

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
АКАДЕМІЯ «VOLASHAQ» (КАЗАХСТАН)

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ПСИХОЛОГІЯ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»**

11–12 грудня 2020 р.



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

УДК 159.9.07«312»(063)
П86

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ:

Зарицька В. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету;

Мілясва В. Р. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка;

Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету;

Євдокимова Н. О. – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності ПВНЗ «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика» (м. Миколаїв);

Шмаргун В. М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Склярук А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Класичного приватного університету;

Буланов В. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету;

Храпченкова Н. І. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Академії «Bolashaq» м. Караганда, Казахстан.

П86 **Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості:** Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 11–12 грудня 2020 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. – 112 с.

ISBN 978-966-992-333-2

У збірнику представлено стислий виклад доповідей і повідомлень, поданих на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості», яка відбулась на базі кафедри практичної психології Класичного приватного університету 11–12 грудня 2020 р.

УДК 159.9.07«312»(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ ТА ПЕДАГОГІВ Андрюшина Л. Л., Родіна Ю. Д., Валах Ю. В.....	7
ПАССИВНА АГРЕСІЯ, ПРИЧИНИ ТА КОРЕЛЯЦІЯ Божко О. О.....	10
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА Боковець О. І.....	12
АНТИЦИПАЦІЙНА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА КОНСТРУКТИВНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ Бортун Б. О.....	16
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СУЧАСНИМ СУСПІЛЬСТВОМ ФЕНОМЕНА ЧАЙЛДФРІ ЯК СВІДОМОЇ ВІДМОВИ ВІД ДІТЕЙ Бунас А. А., Данілова А. О.....	20
ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ Васильченко-Держжко К. А.	24
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФУНДАМЕНТАЛІЗМ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕРСОНОЛОГІЇ Даценко О. А.....	27
ПРО СТАН РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-МОВЛЕННЄВИХ ПРОЦЕСІВ У П'ЯТИРІЧНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Мисан І. В.....	31
СОЦІАЛЬНІ ТА ЕМОЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХХІ СТОЛІТТЯ Курицина М. О.....	35
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ Лампик Я. М.....	39

ОБРАЗ СЕБЕ ЯК МАТЕРІ: КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВАГІТНИХ Лесняк А. О.	43
ІНФОРМАЦІЙНІ ЧИННИКИ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ Окороков Р. С.	46
ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ТРИВОГА» В РАМКАХ ЮНГІАНСЬКОЇ ШКОЛИ Садикіна А. С.	49
АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРЛОСТІ Садчікова О. Г.	52
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТУ Сергієнко Н. П., Кирилова Ю. Є.	55
ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП Черних О. А.	59
НАПРЯМ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	
ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ Орда О. Ф., Новицька Д. Є.	63
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАХІВЦІВ Пляка Л. В.	64
РОЛЬ МОВИ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ Токан Н. М.	67
ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ, ДИСГРАФІЄЮ Трембовецька Т. В.	70

НАПРЯМ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СПЕЦИФІКИ ПРОЦЕСУ РЕІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ Блискун О. О.	74
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІНДИКАТОРИ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ Дятченко Д. О.	76
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО АКТИВНОГО ПРОЦЕСУ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Корня Ю. А.	79
ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПРОЯВУ ГОМОНЕГАТИВІЗМУ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ Корня Ю. А.	81
ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КІБЕРПОКОЛІННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ Краснякова А. О.	83
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ Марченко А. Д.	87

НАПРЯМ 4. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЗЛОЧИННИХ ГРУП НЕПОВНОЛІТНІХ Саф'янова В. О.	89
---	----

НАПРЯМ 5. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

РОЛЬ ПОВЕДІНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ Ярмак А. М.	92
--	----

НАПРЯМ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ХВОРОБИ У ЛЮДЕЙ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ Полякова М. В., Моргун В. Ф.	95
---	----

НАПРЯМ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД ЯК МЕТОД ТЕРАПІЇ
ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Загороднюк О. О. 99

КОРЕКЦІЙНІ ПРИЙОМИ
В ІНКЛЮЗИВНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Івашура Н. С. 103

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОГРАМ
ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ТА ЇХ РОДИН

Склянська О. В. 106

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ ТА ПЕДАГОГІВ

Андрюшина Л. Л.

*кандидат біологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології*

Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

Родіна Ю. Д.

доцент кафедри педагогіки і психології

Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

Валах Ю. В.

викладач кафедри педагогіки і психології

*Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту
м. Дніпро, Україна*

Навчальна діяльність – один із видів діяльності студентів, спрямований на засвоєння ними теоретичних знань, умінь і навичок. З комунікативного погляду, навчання – двоєдина діяльність педагога і студента. Вона має системний характер, предметом її є взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться [2, с. 4]. Складна сукупність взаємодій і зв'язків викладача і студентів опосередковується системою засобів, методів і організаційних форм навчання та спілкування. Процес навчання охоплює наступні компоненти: дидактичний (пов'язаний із засвоєнням знань), соціально-психологічний (відтворює характер взаємин у студентській групі, соціально-психологічну групову атмосферу, рівень розуміння в системі «педагог – студент» де метою є успішність соціалізації підростаючих поколінь і створення розгорнутої до соціуму системи соціального виховання. Основним змістом соціального виховання стає забезпечення процесу соціалізації і саморозвитку молодого людини як суб'єкта діяльності на основі технології і засобів педагогічної підтримки

[3, 5]. І особливе місце повинні зайняти технології розвитку фізичного, соціального та психологічного здоров'я молоді. Взаємовідносини професійної спільноти та молодого покоління визначаються поняттям – соціалізація, яка дуже важлива складова у спорті.

У сьогоднішньому суспільстві професійну компетентність випускника ЗВО спортивної спрямованості визначає не тільки обсяг теоретичних та практичних знань із спеціалізації, але й рівень володіння комунікацією, який має бути достатнім для успішного функціонування у ситуаціях професійного спілкування – адже майбутній тренер або вчитель фізичної культури у професійному середовищі здійснює свій робочий процес серед людей [1, 6].

Метою дослідити вищезазначені питання було виконання теми «Психолого-педагогічні аспекти соціалізації студентів у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю», яка входить в завдання зведеного плану НДР у сфері фізичної культури і спорту на 2016–2020 рр. та виконувалась у ці роки під керівництвом професора Савченко В.Г., ректора ПДАФКіС.

Як показали наші дослідження, студенти ПДАФКіС мають різні рівні комунікативних компонентів особистості, у тому числі проблемні, що зумовило необхідність продовження дослідження у цьому напрямку.

За дослідженням комунікативних компетенцій у студентів різних курсів було отримано більший відсоток компетенцій і агресивності для другого курсу, але більший відсоток залежності для третього.

Комунікативна соціальна компетентність діагностувалась за методикою КСК (яка призначена для отримання більш повного уявлення про сформованість комунікативної сфери особистості, що діагностує за допомогою відповідей на 100 питань і розрахована на відповіді особами з середньою і вище освітою), тобто є показовою для студентів, що отримують вищу фізкультурну освіту. Діагностика згідно цієї методики проводилась за наступними факторами оцінки:

Фактор А:

А + людина відкрита, легка, товариська.

А – людина нетовариська, замкнута.

Фактор В:

В + людина кмітлива, з розвиненим логічним мисленням.

В – людина неуважна або зі слаборозвиненим логічним мисленням.

Фактор С:

С + людина емоційно стійка, зріла, спокійна.

С – людина мінлива, піддається почуттям.

Фактор Д:

Д + людина життєрадісна, безтурботна та весела.

Д – людина твереза, мовчазна, серйозна.

Фактор К:

К + людина чутлива, що тягнеться до інших, з художнім мисленням.

К – людина покладається на себе, реалістична, раціональна.

Фактор М:

М + людина надає перевагу власним рішенням, незалежна, орієнтована на себе.

М – людина залежна від групи, компанійська, слідує за громадською думкою.

Фактор Н:

Н + людина контролююча себе, вміє підпорядкувати себе правилам.

Н – людина імпульсивна неорганізована.

Фактор П

П + людина зневажлива до прийнятих суспільних норм, визнаним моральним і етичним цінностям.

П – людина схильна до соціальної поведінки, слідує за прийнятими визнаними моральними і етичними цінностям.

Таким чином ця методика дає можливість дослідити параметри і якості за шкалами : спілкування, логічне мислення, емоційна сталість, чутливість, незалежність, самоконтроль та схильність до асоціальної поведінки.

Дослідження показало, що у студентів, які отримують вищу фізкультурну освіту, виражені фактори говорять про товариськість, відкритість до інших людей, але й наявність сліду ванія за громадською думкою та на середньому рівні фактор зрілості та емоційної стійкості. Усі інші фактори на низькому рівні.

Література:

1. Алексеева Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению специалистов-нефилологов в системе дополнительного образования]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-optimizatsiya-protssesa-obucheniya-inoyazychnomu-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu-spetsialistov-nefilologov-v-s>.

2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю [2-ге вид., доп.]. К. : Знання України, 2008. 819 с.

3. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека: учебн. для вузов . 3-е изд., испр., доп.. М. : Смысл : Академия, 2007. 528 с.

4. Баширова С.В Педагогические основы социализации студентов муниципального вуза. М.: Издательство Института общего образования, 2015. 312 с.

5. Грицюк І. М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. К., 2009. Т. XI. Ч. 1. 620 с.

6. Крисюк Г. Я. Психологічні особливості соціалізації студентської молоді. Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. К., 2009. Т. XI. Ч. 1. 620 с.

ПАССИВНА АГРЕССИЯ, ПРИЧИНИ ТА КОРЕЛЯЦІЯ

Божко О. О.

студент V курсу факультету психологічних наук

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

м. Миколаїв, Україна

Фізична агресія за останнє десятиліття стала менш ефективною і все частіше люди стикаються з проявами психологічної та пасивної агресії що включають в себе, тиск, погрози та ін. В психологічному словнику під терміном агресія розуміється агресія (від лат. Aggredere – атакувати) як поведінка, спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди, аж до знищення об'єкта агресія. Живі істоти або предмети можуть виступати як предмети. Стан агресії супроводжується гнівом, ворожістю, ненавистю тощо.

У нашій культурі поняття агресії зазвичай трактується однозначно, а саме як деструктивна поведінка, що завдає фізичної та психічної шкоди.

Ф. Перлз розглядав агресію як «біологічну функцію організму» і порівнював її з процесом травлення. Щоб перетравити їжу, її потрібно вкисити, пережовувати і піддавати дії кислоти в шлунку; щоб отримати щось із зовнішнього середовища, потрібно в певному сенсі атакувати інші об'єкти. І агресія тут, як прагнення людини до навколишнього середовища, є одним із ключових ресурсів. Відповідно, важливо усвідомити та володіти своєю природною агресивністю як інструментом.

Але в сучасному конформістському суспільстві відкрите вираження агресії, як правило, не рекомендується. В результаті людина вдається до пасивно – агресивної поведінки.

Пасивно-агресивна поведінка характеризується зразком пасивної ворожості та уникненням прямого спілкування. Бездіяльність, коли

деякі дії є соціально звичними, є типовою пасивно-агресивною стратегією (пізнє з'явлення функцій, мовчання, коли очікується відповідь). Подібна поведінка іноді протестує з боку оточуючих, викликаючи роздратування або розгубленість. Люди, які отримують пасивно-агресивну поведінку, можуть відчувати занепокоєння через розбіжність між тим, що вони сприймають, і тим, що говорить винний.

Пасивно-агресивна поведінка може бути вираженням труднощів у боротьбі зі своїми негативними емоціями. Це вчинок, якщо він випадковий і суттєво не заважає соціальній чи професійній функції, або стосункам; це поведінка, якщо вона використовується наполегливо.

Особи з пасивною агресією можуть виявляти універсальні форми опору, але найчастіше спостерігається таке явище: особистість виходить на контакт пасивно несучи свої страждання, і в той же час починає викликати велику кількість агресії у співрозмовника. Виявити пасивно – агресивно налаштовану особу можна завдяки наступним проявам:

- Постійні скарги та докори, критика;
- Порушення домовленостей;
- Складність діалогічності;
- Дискримінація гарного ставлення, критика на компліменти та подарунки;
- Запізнення виконання зобов'язань, байдужість до задалегідь визначених термінів;
- Опір директивам та авторитетам;
- Невизнання та заперечення власних негативних почуттів;
- Непряма агресія (сарказм, злісні жарти) з девалізацією агресії.

Як правило, це тип людей, які накопичують у собі образу і викликають роздратування та невдоволення у стосунках. Більше того, висловлюючи це невдоволення, вони відчують ще більшу образу, що ще більше ускладнює контакт. Люди з пасивно-агресивними розладами зазвичай звертаються до психотерапевта з інших причин. Найчастіше вони представляють наступний спектр проблем:

- Непсихотична (невротична) депресія (скарги на незручне життя);
- Фобічні неврози (соціофобія);
- Іпохондричні неврози;
- Тривожно-депресивні розлади;
- Залежності (Алкогольна, наркотична, трудоволізм);
- Прокрастинація;
- Психосоматичні розлади;
- Труднощі у стосунках та сімейні конфлікти.

Перш за все, пасивно-агресивна поведінка (прокрастинація, невігластво, мовчання, уникання обговорення проблеми, шлітки тощо) має бути помічене терапевтом. Потім він виділяється для самого клієнта, щоб він міг про це говорити. Важливо перевести пасивну агресію в

активну і з'ясувати, на що вона спрямована, всіляко підтримуючи здатність клієнта активно чинити опір, кажучи, що це нормально протистояти. Як тільки пасивно-агресивний шаблон стає розпізнаним і людину не переслідують за нього, можна починати говорити про цей шаблон з особою, спостерігати за ним, тоді створюються умови, щоб він почав його змінювати. Під час роботи з пасивно-агресивною особою важливо зосередитись на таких аспектах:

- Прийняття відповідальності: диференціація відповідальності та провини, формування внутрішнього локусу контролю;
- Заохочення ініціативи та активності (перехід від реактивності до проактивності);
- Робота з визначенням власних потреб (злиття);
- Робота з напористими способами вираження гніву та невдоволення в соціально прийнятній формі (ретрофлексія);
- Підтримка агресії, пов'язаної з індивідуацією;
- Атака перфекціоністичних стандартів виконання (інтродективні структури самооцінки);
- Робота з інтродективним механізмом (некритичне поглинання значень).

Якщо ви маєте справу з пасивно-агресивно налаштованою людиною – найголовніше – не асимілювати її поведінку (навіть якщо така спокуса є) і намагатися робити саме те, чого пасивно-агресивна людина так боїться: відкрито (але ввічливо) висловити емоції, викликані його поведінкою. Людина повинна розуміти, що така поведінка є неприйнятною, і максимально уточнити, що саме не подобається співрозмовникові. У той же час замість цього ви можете запропонувати шанобливе спілкування, в якому кожен має право поділитися власним невдоволенням.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Боковець О. І.

викладач кафедри психології і педагогіки

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

Ефективність розвитку інноваційного потенціалу майбутнього інженера залежить від тих умов, які здійснюють на нього значний вплив.

Виходячи з визначення: «...процес взаємодії людини з інноваційною частиною світу має свою динаміку, рівневу організацію і внутрішню логіку, а, відповідно, потребує різних планів аналізу в системі зовнішніх (політичних, культурних, соціальних, середовищних) і внутрішніх (суб'єктно детермінованих, власне особистісних) умов, обставин і відносин» [3, с. 15], зосередимо увагу саме на інноваційному потенціалі особистості. Складність дослідження інноваційного потенціалу майбутнього інженера полягає у тому, щоб внутрішню логіку розвитку цього явища розкрити в єдності з системою зовнішніх умов і відносин, як це запропоновано в [6]. Проблематика дихотомії зовнішніх і внутрішніх умов, що зумовлюють ініціацію імпульсу, поштовху до негайної інноваційної активності обумовила основний фокус подальшого аналізу.

Поняття «умова» трактуємо як необхідну обставину, яка надає можливість здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь (взято за основу [13, с. 441]).

У психології виділено соціальні (зовнішні) та психологічні (внутрішні) умови, які більшою чи меншою мірою, впливають на певний кінцевий результат: посилюючи, або послаблюючи його. Соціальні умови відображають вплив соціального середовища на формування і розвиток особистості. Психологічні умови обумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Саме сукупність взаємопов'язаних соціальних і психологічних умов за рахунок систематичності та періодичної повторювальності створює можливості, реалізація яких призводить до бажаного, очікуваного, результату. Вони можуть впливати на розвиток інноваційного потенціалу особистості як безпосередньо, так і опосередковано. Зважаючи на це, виділяють критичні (необхідні) та сприятливі (бажані) умови. Під критичними умовами розуміємо такі, відсутність яких призупиняє розвиток інноваційного потенціалу, або ж не дозволяє запустити цей процес розвитку. Натомість, під сприятливими умовами розуміємо такі, які створюють можливості для стимулювання розвитку інноваційного потенціалу особистості.

На підставі критичного аналізу [4; 7; 8; 9; 12; 14] встановлено, що необхідними внутрішніми умовами розвитку інноваційного потенціалу є активність суб'єкта та готовність його до інноваційної діяльності. Разом із цим, емпіричний аналіз показав, що в якості внутрішніх необхідних умов розвитку інноваційного потенціалу майбутнього інженера слід розглядати такі: прагнення до успіху та ситуативна самоактуалізація; абстрагування, вербалізація, рефлексивність, метафоризація, моторні навички та інтелект; творчий потенціал і радикалізм; суб'єктивний контроль (у сфері досягнень, виробничих відносинах, сімейних стосунках); загальний рівень саморегуляції (самостійність, гнучкість) і

самооцінка. До сприятливих внутрішніх умов відносимо: образність мислення; суб'єктивний контроль у сфері невдач і стосовно здоров'я; моделювання, оцінювання результатів; планування; програмування.

Проведений аналіз наукових доробок [1; 2; 5; 10; 11; 15] надав змогу визначити основні необхідні та сприятливі зовнішні умови розвитку інноваційного потенціалу майбутніх інженерів у освітньому середовищі закладу вищої технічної освіти.

До необхідних зовнішніх умов розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти відносимо: 1) активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом використання методів проблемного та пошуково-дослідницького характеру, зокрема, дискусії, евристичні бесіди, «мозкового штурму», проєктів, моделювання та ін.; 2) активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, як у аудиторний, так і позааудиторний час, що полягає у виконанні різних дослідницьких робіт, зокрема, курсових і дипломних, а також участі у науково-практичних конференціях, вебінарах, предметних науково-творчих гуртках, проблемних групах, секціях, проведенні досліджень в академічних і наукових установах; 3) співпраця науковців із студентами, заснована на співтворчості, що передбачає сприятливий соціально-психологічний клімат; 4) наставництво молодих талантів із боку досвідчених підприємців, що реалізували власний інноваційний потенціал.

До сприятливих зовнішніх умов розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти відносимо таке: 1) інноваційна спрямованість освітнього процесу: зміст, форми організації навчання, технології, методи, засоби, що повинні відповідати сучасним вимогам щодо професійної підготовки студентів; 2) наявність необхідного ресурсного забезпечення, що включає інфраструктуру та матеріально-технічну базу закладу, зокрема, науково-дослідні підрозділи, творчі лабораторії, студії, майстерні, служби, а також бібліотечно-інформаційні ресурси; 3) налагоджена система взаємодії університету з мережею технопарків, інноваційних центрів, бізнес-інкубаторів і т. д.; 4) матеріальне та моральне заохочення студентів за успіхи у науково-дослідницькій діяльності, конкурсах і фестивалях науково-технічної творчості, що включає стипендії, подяки, відзнаки, додаткові бали, рекомендації щодо проходження стажування.

Саме наявність вищезазначених соціально-психологічних умов створює можливості для розвитку інноваційного потенціалу майбутніх інженерів, однак провідна роль у його розвитку належить психологічним умовам. Причому зміна особистісних детермінант призводить до зміни характеру взаємодії з оточуючим середовищем. Тож наступний крок полягатиме у розробці програми розвитку інноваційного потенціалу майбутніх інженерів.

Література:

1. Борисова Т. С., Куликов С. Б. Формирование инновационного поведения молодежи институтами социального воспитания. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. № 8 (123). С. 47–52.
2. Быкова Е. А., Самылова О. А. Психологические аспекты формирования инновационной деятельности учащихся. Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 128–134.
3. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2003. 19 с.
4. Галажинский Э. В. Перспективные направления психологического обеспечения образовательных проектов в регионе с высоким инновационным потенциалом. Психология образования. 2008. № 8. С. 4–10.
5. Горенков Е. М. Изучение инновационного потенциала студентов многоуровневого высшего образования. Наука и школа. 2012. № 1. С. 11–15.
6. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст. Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146–151.
7. Краснорядцева О. М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды. Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 152–157.
8. Креденцер О. В. Інноваційність як важлива психологічна характеристика підприємницької поведінки менеджерів освітніх організацій у контексті організаційного розвитку. Актуальні проблеми психології. 2010. Т. 1. Вип. 27. С. 70–78.
9. Михайлова О. Б. Виды активности как детерминанты развития инновационного потенциала личности. Вестник РУДН (серия: психология и педагогика). 2012. № 4. С. 35–43.
10. Михайлова О. Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов. Вестник РУДН Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 42–29.
11. Прияткина Н. Ю. Условия формирования инновационных компетенций студентов в вузе. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/104-6843>
12. Скитович А. А. Индивидуально-психологические особенности успешного инноватора. Знание. Понимание. Учение. 2014. № 1. С. 288–294.

13. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. К. : Наук. думка, 1979. Т. 10. 1979. 660 с.

14. Чудакова В. П. Інтегральний показник «інноваційність» – чинник формування конкурентоздатності особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 8–9. С. 175–191.

15. Шмелёва Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2013.

АНТИЦИПАЦІЙНА СПРОМОЖНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА КОНСТРУКТИВНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Бортун Б. О.

аспірант кафедри психології і педагогіки

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

Актуальність дослідження антиципаційної спроможності як передумови конструктивної конфліктності особистості визначається запитами психологічної практики експертизи, прогнозування, технологій вирішення конфліктів. Беззаперечним є той факт, що конфлікт стає психологічною реальністю для учасників із моменту виникнення інциденту, тобто ситуації взаємодії, що дозволяє його учасникам усвідомити наявність протиріччя в їх потребах, інтересах, переконаннях, цілях. Виникнення конфлікту є єдністю об'єктивних (об'єкт і предмет, учасники, просторово-часові характеристики, середовище) і суб'єктивних (психологічні домінанти поведінки, риси характеру, установки, неадекватні оцінки та сприйняття, цінності, манери поведінки) умов. Конфліктна ситуація є об'єктивною умовою виникнення конфлікту, а конфліктогени – суб'єктивною [4]. Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників взаємодії і об'єкта конфлікту. Внутрішню позицію утворюють мета, мотиви та цінності учасників конфлікту. Зовнішня позиція виявляється у мовленнєвій поведінці сторін, які конфліктують, віддзеркалюючи їх погляди та поведінку.

Конфлікт є реальним, емоційним і вольовим актом, що розгортається в процесі міжособистісної взаємодії людей. Він містить оцінку, переживання, актуалізацію вольових дій або реакцій. У загальному вигляді поведінка та дії сторін в міжособистісному конфлікті, а також прояв ними актів вольового саморегулювання виглядає наступним чином: 1) отримання інформації і співставлення дій партнера з нормами, очікуваннями, обов'язками, оцінкою ставлення до нього оточення; 2) аналіз отриманої інформації і вироблення рішення та стратегії поведінки як у період конфлікту, так і після нього; 3) реалізація прийнятого рішення на здійснення конкретних дій: виконання певної ролі, поведінка та ставлення до партнера згідно виробленого типу поведінки; 4) здійснення контролю за діями і реакцією іншої сторони або оточення на свої дії у процесі конфлікту; 5) корекція виробленої раніше програми поведінки на період конфліктного загострення та після нього на основі оцінки й аналізу інформації, що стосується подолання виникаючих розбіжностей, протиріч [3].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття конфлікту та конфліктності практично не знало диференціації. Це пояснюємо тим, що конфлікт та конфліктність на сучасному етапі – це надзвичайно багатобічні явища, одночасно позитивні і негативні, що розвивають і руйнують, і знову розвивають, а отже відображають у всьому своєму різноманітті істинну діалектику життя [3]. Конфліктність, як будь-яке конфліктне явище, розглядається крізь призму дихотомічного, полярного характеру. По відношенню до конфліктності можна виокремити два полюси, з одного боку це деструктивна, а з іншого – конструктивна конфліктність. Численні дослідження, пов'язані з проблемами конфлікту, «підживлюють» здебільшого внутрішні передумови та прояви деструктивної конфліктності. Тим часом конструктивна конфліктність є недостатньо висвітленою в наукових студіях.

Вперше на конструктивному аспекті конфліктності наголошено в працях Аристотеля, Шопенгауера та Ніцше. Практика взаємодії у суперечливих ситуаціях: змаганнях, конфліктах, диспутах – сформувала конструктивні традиції діяльності та комунікації. Аналіз категорійного ряду родових дефініцій поняття «конструктивна конфліктність» дозволяє зробити висновок про те, що у науковому знанні накопичено розлогий матеріал із розуміння семантично близьких конструктивів. Приріст наукових знань щодо розуміння природи конструктивної конфліктності здійснив М. Дойч, досліджуючи моделі кооперативної та конкурентної поведінки.

Конструктивну конфліктність варто розглядати у «вузькому» та «широкому» значенні відповідно застосовуючи два методологічні підходи до її вивчення. У першому розумінні, позначимо його як «вузьке», конструктивну конфліктність будемо розглядати як елементарне, одно-компонентне явище, що має реалізацію в позитивному налаштуванні на успішне вирішення конфлікту. За такого розуміння розглядати структуру конструктивної конфліктності немає жодного сенсу, бо вона тут виступає елементарним явищем. У ньому не змішані інші самостійні психологічні феномени, наприклад: цінності, мотивації, когнітивні, емоційні, вольові процеси або будь-які інші психологічні характеристики.

«Широке» розуміння конструктивної конфліктності створює принципово інші методологічні засади для її операціоналізації. За такого підходу будь-які індивідуально-психологічні характеристики особистості, що пов'язані зі здатністю і готовністю людини попереджати і вирішувати конфлікти, залучені у структуру цього гіпотетичного конструкту. У межах означеного підходу видається можливим розуміння конструктивної конфліктності як інтегративної здатності особистості до розгорнутої категоризації предмету конфлікту, рефлексії його наслідків, генерування нових сенсів у конфліктній ситуації, трансформації будь-якого протиріччя в позитивне русло, контекстуального визначення ефективної стратегії поведінки та самоконтролю [1].

Неможливо віднайти такі конфліктні ситуації, в яких антиципаційна спроможність особистості не відіграла б істотної ролі. Процес взаємодії особистості та конфліктної ситуації має враховувати такі когнітивні процеси: оцінка актуальної конфліктної ситуації, антиципація та оцінка наслідків ситуації; самооцінка досягнутих результатів. Всю інформацію, яку особистість одержує із зовнішнього середовища, вона сприймає в контексті системи її відносин до себе та оточуючих її людей й інших явищ, і, виходячи із ступеня відповідності або невідповідності своїй меті, вона формує свою поведінку.

Суб'єктивне оцінювання конфліктної ситуації здійснюється на підставі критеріїв особистісного інтерпретаційного комплексу як полімодальної сукупності суджень, самооцінки, оцінок, стереотипів, що формувалися протягом суб'єктивних узагальнень та раціоналізацій в умовах індивідуального розвитку [2]. Репрезентативна модель конфліктної ситуації дозволяє особистості вийти за її рамки і згенерувати робочі гіпотези про те, з якими подіями доведеться зіткнутися в майбутньому. Це сприяє переходу від аналізу дійсності до цільового рішення, сфокусованому на кінцевий результат. Інакше, кожна реакція або акт сприйняття особистості містить не лише сліди

минулого досвіду, але й зв'язок із перспективою, яка закладається тим або іншим завданням.

Антиципація як психологічний феномен в його різноманітних формах має універсальне значення для всіх сторін конфліктної взаємодії. Ця її унікальність пов'язана з тим, що для особистості найбільш типовим є не лише відображення теперішнього, не лише збереження минулого, але й активне оволодіння перспективою майбутнього. Функції психіки (когнітивна, регуляторна, комунікативна) зреалізовані у феноменах антиципації у нерозривній єдності, що дозволяє розглядати їх як системні процеси, тобто специфічні інтегральні характеристики психічної діяльності.

Антиципація, що базується на можливостях високоорганізованої матерії «забігти вперед», являє собою прояв пізнавальної активності особистості, що дозволяє їй у відповідь на стимули-протиріччя, які діють лише «тут і тепер», передбачати події, які ще не настали, використовуючи накопичений у минулому досвід, а отже бути готовою до зустрічі з ними.

Антиципаційна спроможність являє собою здатність особистості передбачати хід подій і власну поведінку в різноманітних конфліктних ситуаціях. Вона уможлиблює синхронізацію індивідуальних дій з діями учасників конфлікту за рахунок постійного взаємопередбачення запланованих у часі та просторі кроків. Природно, що антиципаційний ефект виникає тут, з одного боку, під час використання мовної сигналізації (у згорнутій скороченій формі), з іншого – специфічних жестів, міміки, пантоміміки, у яких в закодованому вигляді розміщено спонукальну й ознайомлювальну інформацію.

За низького рівня антиципаційної спроможності особистість виключає з діяльності небажані події і вчинки, орієнтуючись лише на бажані, демонструє моноваріантний тип прогнозування та стає невідповідною до взаємодії із конфліктною ситуацією. Вдаючись до дій «навмання», особистість об'єктивує свою невпевненість, втрачає перспективу отримання бажаного результату у конфліктній взаємодії.

Найбільш істотною характеристикою антиципації як процесу Б. Ф. Ломов вважає не лише її випереджальний ефект, але й максимальне усунення невизначеності в ході прийняття рішення [5]. Відтак, антиципація як здатність діяти та приймати ті або інші рішення з конкретними часово-просторовими випередженнями відносно очікуваних майбутніх подій відіграє важливу роль у прояві конструктивної конфліктності особистості.

Література:

1. Боргун Б.О. Теоретична операціоналізація поняття «конструктивна конфліктність» особистості. Вісник післядипломної освіти. Вип. 12 (41). С. 28–46.
2. Бохонкова Ю.О. Психологічні основи випереджальної стратегії поведінки особистості. Луганськ: Ноулідж, 2012. 405 с.
3. Волянчук Н.Ю. Детермінанти підвищеної конфліктогенності вчителя // Початкова освіта і історія, проблеми, перспективи. Матеріали III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 23 жовтня 2020 р. □ за заг. ред. Т. М. Турчин, упоряд. Т.В. Гордієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 32–34.
4. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ: ВД «Професіонал». 2007. 416 с.
5. Ломов Б.Ф. Психологическая регуляция деятельности. М. : «Институт психологии РАН», 2006. С. 395–573.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СУЧАСНИМ СУСПІЛЬСТВОМ ФЕНОМЕНА ЧАЙЛДФРІ ЯК СВДОМОЇ ВІДМОВИ ВІД ДІТЕЙ

Бунас А. А.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

Данілова А. О.

*студентка IV курсу
факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Феномен чайлдфрі виник в минулому столітті в США, проте дуже швидко знайшов своїх прихильників в інших країнах світу, створюючи повноцінний соціальний рух в соціокультурному просторі.

Чайлдфрі (перекл. з англ. childfree – вільний від дітей; англ. childless by choice) – рух, субкультура та вже певною мірою, ідеологія, що характеризується свідомим небажанням мати дітей [3]. Слід розрізняти два англійських терміни «childless» and «voluntary childless»

(є літературним еквівалентом розмовного варіанту, а саме *childfree*): у першій категорії людей є проблеми зі здоров'ям, які характеризуються нездатністю репродуктивної системи виконувати свою функцію, а другий термін і є феномен, який розкривається в даній роботі.

Із психологічної точки зору, інтерес, який викликає даний феномен, полягає в питанні, як саме і в силу яких психологічних механізмів людина свідомо обирає «жити без дітей». Відомо, що деякі дослідники взагалі схильні розглядати *чайлдфрі* як відхилення від норми, що суперечить традиційній моделі сім'ї, суті людської природи [4].

Перша спроба наукового опису поняття *чайлдфрі* зроблена канадським соціологом Дж. Віверс у книзі «Бездітні за власним бажанням» [11], в якій вчений розподіляє мотивацію бездітності на дві групи: 1) реджектори – різновид *чайлдфрі*, що відчують відразу до дітей, процесів вагітності, пологів та грудного вигодовування; 2) аффексьонадо – прагнуть до безтурботного бездітного способу життя – богемне життя, часті подорожі, постійні розваги [1]. Схожу класифікацію наводить Р. Джиллеспі у роботі «*Чайлдфрі серед жінок*» [7]: 1) ті, для кого важливіше власна зовнішність, краса та привабливість бездітності; 2) ті, кому властиве «відторгнення, відраза до дітей» [1].

М.А. Полутова та О.О. Жанбаз в роботі «Ціннісні і мотиваційні установки спільноти «*Чайлдфрі*»» окреслили соціальні установки по відношенню до *чайлдфрі*, а саме: орієнтація на бездітність, безтурботний спосіб життя, бажання отримати задоволення від життя, прагнення самореалізації [4]. Вчені зазначають, що послідовники *чайлдфрі* є орієнтованими на життя в комфорті, мати вільний час, хобі, друзів, прагнути саморозвитку, зберігати емоційну та фізичну близькість з партнером, тобто для таких людей важливими є кар'єрний ріст і саморозвиток.

О.А. Камзіна та Н.Ю. Самікіна в роботі «Дослідження життєвих сценаріїв у представників спільноти «*Childfree*»» (2014) виокремили певні спільні ознаки серед спільноти *childfree*: репрезентують найбільш емансиповану частину суспільства, високо освічені та затребувані як професіонали у своїй сфері діяльності, а також вчені зазначають відмінності в існуючих гендерних переконаннях (жінки-*чайлдфрі* відмовляються на користь кар'єри, чоловіки-*чайлдфрі* – уникати відповідальності та продовжувати знаходитись у стані «пошуку та росту» [2]. Цікавим виявляється факт, що при актуалізації дитячих спогадів, прибічники спільноти *childfree* відмічали певні «крайні форми» поведінки зі сторони батьків або гіпо-, або гіперопіку. Найбільш щасливими називають підлітковий вік та раннє дитинство. Особливий страх був стосовно матері, що можна інтерпретувати як порушення прив'язаності в доєдипальній фазі психічного розвитку дитини та надмірний вияв

емоційної холодності з боку матері. Дитяче світосприйняття учасників спільноти характеризується станом небезпеки, самотності та загрозою. Дослідниці припустили, що ймовірно відбувається своєрідне прийняття утворення «ми-почуття», що спонукає об'єднуватись в групи виходячи з позиції «проти всіх» або «Я – ок, ТИ – не ок» [2].

Існують певні гендерні особливості представників субкультури чайлдфрі, а саме: чоловіки, які не хочуть мати дітей характеризуються в середньому нижчим рівнем доходів і освіти, ніж жінки; серед Інтернет-спільнот чайлдфрі набагато більше жінок, ніж чоловіків, вірогідно це пов'язано з тим, що говорити про відмову від дітей заради кар'єри стає більш соціально прийнятним; чоловіків-чайлдфрі дещо більше, ніж жінок, оскільки чоловіки сприймають дітей з більш раціональної точки зору, емоційні атрактори мають для них менше значення; серед чоловіків завжди більше остаточно бездітних, що пов'язано із тим, що жінки свідомо прагнуть мати дітей, а чоловіки часто просто «пливуть за течією»; у чоловіків з високим рівнем доходу більше дітей, в той час як більш високий особистий дохід жінки звичайно корелює із меншою кількістю дітей на одну жінку [1], оскільки, сучасна молода жінка – цілеспрямована, більш орієнтована на професійний, особистісний та кар'єрний ріст, а тому часто бажає мати гарну, високооплачувану роботу, що відповідно забирає більшу частину її часу, при цьому створення власної сім'ї й народження дітей втрачає пріоритетність. Тому число психо-фізіологічно здорових жінок, які свідомо відмовляються ставати матір'ю або відкладають період народження першої дитини на більш пізній період, – збільшується.

Варто також зазначити, що, незважаючи на існуючу толерантність в сучасному суспільстві, має місце прояв соціальної стигматизації як негативного виділення індивіда (або соціальної групи) за ознакою відсутності дитини з відповідним стереотипним сприйняттям та соціальних реакцій. Так, материнство вважається основною та майже єдиною функцією жінки: бути жінкою означає обов'язковість бути матір'ю; зв'язок між жіночністю і материнством є сильним та глибоко укоріненим в культурі багатьох країн. Напроти, батьківство (бути батьком) або небатьківство (як вибір чоловіка) є альтернативними варіантами [6].

Л. Корбетт (2018) зазначає, що «... історично бездітність таврувалася як стан неадекватності, в той час як недобровільна бездітність широко сприймалася як «катастрофічний провал ролі». Ще в давнину світ без дітей, безпліддя – це трагедія. У певних релігійних традиціях, нездатність мати дітей вважалася прокляттям. Рух за життя йде корінням в непохитну ідеологію: жіноча єдина місія або джерело задоволення – це материнство» [6].

Вченою Т. Коропецьких-Кокс (2007) було встановлено існування негативного сприйняття студентами бездітних пар, зокрема добровільно бездітних. Недавні її дослідження (2018) також зазначають про те, що негативні упередження проти батьківства мають кореляції з професійним становленням та реалізацією [9].

В дослідженні А.-Л. Бейз (2014) встановлено, що жінки без дітей в суспільстві все ще сприймаються оточуючими негативно [5], а традиційне материнство продовжує отримувати соціальне схвалення, тоді як жінок, які вирішили не мати дітей, часто ігнорують або критикують [8]. Вірогідно, люди досить довго жили в парадигмі «жінка-мати» та не готові сприймати феномен «відмови від дітей» як форму вільного вибору особистості. Справа не в тому, що чайлдфрі мають на меті викоринити звичне уявлення про образ жінки, про шлюб, про інститут сім'ї тощо, а в тому, що відкрито обирають себе, спосіб життя, особисту свободу, самореалізацію, мобільність, при цьому транлюють думку про альтернативний шлях розвитку жіночої ідентичності й т.д. Отже, підсумовуючи все вище висвітлене, варто зазначити, що не може існувати єдиного вектору пояснення чи опису даного феномену у вимірах сучасного суспільства, оскільки необхідно розглядати індивідуально як суб'єктивні, так і об'єктивні фактори відмови від материнства/батьківства, адже посилення на них може бути спровоковано багатьма психосоціальними причинами, захисними механізмами, які приховують істинні причини відмови від народження дітей.

Література:

1. Лукасевич О.А. Психологічний аналіз феномену чайлдфрі / О.А. Лукасевич, А.Р. Мітіна // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. / ДВНЗ «Запорізький нац. ун-т»; Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України; гл. ред. С.Д. Максименко. – 3., 2016. – № 2(10). – С. 81–86.
2. Камзина О.А., Самькіна Н.Ю. Исследование жизненных сценариев у представителей сообщества «Childfree» // Вестник СамГУ. 2014. № 1(112). – С. 213–223.
3. Малюга М.М. Трансформаційні зміни суспільних інститутів в Україні в XXI столітті / М.М. Малюга, 2019 (3). – С. 67–69.
4. Полутова М.А. Ценностные и мотивационные установки сообщества «Чайлдфри» с позиций постмодернизма / М.А. Полутова, О.О. Жанбаз. – Вестник ЗабГУ, 2015. – № 1(116). – С. 89–100.
5. Bays A. The Justification of Prejudice Toward Childfree Women / A. Bays, 2017. [Електронний ресурс] <https://doi.org/10.25772/NMB1-2783>.
6. Corbett L. Other than Mother: The Impact of Voluntary Childlessness on Meaning in Life, and the Potential for Positive Childfree Living

//International Journal of Existential Positive Psychology. – 2018. – Vol. 7. – № 2. – P. 20.

7. Gillespie R. Childfree and feminine: understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society*, №17(1), 2003. – P. 122–136.

8. Moras A. Through the lenses of gender, race, and class: Students' perceptions of childless/childfree individuals and couples / A. Moras, T. Koropecyj-Cox, V. Romano //Sex roles. – 2007. – Vol. 56. – № 7-8. – P. 415–428.

9. Koropecyj-Cox T. et al. University students' perceptions of parents and childless or childfree couples //Journal of Family Issues. – 2018. – Vol. 39. – № 1. – P. 155–179.

10. Mollen D. Voluntarily childfree women: Experiences and counseling considerations //Journal of Mental Health Counseling. – 2006. – Vol. 28. – № 3. – P. 269-282.

11. Veevers J. E. Childless by choice / J.E. Veevers. – Toronto: Butterworth, 1980. – 220 p.

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ

Васильченко-Держжко К. А.

аспірантка кафедри психології і педагогіки

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

Феномен благополуччя особистості не є новим на теренах вивчення психології. Разом з розвитком особистості відбувся і вдосконалювався ефект благополуччя в житті людини. Проблема впливу благополуччя особистості на різні сфери її життєдіяльності стала предметом досліджень у працях як зарубіжних, так і українських науковців. Вченими активно досліджується структура психологічного благополуччя (Л. В. Жуковська, Л. В. Куліков, К. Ріфф, В.О.Хашченко); взаємозв'язки психологічного благополуччя з: батьківськими установками (Л. В. Жуковська); самоактуалізацією (Г.Л.Пучкова, Т. Д. Шевеленкова); усвідомленням життя (П. П. Фесенко); інтернет-залежністю (О. П. Белінська, Р. В. Єршова, В. А. Розанов, Т. М. Семіна) тощо. Розглядаються

вікові відмінності в переживанні психологічного благополуччя (А. В. Вороніна, О. Ю. Григоренко, Ю. Б. Дубовик, Е. І. Кологривова), особливості його прояву в різних умовах (В. В. Гриценко, З. Х. Лепшкова, В. О. Лобова, О. С. Ширяєва), специфіка формування (Е. Дієнер, Ю. Б. Дубовик, О. А. Ідобаєва, Л. В. Жуковська, І. В. Заусенко, Л. Б. Козьміна, Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко) [1]. Незважаючи на численні теоретичні та емпіричні дослідження, в психологічній науці не існує однозначного загальноприйнятого визначення цього феномену [2], проте було показано, що благополуччя – складний багатофункціональний феномен, що формується зі складових, що включають в себе соціальне, духовне, фізичне, матеріальне і психологічне благополуччя.

Вивчення явища благополуччя серед студентів викликало інтерес, так як до сьогодні ця тема досконально так і не вивчена. Ефект благополуччя серед молоді, а саме серед студентів вищих навчальних закладів стала цікавою, оскільки період студентства припадає на початок самостійного життя, формування та укріплення трудового життя, в цей період проходить один з важливих етапів соціалізації, студенти набувають політичні права, створюють сім'ї, тощо. Всі ці події укріплюють явище самостійності та дорослості. На другому – третьому році навчання, поглибившись у вивчення своєї спеціальності, хтось підтверджується у правильності вибору майбутньої професії, хтось же навпаки починає розуміти, що вибір хибний і має час змінити ситуацію. Саме сукупність всіх зазначених вище явищ загострюють актуальність вивчення благополуччя серед студентів.

На основі, аналізу літератури був складений перелік особистісних факторів благополуччя, в які були включені самоповага, здоров'я, надійність, життєздатність, цілеспрямованість, стійкість, впевненість, зацікавленість, осмисленість, стабільність, гармонічні стосунки, довіра, сумнів, самореалізація та благочинність. Проводячи перший етап опитування, на меті стояло обрати ті фактори, які дійсно важливі студентам та виключити ті, які мали найменшу пріоритетність. Результати ж опитування показали, що студенти розподілили важливість кожного компоненту майже порівну, що вплинуло на подальші кроки проведення дослідження.

Для того, щоб провести об'єктивне опитування, було проведено анонімне опитування серед студентів 2-3 курсів НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського» з метою визначення асоціативного ряду поняття благополуччя та була визначена ціль з'ясувати, що потрібно, щоб стан благополуччя підтримувати постійно.

В такому форматі опитування, коли наперед не задавалися компоненти благополуччя студенти виділили п'ять основних компонент. В опитуванні прийняли участь 54 студенти, серед них 27 хлопців та 26 дівчат.

В таблиці наведені результати визначення асоціативного ряду.

Компоненти благополуччя	Структура	Ч/Ж
Духовні (моральні)	Духовний розвиток;	
Щастя;		
Спокій; Умиротворення;		
Довіра;	Ж-15	
Ч-13		
Особистісні фактори	Особистісний розвиток;	
Кар'єрний ріст;		
Заняття улюбленою справою;	Ж-16	
Ч-13		
Фізичні	Здоров'я (як психологічне, так і фізичне)	Ж-8
Ч-3		
Соціальні	Щасливі близькі люди;	
Сімейний затишок;		
Час;		
Емоції;		
Спогади;	Ж-19	
Ч-17		
Матеріальні	Матеріальне забезпечення потреб і бажань;	Ж-18
Ч-23		

Підсумовуючи, можна сказати 77% опитуваних (серед них 69% дівчат та 85% хлопців) виділяють матеріальне забезпечення на перше місце; майже 68% опитуваних на друге місце висувують соціальні компоненти благополуччя, зокрема виділяють сімейний затишок та час проведений з близькими людьми. Також в заданому параметрі помічаємо різний пріоритет серед хлопців та дівчат: 73% серед дівчат та 63% серед хлопців. Однаково важливим відмічають особистісне зростання та кар'єрний ріст студенти, незалежно від статі майже 55%. Наступному компоненту віддають перевагу 52% опитуваних – і включають в нього духовне благополуччя, зокрема, стан щастя, спокою, умиротворення. І на останок фізичне благополуччя відмітили майже 21% опитуваних.

Література:

1. Каргіна Н.В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості. Дисертація. 2018. 270с.
2. Волинець Н.В. Психологія особистісного благополуччя персоналу державної прикордонної служби України. Автореферат, 2020. 44с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФУНДАМЕНТАЛІЗМ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕРСОНОЛОГІЇ

Даценко О. А.

*викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

Динамічні зміни які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, розгортання оновлених інтеграційних процесів, відкриття нових перспектив соціального та інтелектуального прогресу, вибір європейського вектора розвитку України, зумовлюють зростання потреби суспільства у формуванні особистості з високим рівнем екзистенційних можливостей та умінь. Саме така особистість здатна не лише до продуктивного самовизначення та реалізації життєтворчих стратегій, але й до конструктивного вирішення актуальних проблем суспільства.

В даному контексті найбільший інтерес представляє дослідження феномену життєтворчості, як унікальної інтеграції різнофакторних полімодальних психологічних систем, за допомогою яких людина вибудовує власне життя, бореться з труднощами та реалізується як особистість.

В сучасній психології проблема життєтворчості як способу продуктивної самореалізації досліджується в чотирьох глобальних наукових напрямках [11].

1. Генетичний, що характеризується виявленням загальної основи та динаміки життєтворчості; ґрунтується на ідеї саморозвитку, самотрансформацій, здатності вибудовувати та змінювати власне «Я» і т.ін.

2. Змістовний, який розглядає особистість як суб'єкта життєтворчості – організуючим центром предметно-діяльного і споглядального, раціонально – аналітичного і почуттєво-переживального відношення до світу; формування досвіду та екзистенційних компетенцій.

3. Логічний. Базується на виявленні логічного сутнісного взаємозв'язку емпіричних характеристик досліджуваного процесу з теоретичними даними представленими в рамках філософського, соціологічного та психолого-педагогічного підходів.

4. Технологічний, що полягає у застосуванні системного та діяльнісного підходів, включає такі компоненти: цільовий, діяльнісно-операційний, предметно-інформаційний та оцінювально-результативний, що ґрунтуються на експериментальному дослідженні напрямів та способів реалізації життєтворчих функцій.

В межах вітчизняної персонології, предметом якої є особистість як первинна реальність з можливостями самотрансформацій і прагненням до самовдосконалення, проблема життєтворчості знайшла своє відображення у працях Б. Г. Ананьєва, С. Л. Рубінштейна, К. А. Абульханової-Славської, Т. М. Титаренко, С. Д. Максименка, С. Ю. Степанова, О. П. Варламової, Л. Ф. Бурлачука та ін.. Науковці розкривають поняття «життєтворчість» як психічне утворення, що охоплює раціональні, емоційно-почуттєві, операціонально-дієві та інші компоненти структури особистості, які зумовлюють «здатність до вироблення життя, розкривають можливості людини, її уміння не тільки віднайти засоби для вирішення глобальних задач, але й визначити самі задачі і цілі так, щоб по-справжньому знати куди і як рухатися в житті» [1, с. 117]. Це суб'єктивна форма творчої активності людини, що опосередковується особистісною рефлексією та консолідованим життєвим смислом [3; 5; 7].

Неперехідного значення в дослідженні проблеми мають праці Н. А. Логінової, Р. А. Ахмерова, Л. Н. Кагана в яких ідея сутнісного самопокладання (життєтворення) розглядається в контексті розгортання життєвого шляху, створення власної історії, продуктивного переживання біографічних подій тощо [1; 2]. Схожа наукова позиція спостерігається в роботах Л. В. Сохань, Є. І. Головахи, О. А. Донченко та ін., де життєтворчість вивчається у зв'язку з формуванням та реалізацією складних життєвих орієнтацій, планів, задач та стратегій життя [2; 4]. Науковці, як фундатори української школи життєтворчості, під цим феноменом розуміють вищу форму виявлення творчих обдарувань людини, що сприяє прояву її індивідуальності, оригінальному вибору способів життєтворення, розробці життєвих програм, вибору та використанню доцільних засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого сценарію.

В дослідженнях В. А. Роменця, О. В. Киричука життєтворчість інтерпретується з точки зору вчинкового підходу, як вища форма душевно-духовної активності, що наповнена конкретним життєвим смислом [6]. В рамках генетичної теорії С. Д. Максименка, життєтворчість розуміється як процес самоздійснення особистості, що відбувається відповідно до існуючої нужди та соціально – опосередкованих життєтворчих умінь та дій [7, с. 14–15]. Мистецтво жити є найвищою компетентністю людини і виявляється як психоенергетична напруга, що виникає між прагненнями, можливостями та реальним життям, реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на устремління за межі самого себе [7, с. 52].

Спираючись на ідеї В. А. Роменця, О. В. Киричука, дослідники Т. М. Титаренко, В. О. Татенко та ін. життєтворчість тлумачать з

позиції суб'єктно-вчинкового підходу як ціннісно-сміслове утворення, завдяки якому індивід виявляє та затверджує власні сутнісні, екзистенційні сили. Це особлива, вища форма виявлення творчої природи людини, що сприяє самостійному вибору особистістю напрямків та змісту саморозвитку, формуванню концепції життя та відповідної компетентності, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації життєвого задуму [8; 9]. Рівень життєтворчості, як показник цілісного розвитку психіки людини виражається в результатах діяльності та поведінки, безпосередньо детермінує життєву продуктивність.

Л. В. Яновська вважає що в основі життєтворчості лежить здатність до життєтворення, як здібність особистості робити життєво важливі вибори, перетворювати життєві ситуації, визначати життєві цілі, що дають можливість утілювати цінності суб'єкта, породжувати нові життєві перспективи [11, с. 7]. Ця здатність виступати творцем умов життя, складає родову сутність людини, спрямована на ефективну перебудову буття, що концептуалізована і практично реалізована як життєтворчість, яку авторка розглядає як процес створення суб'єктом життєдіяльності умов свого життя та здійснення себе у цілісному онтологічному просторі.

В. М. Ямницький категорію «життєтворчість» розглядає у зв'язку з категорію «життєтворча активність», через яку здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації і творчості в процесі самореалізації; свідомо реалізується цільовий чи смисловий аспект цілісного буття. Творчість, адаптаційність та рефлексивність виступають інтегральними характеристиками життєвої активності. В авторській теоретичній моделі життєтворчість представлена у вигляді матриці за параметрами «адаптація – дезадаптація», «активність – пасивність», «творчість – стагнація», «рефлексія – плюс – рефлексія – мінус» [10, с. 166–167]. В. М. Ямницький зазначає, що визначений континуум психологічних проявів життєтворчості особистості має принаймні три виміри – потенційний, актуальний (процес життєтворення), граничний (метадіяльнісний рівень активності, інобуття). Основними формами життєтворчої активності людини виступають: суб'єктна (самотрансформації), діяльнісна, соціальна та екзистенційна, які виявляються у різних полімодальних характеристиках та іпостасях індивіда [10, с. 165]. Видами життєтворчої активності, на думку автора, є адаптивна, продуктивна (творча), пізнавальна й суб'єктна [10].

Теоретичний аналіз проблеми в межах вітчизняної персонології засвідчує, що предмети та терміни наукового дослідження можуть дещо різнитися, але їх внутрішній зміст виявляє життєтворчість як свідому, перетворювальну активність суб'єкта, спрямовану на

розкриття життєтворчого потенціалу особистості та розбудову власного життя. Життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, детермінована різними чинниками, зокрема, здатністю до життєтворчості або рівнем екзистенційної активності, яка орієнтована на творче проектування і здійснення свого життя і себе, як суб'єкта цих процесів. Життєтворчість виступає умовою і результатом вирішення життєвих задач, досягнення мети та подолання кризових ситуацій. Це процес упорядкування особистістю картини життя, в основу якої покладені особистісна репрезентованість, потреба у самовдосконаленні та покращенні умов власного існування.

Література:

1. Абульханова – Славська К. А. Стратегия жизни : монография М. : Мысль, 1991. 301 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности К. : Наукова думка, 1984. 207 с.
3. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. К.: Наукова думка, 1987. 277 с.
4. Жизненный путь личности / Отв. ред.. Л.В. Сохань. К. : Наукова думка, 1987. 280 с.
5. Жизнь как творчество (Социально-психологический анализ) / [Шинкарук В. И., Сохань Л. В., Шульга Н. А. и др.]. К. : Наукова думка, 1985. 302 с.
6. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: / За ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен.– Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006.
7. Максименко С.Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення. Психологія і суспільство. 2006. № 4. С. 8–52.
8. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении. К. : Просвіта, 1996. 404 с.
9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376с.
10. Ямницький В.М. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. Психологічний часопис. № 2 (4). 2016. 163–174
11. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис.канд. психол. наук :19.00.07 / Південно– укр. держ. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 19с.

ПРО СТАН РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНО-МОВЛЕННЄВИХ ПРОЦЕСІВ У П'ЯТИРІЧНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Калмикова Л. О.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

Харченко Н. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

Мисан І. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Звернення до проблеми мотивів мовлення і детермінованої ними мовленнєвої мотивації є однією з головних проблем психології. Значущість цієї проблеми пов'язана з тим, що самодостатність цілеспрямованої мовленнєвої активності суб'єкта, зокрема дошкільника, можлива лише тоді, коли мотив, що лежить в її основі та спонукає до реалізації, задовольняється тільки у мовленнєвий, а не в будь-який інший, спосіб. З огляду на це великий науковий інтерес представляє проблематика розвитку у дітей старшого дошкільного віку мотиваційних процесів, які надають мовленню смисл і загальну дискурсивну цілеспрямованість.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблематиці мовленнєвих мотивів та аналіз статей, опублікованих у світових і вітчизняних журналах, засвідчили відсутність досліджень, які б стосувалися розвитку мотивів мовлення і мовленнєвої мотивації дітей на дошкільному етапі онтогенезу. Більше того, здійснений нами аналіз психолінгвістичних і психологічних джерел дав змогу виявити, що до цього часу не існує вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок, які б висвітлювали фундаментальні і прикладні аспекти проблематики саме мовленнєвих мотивів. Спроби знайти в науковій літературі витоки мотиваційно-мовленнєвої проблематики привели нас до більш ранніх праць із психології, зокрема (Выготский, 2000 [1]; Зимняя, 2001 [2]; Леонтьев, 2003 [4];

Леонт'єв, 1974 [5]; Лурия, 1998 [6]; Рубинштейн, 2000 [7]). Проте досліджень онтогенетичного плану, присвячених вивченню своєрідності розвитку мотивів і мотивації висловлювань дітей дошкільного віку не знайдено також і у класичній психологічній літературі.

Потреба у вирішенні проблеми розвитку мотиваційних процесів обґрунтовується: по-перше, необхідністю забезпечення своєчасного розвитку у дошкільників цілеспрямованої мовленнєвої активності у формі монологу, генез якої затримується без сформованих у них мовленнєвих мотивів – мотивів-концептів і мотивів-цілей; по-друге, досягненням у майбутньому успішності мовленнєвої комунікації носіїв української мови в комунікаційному просторі. Адже, саме розвинені мотиви мовлення, пов'язані із задоволенням комунікативних потреб дітей, і спонуканням до розгорнутого висловлювання, а також розвинена у них мовленнєва мотивація досягнення надають мовленнєвій поведінці кожної дитини енергетичний імпульс і визначають загальну спрямованість висловлювання в процесі вербального спілкування. Мовленнєва мотивація виступає одним із провідних чинників особистісного розвитку дитини як суб'єкта мовленнєво-ігрової, навчально-мовленнєвої і пізнавальної діяльності, як суб'єкта соціальної інтеракції.

Отже, мета статті – описати результати здійсненого авторами статті дослідження особливостей розвитку мотивів мовлення і мовленнєвої мотивації у дітей 5 і 6-річного віку.

Наше наукове уявлення про мотиви мовлення і мовленнєву мотивацію представляємо в таких положеннях:

- головною причиною мовленнєвої активності дитини є її стремління задовольнити свої комунікативні потреби, які є суб'єктивними психічними станами, що виражаються в переживаннях і розумінні дошкільником нужди в тому, що необхідно для підтримки існування його в соціумі;

- комунікативні потреби – джерело мовленнєвої активності. Ці потреби супроводжуються бажаннями, очікуваннями, які спонукають дитину до певних мовленнєвих дій і вчинків, спрямованих на задоволення комунікативних потреб. Іншими словами комунікативні потреби породжують мовленнєві мотиви. Якщо комунікативна потреба – це стан певної напруги, викликана нуждою щось висловити, але вона ще не визначає напрямку мовленнєвої активності дитини, то мовленнєвий мотив є спонукуванням до мовленнєвої дії, прагненням до задоволення комунікативних потреб, готовністю психіки дитини, що спрямовує її до мети висловлювання. Таким чином, в мовленнєвих мотивах конкретизуються способи задоволення виниклих комунікативних потреб: чи це реалізовуватиметься через мотив-контакт, чи – через мотив-концепт.

Образно висловлюючись, можна стверджувати, що на «початку» мовленнєвого мотиву «стоїть» комунікативна потреба, а в його «кінці» – намір і спонукання дитини здійснити мовленнєву дію або акт мовленнєвої поведінки. Отже, мотив виступає як розуміння, згідно з яким дитина має продукувати висловлювання (реактивні діалогічні або розгорнуті монологічні). Тому, мовленнєвий мотив надає комунікативний потреби певний напрямок;

– з огляду на це, мотиви мовлення тлумачимо як спонукання до мовленнєвої діяльності, що пов'язане із задоволенням потреб дитини як у комунікації (діалозі, полілозі), так і в публічному вираженні своїх думок, смислів, настроїв, почуттів, бажань, інтенцій у формі розгорнутого монологічного висловлювання. Поняття мотив мовлення об'єднує різні збуджувальні сили в загальну структуру. Мовленнєву мотивацію розглядаємо як сукупність мотиваційних процесів, які надають мовленнєвій поведінці енергетичний імпульс і загальну спрямованість; як систему збуджувальних процесів, спрямованих на доконання окремих мовленнєвих дій або комунікативно-мовленнєвої діяльності задля задоволення комунікативних потреб, мотивів мовлення, інтересів і бажань у спілкуванні та досягнення мети висловлювання.

Мовленнєву мотивацію розуміємо і як процес стимулювання й детермінації, спонукання мовленнєвої активності дитини і підтримки цієї активності на необхідному для завершення висловлювання рівні в кожний конкретний момент часу, і як психічну властивість – сукупність факторів, які детермінують, організовують і спрямовують мовленнєву поведінку дитини, тобто – це система комунікативних потреб, мовленнєвих мотивів і цілей.

Емпіричне дослідження, проведене з дітьми 5-річного віку за авторською методикою (Калмикова, 2016 [3]), засвідчило різномірний стан розвитку мотиваційно-мовленнєвих процесів.

До першого рівня розвитку були віднесені діти (11.2%), у яких яскраво виражений мотив мовлення як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди в оприлюдненому смислоформуванні й смислоформуванні. Спрямованість їхнього монологічного мовлення залежала від мовленнєвого мотиву-концепту, спостерігалася самостійність і стійкість мотивів, розвинена мовленнєва мотивація досягнення.

До другого рівня розвитку операцій виникнення мотивів мовлення і мовленнєвої мотивації віднесені діти (22.0%), у яких комунікативно-мовленнєві потреби як потреби саме у вираженні думок недостатньо визначені; переважають інші, неідеальні предмети потреби; мовленнєвий мотив не досягає рівня розвитку, аби стати опредмеченою потребою; це – ступінь розвитку, на якій відбувається саме опредмечування

мовленнєвої потреби і набуття нею конкретизації як нужди у смислоформуванні й смислоформуванні. Мотиви нестійкі, несамостійні, зовнішньоорганізовані – викликані здебільшого навчальними завданнями. Це стан становлення мовленнєвого мотиву-концепту. Комунікативні потреби більшою мірою реалізуються в діалогах. Монологічні висловлювання містять 2–4 речення, при цьому продукування висловлювань викликають певні труднощі. Діти роблять великі паузи, по кілька разів повторюють одні й ті ж слова і фрагменти речень. Мотивація досягнення у цих дітей не розвинена.

До третього рівня розвитку віднесені діти (49.0%), у яких не виявлені мотиви, що спонукають цілеспрямовану мовленнєву активність; їхнє мовлення полімотивоване, збуджується кількома мотивами, зазвичай, немовленнєвими, потреби в комунікації не пов'язуються з мовленнєвим самовираженням; комунікативно-мовленнєві потреби у вираженні думок залишаються не визначеними, не конкретизованими. Комунікативні потреби реалізуються через мотив-контакт більшою мірою в діалогічних формах спілкування. Мотивація мовленнєвого досягнення не сформована в дітей, віднесених до третього рівня розвитку.

До четвертого рівня розвитку були віднесені діти (17.8%), у яких задоволення комунікативних потреб відбувається лише в немовленнєвих видах активності та переважно в полілогах з однолітками. В них розвинені мотиви-контакти. Мовленнєва мотивація досягнення не розвинена. Діти мало спілкуються, надають переваги полілогам, в яких мовлення реактивне, спрямоване більшою мірою на однослівні відповіді.

Як загальний механізм виникнення мотивів, розглядаємо реалізацію ігрових, комунікативних, пізнавальних і рухових потреб дитини у процесі пошукової мовленнєвої активності і перетворення її об'єктів у мотиви – предмети потреби. Сформовані в дітей мотиваційно-мовленнєві дії є складнішими утвореннями, ніж власне дії. Це – предметні (смислоформувальні) дії, безпосередньо пов'язані з метою цілеспрямованої мовленнєвої активності. Вони мають предметний зміст, є особистим здобутком дітей і зовнішньо виявляється як мовленнєві вміння.

Наукове вирішення проблеми розвитку мотивів мовлення і мовленнєвої мотивації дітей старшого дошкільного віку сприяє поповненню психології особистості новою інформацією про своєрідність і різновиди мотиваційних процесів, специфіку їх виникнення у дітей та особливості їх розвитку на дошкільному етапі мотиваційно-мовленнєвого онтогенезу.

Література:

1. Выготский, Л.С. Мысль и слово. Психология. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 462–512.

2. Зимняя, И.А. Лингвopsиxология речево́й деятельности. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

3. Калмикова, Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності : діагностико-розвивальний комплекс: навч. мет. пос. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.

4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. [3-е изд.]. Москва: Смысл; СПб. : Лань, 2003. 287 с.

5. Леонтьев, А.Н. Общее понятие о деятельности / Основы теории речево́й деятельности. Москва, 1974. С. 5–20.

6. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с.

СОЦІАЛЬНІ ТА ЕМОЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Курицина М. О.

вчитель-методист

Школи І-ІІІ ступенів № 306 Деснянського району міста Києва

м. Київ, Україна

У сучасних наукових студіях поширеним є розгляд компетентності як інтегрального поняття, що при широкому підході до аналізу містить у собі усвідомлення здатності до вироблення та координування гнучких, адаптивних відповідей на поставлені завдання.

Інтерес до вивчення проблеми компетентності є доволі частотним, як серед зарубіжних, так і серед вітчизняних дослідників. Так, наприклад, вже межею шістдесятих та сімдесятих років минулого століття датоване зародження нового напрямку в західній науці – компетентнісного підходу в освіті. На вітчизняних теренах його інтерпретувала І.О. Зимня, що представила трикомпонентну структуру цього підходу (відповідно до етапів його розвитку).

Так, на першому етапі відбувається впровадження таких понять, як «компетенція» та «комунікативна компетентність», а також створюються передумови для того, аби розмежувати компетенцію та компетентність.

Другий етап відзначається активізацією у використанні понять компетенція та компетентність. У цей період вперше розгорнуто витлумачено феномен компетентності, що є багатокомпонентним утворенням, сформованим відносно незалежними одне від одного елементами, співвідносними як із когнітивною, так і з емоційною сферами. В.О. Романов відзначає, що саме ці компоненти впливають на вмотивованість тих чи інших здібностей, що роблять поведінку індивіда ефективною[4].

На третьому етапі здійснюється аналіз професійної компетентності, представленої, за О. А. Льошенко, чотирма складовими, а саме професійними психологічними та педагогічними знаннями; професійними педагогічними вміннями; професійними психологічними позиціями; особистісними властивостями [3]. Ідучи за концепцією А. К. Маркової, дослідник виділяє також спеціальну, соціальну, особисту, а також індивідуальну професійну компетенцію.

Більшість науковців поділяють думку про те, що компетентність являє собою комплекс знань, навичок і умінь самовдосконалення, поглиблене розуміння себе, творчий підхід до вирішення проблем, а також уміння застосовувати отримані теоретичні знання в практичному житті. Слід відзначити специфічність поняття «компетентності», яка ґрунтується на тому, що даний термін є загальним для цілого ряду наук. Так, соціологія, психологія, філософія тлумачать компетентність як високий рівень майстерності, глибоке розуміння поставлених проблем, творчий підхід і вміння навчатися [3].

У сучасному науковому світі широке використання і обговорення отримали соціальна і емоційна компетентність. Ці поняття викликали в науковій громадськості підвищений інтерес і увагу і, водночас, породили низку неточних, метафоричних визначень. Проблема щодо визначення сутності, змісту і структури соціальної компетентності досі залишається недостатньо розробленою.

Кінець ХХ ст. знаменує початок дослідження поняття «соціальної компетентності». Внесок до вивчення цього феномена здійснили такі зарубіжні вчені, як Ю. Меля, К. Рубін, В. Пфрінгстен і Р. Хінтч та ін.

Соціальна компетентність – це обізнаність, наявність певних знань у галузі суспільних відносин. Виходячи з того, що компетентність тлумачиться, як уміння навчатися, творчий підхід і т. ін., постає можливість розгляду соціальної компетентності як явища адаптивного. Зокрема, об'єктом дослідження може стати рівень адаптації людини до ефективного виконання соціальних ролей.

Відтак, усвідомлюючи важливість соціальної компетентності, індивід значно полегшує собі вибір дієвої поведінкової моделі. Будучи компетентною в соціальному аспекті, людина має потенціал до більш

успішного формування власного соціального простору і, відповідно, всієї своєї діяльності.

Наразі у фахових дослідженнях відсутній єдиний погляд стосовно структури соціальної компетентності. У студіях різних науковців вона представлена мотиваційною, етичною, поведінковою, соціально-ціннісною і соціологічною, життєво-футурологічною, особистісною складовими відповідно. Виокремлення цих складових надає соціальній компетентності ознак комплексності.

Будучи своєрідною точкою перетину дій, умінь та знань, соціальна компетентність у власній організації орієнтується передусім на довколишню соціальну реальність. Названа сукупність сприяє розкриттю й самореалізації у системі відносин між індивідом та суспільством.

Мета емоційної компетентності – це перетворення і прогресивний розвиток емоційної сфери суб'єкта, самовдосконалення, самореалізація, становлення суб'єкта як зрілої особистості, яка творить себе і сприяє розвитку інших людей. Важливо пам'ятати, що особистість – це мінлива сутність, і, найголовніше, конструкт «емоційна компетентність» дозволяє людині постійно і активно вибудовувати власний внутрішній світ, а також взаємодіяти з іншими людьми[1].

Наявні й інші визначення емоційної компетентності. Так, її розуміють, як здатність взаємодіяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань, як здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою.

Аналіз сучасних наукових уявлень стосовно сутності соціальної та емоційної компетентностей дозволяє виділити спільні й відмінні риси цих конструктів. Так, людина, яка бажає бути соціально компетентною, має володіти вміннями з правильної організації свого соціального простору, використання наявних знань та можливостей тощо, адже її кінцевою метою постає успішна соціальна адаптація. Реалізуючись же скрізь емоційну компетентність, індивід дістає змогу цілісного та прогресивного розвитку, особистісної самореалізації. Це відбувається в ході актуалізації наявного в індивіда набору знань, умінь та навичок, необхідних для того, аби адекватно обробляти зовнішню та внутрішню емоційну інформацію, й на основі отриманої інформації формувати власне розуміння тієї чи іншої ситуації.

На основі категоризації, запропонованої С.П. Дерев'янку, для понять соціальної та емоційної компетентності узагальнювальною може виступити така категорія, як адаптація [2]. Обидва феномени можуть бути розглянуті як сприятливі для ефективного соціального функціонування та представлені у вигляді схеми: отримання – обробка – організація – застосування.

Отже, соціальний захист і емоційна компетентність наділені загальною спрямованістю до спільної мети – здійснення процесу пізнання з метою самоактуалізації особистості. Виділення окремих видів соціальної, емоційної, особистісної, комунікативної компетентності зумовлене вимогами сучасності, а саме колом завдань, із якими людина стикається щодня і які повинні дістати максимально продуктивного вирішення. Прогрес сучасності ставить перед людиною завдання не тільки запам'ятовувати інформацію і оперувати нею, а й уміти швидко адаптуватися до умов, які стрімко змінюються.

Література:

1. Белашева И. В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности. Акмеология. 2016. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-i-resurs-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti> (дата звернення: 25.11.2020).
2. Деревянко С. П. Методика тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия виктимной личности. Балканское научно обозрение. 2019. №1 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-treninga-emotsionalnogo-intellekta-kak-instrumenta-povysheniya-psihologicheskogo-blagopoluchiya-viktimnoy-lichnosti> (дата звернення: 25.11.2020).
3. Льошенко О.А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – № 16. Київ, 2012. С. 157–162.
4. Романов В. А. Социальная и эмоциональная компетентность: сравнительный анализ. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-i-emotsionalnaya-kompetentnost-sravnitelnyy-analiz> (дата звернення: 25.11.2020).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ламп'юк Я. М.

*студентка магістратури факультету педагогіки та психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Актуальність: Криза сенсожиттєвих і професійних цінностей приводить до кризи ідентичності і деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної історії, втрати перспективи професійної самореалізації. На сьогодні можна констатувати протиріччя між наявними соціальними умовами, котрі пред'являють нові вимоги до особистісного та професійного розвитку.

На кожному етапі життя у людини, виходячи з соціальних цінностей чи біологічних потреб, повинні з'явитися якісь цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідно розуміння (або навіть відчуття) їхнього змісту. Саме така осмисленість мети дає людині енергію для її реалізації, додає пріоритетності. Відсутність осмисленості цілей дезорганізує всю систему цінностей, роблячи поведінку людини або «автоматичною», заснованою на очікуваннях оточуючих, або не цілеспрямованою, часто суперечливою, девіантною. Невизначеність особистісних смислів заважає людині знайти своє місце в соціальній системі, що, у свою чергу, ще більше дезорганізує їх.

В наші дні відбуваються стрімкі зміни у процесах країни, що значною мірою впливає на усіх громадян. Постає питання реформування освіти, а отже, і відповідних кваліфікованих фахівців. З одного боку, очевидною є тенденція все більшої гуманізації освіти, що спричиняє виникнення особливих вимог до професійної освіти, яка покликана виховувати різнобічну, гармонійну особистість із розвиненою ціннісною сферою, що визначає її спрямованість та професійну культуру. З іншого боку, наявна політична і економічна криза, яка вимагає формування гармонійної особистості: а отже і психологів, які здатні сприяти цьому та актуалізувати набутті знання для покращення ситуації загалом. Це стає можливим завдяки цілеспрямованому формуванню ціннісно-сміслової компетентності фахівця, розвитку в нього гармонійної системи ціннісних орієнтацій, які є основою для вибору та регуляції поведінки та діяльності.

Виклад основного матеріалу: Зрозуміти сутність ціннісно-сислової сфери можливо лише, розглядаючи її в органічному комплексі, у цілісності й єдності емоційно-почуттєвого, когнітивного, потребнісно-мотиваційного та поведінково-діяльнісного компонентів, які представлені цінностями, смислами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, потребами, цілями, інтересами, установками, вірою, почуттями, переживаннями, знаннями, розумінням, поведінкою, вчинками.

Історично склалися дві фундаментальні концепції: перша пов'язує цінності з вітальними потребами людства, тим, що має значення для життєвого інтересу, вимагає задоволення прагнень; друга визнає їх надвітальними утвореннями, як певний «Абсолют», найвищий вимір людської духовності [7].

Смисл життя пов'язаний з об'єктивно важливими цінностями, які виступають найвищою метою людської діяльності. Зокрема, Й. Фіхе найвищий сенс вбачає у досягненні індивідом згоди із самим собою. Відтак, життя повинне бути наділене смислами й переживатися як головна цінність. Проте знайти смисл – це одна сходинка, а наступна, ще більш значуща – його реалізувати. На думку Ф. Ніцше, якщо в людині є основа для життя, вона витримає майже всі його умови. Тобто, життя є більш наповненим смислом для неї [3].

Отже, різні смисли утворюють собою важливу структуру психіки особистості – смислову сферу. За даними деяких дослідників, вона складається із трьох основних рівнів. Перший містить особистісні смисли та смислові настановлення, другий – мотиви, смислові конструкти та смислові диспозиції. Останні структури відповідають за смислоутворення і впливають на складові першого рівня. Третій утворюють вищі смисли, до яких належать цінності [4].

Загалом можна стверджувати, що цінності, ціннісні орієнтації та смислові структури свідомості у своєму нерозривному взаємозв'язку утворюють ціннісно-сислову сферу особистості. Визначаючи такий взаємозв'язок, О. Двойнін навіть виділяє окрему категорію смислової сфери свідомості – ціннісно-сислові орієнтацію як індивідуальну систему ціннісно-сислових координат життєвого шляху особистості. Вони є основою ціннісних уявлень свідомості, навкруги якої перебувають почуття людини. Ціннісно-сислові орієнтації можуть широко взаємодіяти, утворюючи певну ієрархію [2].

Н. Петрова виокремлює чотири напрямки досліджень ціннісно-сислової сфери. В рамках першого відповідні питання розробляються в контексті соціальної опосередкованості особистісних відносин. Другий напрям визначає ціннісні орієнтації та смисли як відображення значущих об'єктів для особистості. Третій – вивчає проблему ціннісно-

сміслової сфери як її професійний вектор. Четвертий напрям досліджує системний, багаторівневий, ієрархічний характер зазначеної структури.

У будь-якому випадку слушно стверджувати, що саме наявність ціннісних і смислових структур свідомості перетворює предметний світ індивіда в особистісну дійсність – стійкий, завдяки обраним ціннісно-смісловим координатам, простір для її життя та розвитку.

У психології доволі поширеним є дослідження цінностей та смислів у зв'язку з мотиваційними утвореннями особистості. Мотиви, які стимулюють діяльність особистості й наділяють її особистісним смислом, О. Леонтьєв назвав «сміслоутворювальними мотивами». Саме ці мотиви займають, як зазначає вчений, найвищу сходинку в мотиваційній ієрархії особистості, являючись ключовими в її житті, вчинках та виборах.

Згідно з В. Ядовим, цінності також повинні бути включені в мотиваційну структуру, де збуджуючі мотиви діяльності вибудовуються в певну послідовність свого розвитку: потреби перетворюються в інтереси, а вже тоді переходять у цінності. При цьому, на думку автора диспозиційної концепції, якщо при переході потреб в інтереси першорядним збудником активності людини є те, що вигідніше з точки зору матеріальних умов, то при перетворенні інтересів у цінності головною стає життєстверджувальна поведінка, самореалізація особистості.

В процесі людського буття, для особистості важливо, щоб життя було наповненим певним змістом, мало орієнтири, усвідомлювалося, як неповторне. Саме таку функцію, на думку Я.В. Чаплака та Г.В. Чуйко, має ціннісно-сміслова сфера. Автори вважають, що цінності та смисли дозволяють людині досягнути обмеженість життя, і, в той самий час, дарують відчуття емоційної насиченості, спонукають до цінування кожної миті життя [8].

Професіоналізація в психологічній сфері діяльності виступає, як зазначає О. Бондаренко, не тільки процесом входження й освоєння професії, але й, одночасно, здійсненням особистісного та професійного саморозвитку, формуванням норм, мети, змістів професії та засобів їх досягнення. Якість і успішність професійної діяльності психолога, насамперед, залежить від того, чи зможе студент-психолог, перебуваючи в освітньому просторі, побудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не тільки впевнене володіння технологією професійної діяльності, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та себе в ній [5].

Перший блок професійно важливих якостей психолога включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я – концепція». Другий блок – це вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності

правильно відображувати соціальні об'єкти, зокрема до психологічної спостережливості. Третій блок – вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії. Четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням [9].

Переносячи основні положення концепції мотивації В. Врума на розуміння програми підготовки майбутніх психологів та соціальних педагогів можна стверджувати, що усвідомлення ними власних потреб впливає на інтенсивність мотивації та сприяє підвищенню активності, котра характеризується: самооцінкою результатів поведінки; ступенем впевненості у тому, що ця поведінка призведе до бажаного результату; очікуваннями – особистісною оцінкою досягнення бажаного після виконання певних дій [1].

Література:

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. докт. псих. наук. Луцьк, 2004. 437 с.
2. Двойнин А. М. Специфика ценностно-смысловых ориентаций православной молодежи. Психологический журнал. 2011. Вып. 32 № 5. С. 23–35.
3. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций /пер. с нем. С. В. Кривцовой. Москва : Генезис, 2008. 235 с.
4. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. 336 с.
5. Овсянецка Л. П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості. Філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. 1999. Вып. 3. № 1. С. 55–62.
6. Петрова Н. И. Ценностно-смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей. Психологический журнал. 2011. Т. 32, №1. С. 34–44.
7. Філософський словник соціальних термінів. Харків, 2005. 672 с.
8. Чапак Я. В., Чуйко Г. В. Сенс життя як орієнтир на життєвому шляху людини. Психологічний часопис. 2017. №1 (5). С. 100–111.
9. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів, особистісні та професійні якості фахівців. Психологія : зб. наук. праць КНПУ ім. Драгоманова, 2002. № 7. С. 34–38.

ОБРАЗ СЕБЕ ЯК МАТЕРІ : КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВАГІТНИХ

Лесняк А. О.

аспірант факультету психології

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Ступінь сформованості образу себе як матері, проявляється під час вагітності у суб'єктивному переживанні вагітності та пренатальній прихильності. Пренатальна прихильність може служити важливим діагностичним критерієм ідентифікації жінок, для яких материнсько-дитяча взаємодія є недостатньо оптимальною [6]. Зв'язок матері з її ненародженою дитиною може виявитися критично важливим для розвитку благополуччя матері та дитини [6]. Наприклад, жінки до 20 років поряд із неадекватним ставленням до вагітності (конфліктним або занадто тривожним) [5] та негативним сприйняттям або амбівалентними почуттями стосовно своєї вагітності мають відповідно й нижчий рівень прихильності до майбутньої дитини порівняно із вагітними після 30 років.

Теоретичне розуміння материнської прихильності ще потребує розширення. Ми відштовхуємось від моделі прихильності, яка включає такі структурні елементи: суб'єктне ставлення до дитини, емоційне прийняття дитини та адекватний (цінний) образ дитини. Було помічено, що «...відсутність патологій під час вагітності та пологів, отримання задоволення від першого досвіду життя з малечою в ранньому дитинстві спостерігається у тих жінок, у яких просліджується динаміка ставлення до дитини від повного злиття з самою собою («моя вагітність») до усвідомлення його як окремої істоти, наділеної власною суб'єктивністю (я мати цієї дитини)...» [4, с. 85]. Відповідний емоційний стан під час вагітності сприяє виникненню образу дитини. Показаний зв'язок типів переживання вагітності та формування готовності до материнства, а також їх зв'язок з цінністю дитини. При адекватному типі переживання вагітності цінність дитини адекватна, оптимально балансує з цінностями інших потребнісно-емоційних сфер. При ігноруючому типі переживання вагітності цінність дитини недостатня, а при тривожному – цінність дитини занижена або неадекватно завищена [3]. Повнота уявлень про дитину залежить від того, наскільки бажана вагітність [7]. Показниками конфлікту в образі себе як матері, пов'язаного з неготовністю до прийняття материнської ролі, є конф-

ліктний та тривожний образ майбутньої дитини, об'єктне ставлення до неї, відсутність її емоційного прийняття. У жінок з нормальним перебігом вагітності, навпаки, образ дитини адекватний, ставлення до нього суб'єктне, виражене емоційне прийняття [13].

Протягом вагітності будується основа відносин із майбутньою дитиною, і все, що було потенційно закладено в образі себе як матері, починає актуалізуватися та продовжує формування [10, с. 13]. Існує кілька особистісних задач, які вагітна повинна вирішити, щоб розвиток прихильності до дитини відбувався потрібним чином. Багато з них пов'язані з індивідуальною психологічною історією жінки. Одним з таких факторів є стосунки зі значущими іншими та їхня соціальна підтримка [7, 9, 12]. Прийняття нового образу себе як матері пов'язане зі сприйняттям власної матері як моделі материнської ролі, а також з відтворенням сімейних патернів поведінки та сімейною моделлю виховних установок [7, 12, 13]. Важливість тілесного аспекту вагітності обговорюється у багатьох джерелах [8, 11, 12, 13]. Багато з дослідників визначають, що ворухіння плода та частота його рухів є одним з найбільш значущих факторів розвитку прихильності до дитини [2, 3]. При небажаній вагітності виявлені такі перцептивні викривлення, як гіпоестезія та гіперестезія ворухіння плода [2]. Внаслідок обмеженості розмірів нашої роботи, ми не будемо розглядати цей фактор, а сконцентруємо нашу увагу на таких факторах, як вплив значущих інших, формування у вагітної образу себе як матері та тілесний аспект вагітності.

Таким чином, під час вагітності відбувається подальший розвиток образу себе як матері, що супроводжується певним суб'єктивним переживанням вагітності та повинен завершитися формуванням прихильності до дитини, яка включає суб'єктне ставлення до дитини, емоційне прийняття дитини та цінний образ дитини. Виділяються фактори, що можуть суттєво вплинути на цей процес. Це стосунки зі значущими іншими та їхня підтримка, динаміка формування образу себе як матері, прийняття образу тіла та ворухіння плода.

Література:

1. Брусіловський А.І. Життя до народження. М. : Педагогика, 1984. – 190 с.
2. Брутман В.І., Варга А.Я., Хамітова І.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №2. – С. 79–87.
3. Брутман В.І., Філіпова Г.Г., Хамітова І.Ю. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 110–118.

4. Васильєва О.С., Могилевська Є.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 82–89.

5. Грабська І.А. Вивчення образу тіла в контексті психосоматичної проблеми // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К. : ГНОЗІС, 2002. – Т. IV, ч. 5. – С. 76–80.

6. Жук С.І., Гнатишин М.С., Белов О.О., Хошата О.М. Індивідуальне прогнозування невиношування вагітності у жінок з різними клініко-біологічними та соціальними характеристиками (методичні рекомендації). – В.: Міністерство охорони здоров'я України, 2000. – 15 с.

7. Ісеніна Е.І. Предпосылки качеств матери у беременных женщин (III триместр) // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: Сб. материалов конференции. – СПб.: Академия медико-социального управления, 1998. – С. 16–20.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 584 с.

9. Мальована Ю.М. Вагітність: динаміка психологічного стану жінки // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К. : ГНОЗІС, 2002. – Т. IV, Ч. 5. – С. 156–160.

10. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–28.

11. Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: Сб. материалов конференции. – СПб.: Академия медико-социального управления, 1998. – 58 с.

12. Самоукіна Н.В. Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 67–82.

13. Філіпова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2.

14. Шмурак Ю.І. Пренатальная общность // Психология и психоанализ беременности. / Ред. Райгородський Д.Я. С. : БАХРАХ-М, 2003. – С. 242–265.

ІНФОРМАЦІЙНІ ЧИННИКИ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Окороков Р. С.

аспірант кафедри психології

Донбаського державного педагогічного університету

м. Слов'янськ, Донецька область, Україна

Протягом всієї історії війн зустрічалися талановиті полководці, які завдяки військовій хитрості отримували перемогу, здавалося б, у явно програшній битві. Уміння створити певне інформаційне підґрунтя, вплинувши на супротивника морально-психологічним чином, і в наш час цінується досить високо. З настанням ери інноваційних технологій інформація почала порівнюватися до стратегічного національного ресурсу, а перемога однієї сторони та поразка іншої відбувається не стільки у військовому сенсі, скільки у інформаційно-психологічному. Завдяки сучасному розвитку технологій та глобалізації суспільства вчені відносять інформаційну війну до воєн шостого покоління, тобто ядерна війна, яка вважається війною п'ятого покоління, є «вчорашнім днем».

Американськими дослідниками у звіті за 1998 рік MR-964-OSD (Strategic Information Warfare Rising) вперше було введено поняття стратегічна інформаційна війна (ІВ). В свою чергу інформаційне протистояння поділяється на ІВ першого і другого покоління. Головною метою ІВ є пригнічення волі противника ще до початку збройного конфлікту, позбавлення його бажання чинити збройний опір, паралізувати управління на державному і військовому рівнях та сприймати завуальованого агресора за визволителя шляхом поширення дезінформації в лавах опонента. Південноафриканські науковці Брет Ван Нікерк та Манодж Махарадж довели, що інформаційна війна може вестися у фізичній, інформаційній і когнітивній області [1, с. 6].

У ракурсі сьогодення інформаційний ресурс стає більш важливим важелем впливу на людину. Значущості інформації додає глобалізація та перехід до інформаційного суспільства. Військова сфера, поряд з економічною та політичною, найбільше піддається засобам інформаційного впливу для отримання власної вигоди. По-перше, пріоритетним завданням є створення підтримки населенням дій військовослужбовців шляхом покращення іміджу збройних сил всіма можливими способами, по-друге – погіршення морально-психологічного стану противника, по-третє – захист своїх військ від негативного психологічного впливу противника [2, с. 26].

Аналіз інформаційно-пропагандистського забезпечення воєн кінця ХХ початку ХХІ століть вказує на те, що комбінація класичних способів ведення війни в поєднанні з інформаційно-психологічними операціями має ряд переваг: менша кількість людських жертв, порівняно невеликі витрати на проведення операції, збереження інфраструктури протидіючих сторін, відсутність ефекту помсти, оскільки переможені не відчувають свого програшу та ін. [3, с. 126].

Так, з аналітичної записки, підготованої Національним інститутом стратегічних досліджень України, ми дізнаємося, що кампанія Російської Федерації щодо введення своїх військ на територію АР Крим супроводжувалася активною інформаційною підтримкою. Її головними завданнями стали:

- деморалізація населення України;
- деморалізація особового складу Збройних Сил та силових відомств, а також спонукання їх до державної зради й переходу на бік РФ;
- формування у громадян Росії та України викривленого «медіабачення» подій, що відбуваються, а не їх дійсних причин та наслідків;
- створення вигляду масової підтримки дій РФ з боку населення Південно-Східних регіонів.
- психологічна підтримка українських прихильників радикального зближення регіонів Сходу й Півдня України з РФ.

Традиційно інструментами ведення пропаганди стали засоби масової інформації та соціальні мережі [4]. В результаті умілої комбінації заходів з демонстрації сили та потужної машини кремлівської пропаганди РФ вдалося без ведення бойових дій окупувати Кримський півострів, заволодіти значною кількістю озброєння та військової техніки, без зайвих зусиль перетягнути на свою сторону представників силових структур.

На сьогодні військовослужбовці Збройних Сил України також перебувають під постійним інформаційним впливом різних джерел інформації. Переважно ними є неофіційні медіа ресурси в соціальних мережах та телевізійні канали, які озвучують та відкрито підтримують, що є абсолютним протиріччям офіційного курсу держави. Досить широкого розповсюдження в мережі Internet набули ботоферми, які займаються розповсюдженням фейкової інформації, що зазвичай направлена на дискредитацію державної влади, містить заклики до сепаратизму та змін меж території України, міжетнічної і релігійної ворожнечі та ін. Відсутність інформаційної гігієни у більшості користувачів мережі та, водночас, недостатня кваліфікація щоб робити критичний аналіз отриманого контенту призводять, або до викривлення інформації, або сприйняття фейків за правду і тим самим їх розповсюдження в соціальному колі військовослужбовців полегшуючи задачі

ворога, відносно деморалізації військ та зменшення довіри населення до діючих інституцій держави.

Таким чином, створюється всебічний вплив на психіку військово-службовця, що, замість концентрації його уваги на підвищенні рівня індивідуальної підготовки, створює бентежні настрої в підрозділах та, в кращому випадку, змушує особовий склад шукати відповіді на заздалегідь неправдиву інформацію, в гіршому – приймати непопулярні рішення (звільнення з військової служби, самовільне залишення військових частин, дезертирство).

Висновки. Широка комп'ютеризація в різних сферах діяльності суспільства створила хвилю інформатизації, що сприяла поширенню таких термінів, як «інформаційна боротьба» або «інформаційна війна», «інформаційно-психологічні операції» і т.п. Свою ефективність війни нового покоління довели в ряді збройних конфліктів кінця ХХ-початку ХХІ століть. Інформаційний захист особового складу Збройних Сил України повинен охоплювати не лише сферу їх професійної діяльності, але і протидіяти інформаційному впливу противника в межах соціального функціонування військовослужбовців. Створення єдиного інформаційного простору в межах діяльності військових підрозділів дає змогу проводити якісне командирське інформування в межах інформаційно-пропагандистського забезпечення. Підвищення рівня політичної обізнаності особового складу різко зменшує негативний вплив пропаганди противника.

Література:

1. Історія інформаційно-психологічного протиборства. Підручник. / за заг. ред. Є.Д.Скулиша. Київ: Науково-видавничий відділ Національної академії СБ України, 2012. 212 с.
2. Гріга В.С., Гізун А.І. Аналіз сучасних теорій інформаційно-психологічних впливів в аспекті інформаційного протиборства. Актуальні задачі та досягнення у галузі кібербезпеки. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 23–25 лист. 2016 р. Кропивницький: Національний авіаційний університет, 2016. С. 25–27.
3. Черник П.П., Шумка А.В., Інформаційно-психологічні операції у війнах та збройних конфліктах другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Львівський інститут Сухопутних військ Національного університету «Львівська політехніка». 2008. С. 126–133.
4. Інформаційна війна. Вікіпедія : веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інформаційна_війна#cite_note-гryn-4 (дата звернення: 08.12.2020)

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ТРИВОГА» В РАМКАХ ЮНГІАНСЬКОЇ ШКОЛИ

Садикіна А. С.

*студентка магістратури кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна*

У царині психології поняття «тривога» завжди було одним із ключових, саме навколо нього сформувалася теоретико-методологічна парадигма самої психології як науки. Однак все ще не існує сталої дефініції цього поняття, яка би «вписувалася» в наукове поле представників різних психологічних шкіл та напрямів. Сьогодні, кожна із психологічних шкіл (аналітична психологія, психоаналітична, гештальт) має власну рецепцію поняття «тривога», кожне з яких має спільні атрибутивні риси, в той час як модусні характеристики мають різне трактування у сучасних психологічних школах. Тому дослідження рецепції феномена «тривоги» в рамках аналітичної психології є актуальним.

Для реалізації поставленої мети, виявлення основних етапів у еволюції сприйняття поняття «тривога», автор ставить такі задачі: проаналізувати основні дефініції поняття «тривога» на різних етапах становлення юнгіанської психологічної школи та з'ясувати функціональну поле тривоги в психічній реальності людини в рамках понятійного апарату аналітичної психології.

Засновник аналітичної психології К. Г. Юнг стверджує, що тривога є сталим елементом структури особистості людини, який виконує роль захисного механізму, завданням якого є захист психіки людини від сенсорного та емоційного перенавантаження. Також він зазначає, що форма та спосіб актуалізації тривоги як захисного механізму залежить від властивостей психіки людини. Для людей екстравертивного типу тривога виступатиме своєрідним фільтром, який буде анігілювати зайві стимули в полі людини шляхом зниження активності сенсорних систем чи їх повного блокування. В той самий час, для людей інтровертного типу тривога буде виконувати роль своєрідного акумулятора інформації шляхом створення нових психічних механізмів, які будуть збирати та аналізувати інформацію. Саме тому К. Юнг називає тривогу стабілізуючим елементом, головною функцією якого є оптимізація інформаційного простору людини [5, с. 226–230].

Сучасні американські дослідниці Н. Догерті та Ж. Вест розглядають феномен тривоги у рамках матриці характерів. Описана дослідницями

матриця є вмістилищем життєвого та творчого потенціалу людини, способів та інструментів, завдяки яким вона зможе сформувати власну Самість. На думку дослідниць, «тривога – це певний психічний процес, в основі якого лежить протиборство між Тінню та Персоною, результатом чого є утворення унікальної психічної матриці на основі різноманітних архетипічних структур та їх поєднанні» [1, с. 98]. Н. Догерті та Ж. Вест визначають тривогу як основу розвитку особистості, що виконує функцію каталізатора протиборства антагоністичних архетипічних частин особистості – Тіні та Персони. [1, с. 101]. В рамках цього підходу тривога розглядається своєрідною детермінантою, що створює компоненти психіки людини та структурує вектори розвитку особистості [1, с. 98–120].

В роботах американського представника юнгіанської школи Д. Калшеда сутності феномена «тривога» представлено в рамках специфічної рецепції, де вона сприймається як психічне «новоутворення» [2, с. 9]. Вона є набутою рисою для людини, яка має досвід переживання психологічної травми, «адже сам механізм дії тривоги побудований на відділенні темної частини психіки (тої, що уражена травматичним досвідом) та знаходиться під владою Тіні, від світлої (здорової), яка здатна забезпечити гомеостатичний стан організму людини та її працездатність для запобігання генералізації процесу ураження психіки людини» [2, с. 9]. Таким чином в науковому доробку Д. Калшеда тривога не є характерною рисою психіки здорової особистості [2, с. 7–12].

Новим етапом в науковому осягненні феномена тривоги є роботи клінічного психоаналітика Дж. Холліса, в яких, окрім поняття «тривога», дослідником виокремлено дотичне до нього поняття «тривожність». Тривога в науковому доробку психоаналітика розглядається як психічне «новоутворення» функцією якого є маскування травматичного досвіду, що допомагає зберегти цілісність структури особистості людини. Тривожність трактується як здібність, що забезпечує акумуляцію ресурсів психіки навколо травматичного досвіду. Дж. Холліс вважає, що «тривожність – це здібність людини усвідомлювати різноманіття тіньових фігур, які присутні в структурі її особистості та знаходити спосіб для реалізації їх потенціалу в реальному світі» [4, с. 139]. Дослідникові вдалося прослідкувати вплив тривоги на психіку та виокремити її конструкт – тривожність, що допомагає особистості подолати та усвідомити психологічну травму.

В рамках дослідження рецепції феномену «тривога» набуває актуальності розвідка західної дослідниці Е. Белфорд Уланової, яка розглядає тривогу як механізм, що допомагає психіці людини запускати процес зцілення та відновлення цілісності особистості. Як зазначає

науковиця, тривога виступає своєрідним станом, знаходячись в якому, людина стає спроможною налагодити зв'язок з колективним несвідомим та з архетипічними структурами, що містять у собі найдавніший досвід людства. Суголосно з К. Г. Юнгом в дослідниця вважає, що архетипи вміщують у собі велику кількість психічної енергії, яка спроможна допомогти особистості вилікувати психіку [3, с. 23–59].

Розглядаючи трактування феномену тривога в рамках юнгіанської школи можна дійти висновку, що тривога розглядається як структурний елемент психіки людини (К. Г. Юнг), як захисний механізм (Д. Калшед, К. Г. Юнг, Е. Белфорд Уланова), як процес, що формує одну з частин особистості (Н. Догерті, Ж. Вест), як новоутворення, що захищає психіку людини (Дж. Холліса), та як стан, в якому людина може долучитись до колективного досвіду на рівні архетипічних структур (Е. Белфорд Уланова). В перспективах подальших досліджень планується аналіз підходів до визначення поняття тривога та функціональної парадигми цього феномену в психоаналітичній, гуманістичній та когнітивній школах.

Література:

1. Догерті Н. Матрица и потенциал характера. С позиций архетипического подхода и теорий развития / Н. Догерті, Ж. Вест. – Москва : Когито–центр, 2014. – 400 с. Використала 98 с.
2. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа / Дональд Калшед. – Москва : «Агрос», 2012. – 233 с. Використала: 7–12 с.
3. Уланова Э. Б. Безумие и творчество / Энн Белфорд Уланова. – Москва: «Кастилия», 2019. – 228 с. Використала 23–59 с.
4. Холлис Д. Душевные омуты / Джеймс Холлис. – Москва: Когито-центр, 2014. – 192 с. Використала: 139–152 с.
5. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – Москва: Питер, 2009. – 403 с. Використала: 226–230 с.

АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Садчікова О. Г.

аспірантка кафедри психології

Донбаського державного педагогічного університету

м. Слов'янськ, Донецька область, Україна

На даний час у нашому суспільстві відбуваються швидкі та кардинальні зміни на різних рівнях життєдіяльності людини. Людина має володіти багатьма рисами та якостями, щоб конструктивно адаптуватися до мінливого сьогодення. На наш погляд категорія «особистісна зрілість» є однією з найголовніших для успішної адаптації особистості в період бурливих життєвих змін. Прогресивне суспільство потребує і формує зрілу особистість для здійснення своїх потреб та завдань. Висока соціальна зрілість людей є рушійною силою швидкого руху суспільства у своєму прогресивному напрямку. Тому дослідження поняття особистісної зрілості є актуальним.

У своєму розвитку людина повинна ставити нові завдання й задачі, які дадуть змогу особистості зробити нові життєві вибори, котрі можна буде зробити за умовою переходу на більш високий рівень саморозвитку. Формування своєї індивідуальності можливо при переході особистості на більш високий рівень особистісної зрілості. Саме цей процес дасть людині змогу актуалізувати процеси саморозвитку, самореалізації, самопізнання, створювати умови для самовдосконалення та самовиховання, умови для креативного розвитку [1, с. 93].

У психологічній науці існує декілька підходів розуміння природи зрілості особистості.

1. Зріла особистість як психологічно здорова особистість. О.В. Хухласва визначає психологічне здоров'я як динамічне поєднання психічних чинників, завдяки яким відбувається гармонічна взаємодія між суспільством та людиною або різними аспектами всередині людини.

2. Зріла особистість як психологічно благополучна особистість. Розрізняють два підходи до проблеми психологічного благополуччя – гедоністичний (М. Аргайл, Н. Бредбурн, Е. Дінер) і евдемоністичний (А. Вотермен, К. Ріфф, Р. Райан, М. Селігман).

3. Зріла особистість як набір певних особистісних властивостей. Після проведеного аналізу робіт зарубіжних та вітчизняних підходів були виділені декілька параметрів, які характеризують зрілу особистість: високий рівень рефлексії, наявність стійкої єдності особистісних

рис, реалістичність, функціональна автономність, вміння відокремлювати ідеальні та реальні цілі, гнучкість поведінки та самоконтроль, відповідальність, толерантність, потребу в пошуку сенсу життя, здатність до активної участі в житті суспільства, ефективне використання своїх знань і потенціалу, вміння конструктивно вирішувати різні життєві проблеми, вміння встановлювати психологічно близькі відносини з іншою особистістю та ін. [5, с. 302, 305,307].

Першим, хто ввів у психологію поняття про зрілу особистість був Г. Олпорт, виділивши 6 основних критеріїв зрілої особистості [6, с. 221].

К.Юнг виділив у розвитку особистості стадію індивідуації, яку людина може досягти духовно розвиваючись, тобто стати істотою цілісною, єдиною, «самою собою» [2, с. 78].

Після проведення власних досліджень біографій видатних зрілих особистостей А.Маслоу виділив загальні риси: прийняття інших, себе, природи, комфортні взаємини з нею; креативність; безмежні обрії; спонтанність; ефективне сприйняття реальності, почуття гумору, незалежність від оточення й культури; змога зосередитись на проблемі; відстороненість; соціальне почуття; постійна свіжість оцінок; глибокі, але виборчі соціальні взаємини; демократичний характер; моральна переконаність [7, с. 134].

За В.Франклом, саме самотрансценденція – є найважливішою якістю людини взагалі, яка приведе особистість до автентичності. Автентичність, на думку В.Франкла, – підсумок знаходження смислу буття, що приведе до знаходження зрілості [5, с. 121].

К.Роджерс використовує поняття «повноцінно функціонуюча особистість» для зображення здорової, зрілої особистості [9, с. 117].

Б.Г.Ананьєв вважає, що проблему вивчення феномену особистості неможливо вирішити зусиллями будь-якої однієї науки. Цей феномен потрібно вивчати у комплексно-інтегрованому підході.

Так, Б.Г.Ананьєв акцентував увагу, що поняття дорослості й зрілості не є тотожні. О.О.Бодальов розмежував зрілість і дорослість [4, с. 34]. З погляду Т.М. Березіної і К.О. Абульханової, зрілість – це досягнення, яких особистість має, завдяки певному способу життя [1, с. 15–16]. На думку Е. Ериксона, взаємозв'язок між дорослістю як вікового етапу та зрілістю як якості особистості дуже слабкий. Морально зрілою особистістю може бути індивід, який не досяг фізичної дорослості, і навпаки [5, с. 32].

Розглядаючи поняття «зріла особистість», С.Л. Братченко і М.Р. Миронова посилаються на концепцію К. Роджерса. Згідно їх точки

зору, для зрілої особистості притаманні самостійність, цілеспрямованість, конструктивність, цілісність, індивідуальність, динамічність.

Українські науковці та науковці близького зарубіжжя (Д.О. Леонтєв, О.Р. Калітєвська, О.С. Штепа, А.О. Реан й ін.) неодноразово підкреслювали зв'язок особистісної зрілості з такими особистісними рисами, як свобода особистості, її активність, відповідальність.

С.Д. Максименко виділяє декілька основних ліній розвитку особистості, такі як: народження особистості; лінія розвитку інтеграції особистості; лінія почуття причетності й інтринсивної мотивації; лінія розвитку саморегуляції й сенсу життя [6, с. 65].

Таким чином, на даний час існує багато теорій до вивчення феномену «особистісна зрілість». Не має єдиної концепції до дослідження цього поняття. У кожному підході науковці вивчають складові, які на їх думку є основними цього поняття. Виходячи з розглянутих підходів, можна виділити загальні й основні чинники особистісно зрілої людини. Особистісно зріла людина прагне до самовдосконалення, творчої реалізації, активної соціальної активності, проявів креативності й спонтанності, відповідального ставлення до життя, глибоких, але виборчих відносин, зберігаючи при цьому властиву їй автономність, розуміння сенсу свого буття, толерантність, здатність до дружніх соціальних стосунків, до самопізнання, дружне почуття гумору.

Література:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.
2. Анянєв Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
3. Бодалєв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта: Наука, 1998. 168 с.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб. : Питер, 2000. 304 с. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. С. 56.
5. Зрелость как этап и как качество в психическом развитии человека // Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 324 с.
6. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К. : Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М. : Смысл, 2002. 462 с.
9. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс-Универс, 1994. 480 с.
10. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. Іл.; 210 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ІСПИТУ

Сергієнко Н. П.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національного університету цивільного захисту України*

Кирилова Ю. Є.

*студентка соціально-психологічного факультету
Національного університету цивільного захисту
м. Харків, України*

Постановка проблеми. В даний час, не дивлячись на численність досліджень, присвячених проблемі переживання, механізми його виникнення залишаються мало вивченими, що надає негативну дію на виявлення закономірностей управління психічним поляганням в критичній ситуації.

Поняття переживання в своєму широкому значенні представляється як будь-яке випробовуване суб'єктом емоційно забарвлене явище дійсності, безпосередньо представлене в його свідомості і виступаюче для нього як подія його життя. Тобто, переживання – це особливе, суб'єктивне, пристрасне відображення, причому відображення не навколишнього предметного світу самого по собі, а світу, узятого у відношенні до суб'єкта, з погляду запропонованих їм (світом) можливостей задоволення актуальних мотивів і потреб суб'єкта [1, с. 53].

В працях Ф. Ю. Василюка, С. С. Занюка, Є. П. Ільїна, Є. М. Калюжної, Т. М. Кириленко, І. О. Корнієнко, Г. С. Костюка переживання розглядається активним внутрішнім процесом, який здатен змінити

сприйняття психологічної ситуації чи картини світу за допомогою внутрішніх і зовнішніх зусиль. Проблемою переживання займалися такі вчені як Л. С. Виготський, Л. С. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Ф. Є. Василюк та інші.

Люди часто використовують в повсякденному житті термін «переживання». У тому значенні, в якому «пережити» значить перенести будь-які, зазвичай тяжкі, події, подолати яке-небудь важке почуття або стан, витерпіти, витримати тощо.

У психологічній літературі переживання найчастіше відносять до емоцій і називають емоційною сферою. У розвиненій мові про складність людини набереться не більше п'яти десятків слів, що характеризують внутрішні стани людини і процеси в ньому. Що залишається, якщо виключити зовнішні впливи, розумові процеси і відчуття тіла? Залишається, саме, переживання. Часто, в тому ж сенсі використовують слово «хвилювання» або вираз на подоби – «душевні хвилювання».

Переживання – особлива внутрішня діяльність, спрямована на подолання людиною дисгармонійного емоційного стану, пов'язаного з критичними життєвими ситуаціями, на підвищення гармонійності та свідомості життя [1, с. 106].

Існують особливі життєві ситуації, які ставлять суб'єкта перед необхідністю переживання. Це критичні ситуації, що характеризуються неможливістю: неможливістю жити, «реалізувати внутрішні необхідності свого життя». При цьому в ситуації неможливості перед людиною в тій або іншій формі встає «завдання на сенс» як завдання добування свідомості, пошуку джерел сенсу, «розробки» цих джерел і так далі – тобто, виробництва сенсу. «Саме ця загальна ідея виробництва сенсу дозволяє говорити про переживання як про продуктивний процес, як про особливу роботу». Так, переживання є діяльністю, самостійним процесом, що співвідносить суб'єкта зі світом і вирішальним його реальні життєві проблеми.

Носієм і реалізатором переживання є, насамперед, зовнішня поведінка. Зовнішні дії здійснюють роботу переживання не прямо, досягненням деяких наочних результатів, а через зміни свідомості суб'єкта і взагалі його психологічного миру [2, с. 15–32].

Отже, існують особливі життєві ситуації – критичні, неможливі, – які можуть вирішити тільки процеси переживання. Переживання слід відрізнити від традиційного психологічного поняття переживання, що означає безпосередню даність психічного змісту свідомості. Переживання представляється як особлива діяльність, особлива робота, що реалізується зовнішніми і внутрішніми діями, по перебудові психологічного

миру, направлена на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення свідомості життя.

Проблема емоційного переживання в навчальній діяльності в період отримання вищої освіти потребує розробки нових підходів до вивчення психологічного стану студентської молоді. Особливу увагу привертають питання виникнення певних суб'єктивних переживань, які супроводжують стани психоемоційної напруги в процесі навчальної діяльності. Адже майже кожен студент відчуває емоційну напругу перед заліками та іспитами. Це пояснюється тим, що іспит сприймається як своєрідна критична ситуація, що впливає на соціальний статус, матеріальне становище і подальші перспективи навчання у ВНЗ. У деяких студентів процедура іспиту може мати значний травмуючий вплив на психіку аж до появи невротичних розладів [3, с. 79–84].

Очікування екзамену і психологічна напруга, що пов'язана з цим, проявляються у студентів у вигляді різноманітних форм:

- страх перед екзаменатором;
- переживання через очікування отримання негативної оцінки за екзамен тощо.

Ці поведінкові прояви супроводжуються активними вегетативними реакціями. Безпосередньо на підсумковому контролі вони можуть проявитися у неможливості відтворити теоретичний матеріал, порушенні мовлення, читання тощо.

Мета – вивчити особливості емоційного переживання студентами під час іспиту.

В нашому дослідженні приймали участь 35 студентів Національного університету цивільного захисту України.

Студентське життя повне надзвичайних і стресових ситуацій, тому студенти часто відчувають нервово-психічне напруження. В основному стрес розвивається в наслідок великого потоку інформації, відсутності системної роботи під час семестру та, як правило, в період сесії. Так як носієм і реалізатором переживання є, насамперед, зовнішня поведінка тому нами була проведена методика «Діагностика стратегій поведінкової активності в стресових умовах».

На першому етапі дослідження нами визначалася стратегія поведінкової активності студентів в процесі поточного навчання, на другому – стратегія поведінкової активності студентів під час складання екзаменів. Нами були отримані дані, які свідчать про те, що більшість опитаних (в обох випадках) надають перевагу типу поведінки у стресовій ситуації «АВ», тобто це межа між типом «А» і «Б», для якої характерне прагнення до врівноваженої поведінки. Їм характерна активна і цілеспрямована діловитість, різнобічність інтересів, уміння

збалансувати ділову активність, напружену роботу із зміною занять і уміло організованим відпочинком.

Але все таки отримані результати вказують на те, що під час складання екзаменів процентне відношення студентів типу поведінки у стресовій ситуації «АВ» зменшується, але все-таки цей тип є домінуючим типом поведінки, тобто для них характерна емоційна стабільність і передбачуваність в поведінці, відносна стійкість до дії стресогенних чинників, добра пристосованість до різних видів діяльності.

Виходячи із всього сказаного можна зробити висновок, що переживання представляється як особлива діяльність, особлива робота, що реалізовується зовнішніми і внутрішніми діями, по перебудові психологічного світу, направлена на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення свідомості життя.

Носієм і реалізатором переживання є, насамперед, зовнішня поведінка. Зовнішні дії здійснюють роботу переживання не прямо, досягненням деяких наочних результатів, а через зміни свідомості суб'єкта і взагалі його психологічного світогляду.

Діапазон можливих механізмів переживань включає безліч форм і рівнів поведінкових і психологічних процесів – це і гумор, сарказм, іронія, сором, порушення константності сприйняття і так далі. Будь-який носій переживання веде до бажаного ефекту тому, що він викликає деякі зміни психологічного світогляду людини.

Література:

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М. : Изд-во МГУ, 1984. 240 с.
2. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості: Навч. посібник. К. : Либідь, 2007. 256с.
3. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчальної пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Черних О. А.

*асистент кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Завжди актуальним було питання, що стосується пошуків відповіді на причини допомоги однієї людини іншій. Цей аспект і наразі досліджується у роботах філософів, соціологів, педагогів та психологів. Кожна особистість унікальна і багатогранна, тому може існувати безліч відповідей щодо того, що саме спонукало людину виявити просоціальну поведінку [9].

Дослідженню просоціальної поведінки присвячені роботи зарубіжних вчених (Дж. Брайана, В. Джемса, Н. Міллера, Д. Шеффера, М. Теста, Д. Розенхана, А. Маслоу, Л. Мерфі, В. Стауба, Г. Уайта, Р. Чалдіні), а також українських та російських авторів (К. Абульханової-Славської, І. Беха, Л. Божович, Б. Братуся, Н. Корчакової, Н.В. Кухтової, Н.В. Доморацької, Б. Додонова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Є. Ільїна, Н. Молчанова, Ю. Мазур, С.К. Нартової-Бочавер, В.О. Ядова, С. Якобсона). Формування просоціальної поведінки у дітей (Nancy Eisenberg, В.І. Кириченко, Ю.Мазур, Л. Калашникова та інші) та підлітків (І.С. Булах, А. Vlasi, Л. Кольберг, О.Є Ігноцька, Н.В. Кухтова та інші) досліджують як зарубіжні так і вітчизняні науковці [2, с. 11].

Просоціальна поведінка – це форма поведінки особи, що орієнтована на допомогу, підтримку, кооперацію та на благо інших людей або соціальних груп, а також є важливим фактором згуртованості групи людей [3].

За висновками Р. Шелл та Н. Айзенберг, що ґрунтуються на проведеному метааналізі, існує зв'язок між статтю і віком. Найбільше турботу та самопожертву виявляють діти молодшого шкільного віку [10]. Поряд із цим, дослідження І.М. Багмет демонструють протилежні показники змін просоціальної поведінки із віком. За дослідженням, що було проведене у трьох групах віком від 19 до 23, від 40 до 45 та серед осіб 60 років, встановлено, що альтруїстична особистісна спрямованість збільшується у кожній наступній віковій підгрупі [1].

У своєму розвитку просоціальна поведінка проходить шість етапів, що зумовлені онтогенетично: елементарна просоціальність, соціально-

нормативна, нормативно-диспозиційна, позиційна, особистісно досягнута та інтегративна просоціальність [4].

На етапі елементарної просоціальності, тобто у період раннього дитинства виявляються найперші прояви просоціальної поведінки особистості. У цьому процесі відіграють роль генетично зумовлені процеси та наслідування. Дитина раннього віку навчається розпізнавати потреби іншої людини, що в більшій мірі прослідковується у ситуаціях інструментальної чи матеріальної потреби. Це опосередковує відгук дитини у формі найпростіших дій [4].

У дошкільному та молодшому шкільному віці відбувається процес соціалізації дитини, засвоєння соціальних норм і правил. Важливу роль починає відігравати когнітивна сфера у прийнятті рішень щодо просоціальної поведінки. Дитина у цьому віці починає певним чином акцентувати увагу на окремих життєвих подіях, інтерпретувати їх, звертати увагу на стан іншої людини, її потреби, а також характерним є розвиток рефлексії [4].

І.К. Лаворичева вказує на те, що найвищий рівень альтруїстичних тенденцій і моральної чуливості припадає на вік 11-12 років. Дослідниця доводить певне зниження цих тенденцій протягом підліткового віку, хоча загалом тенденція має певну стабільність до кінця юнацького віку [8].

Підлітковий вік характеризується виокремленням просоціальної ідентичності, формується власне оціночне ставлення до соціальних приписів допомоги іншим. Підліток здійснює аналіз ситуації та здатний обирати найбільш оптимальну стратегію виявлення просоціальної поведінки. Відбувається розвиток емпатії, підвищення рівня усвідомленості та добровільності поведінки, інтерналізація цінностей просоціальної поведінки, одночасно з тим, більш виразними стають і прояви егоїстичної спрямованості підлітка [5].

За результатами дослідження Н.В. Корчакової, підлітки поділяють моральні і просоціальні цінності, включають їх до своєї Я-концепції [5, 6, 7].

Результати дослідження І.К. Лаворичевої демонструють, що на початку підліткового віку більшість підлітків мають підвищений прояв егоїстичних тенденцій під час кризи підліткового віку, але не визнають їх [8].

Н.В. Корчакова наводить переконливі свідчення того, що пік егоїстичної спрямованості припадає на підлітковий вік. Після завершення підліткового віку характерне певне послаблення егоїстичної спрямованості [7].

Одночасно з тим, у цьому віці більш виразними стають почуття вищого порядку, що обумовлюють просоціальну поведінку, зростає варіативність просоціальної поведінки, з'являється здатність допомагати у більш широких контекстах. Поряд із цим зберігається певний егоцентризм та пасивність форм просоціальної поведінки [4].

У зрілому віці життєві смисли, цінності впливають на прояв просоціальної поведінки, яка реалізується в контексті виконання батьківських програм та у межах професії. Людина цього віку готова до більш зрілих форм поведінки та альтруїзму. Вагому та детермінуючу роль відіграють просоціальна ідентичність та особливості мотиваційно-ціннісного компонента. У цьому віці характерним є розвиток моральності, виявлення більш продуктивних форм просоціальної поведінки [4].

Період пізньої зрілості характеризується інтегративністю, переосмисленням, рефлексією життєвих вчинків і виборів. Прояви просоціальної поведінки є більш усвідомленими та пов'язані із життєвими позиціями, світоглядом особистості. Людина схильна до ретроспективної оцінки життєвого шляху з точки зору просоціальної спрямованості її власного життя. Життя особистості у цей період звужується до кола родини та близьких, що відповідно і обмежує сферу прояву просоціальної поведінки [4, с. 12].

В цілому, розвиток просоціальної поведінки – це складний поетапний процес, що обумовлений віком і статтю та пов'язаний із особистісною зрілістю, досвідом виявлення просоціальної поведінки, конгруентністю, самореалізацією, емпатією, ціннісно-сисловою сферою особистості. Розвиток форм виявлення просоціальної поведінки починається з найпростіших просоціальних дій в ситуаціях інструментальної і матеріальної потреби (у ранньому дитинстві). Далі розвиток характеризується просоціальною поведінкою, обумовленою рефлексією та соціальними нормами (у віці дошкільного і молодшого шкільного віку) та формуванням просоціальної ідентичності, розширенням діапазону форм просоціальної поведінки, підвищенням поруч із просоціальною поведінкою і егоїстичної спрямованості особистості (підлітковий вік). Юнацькому віку притаманне послаблення егоїстичних тенденцій та стабілізація рівня альтруїстичних тенденцій. Після цього розвиток просоціальної поведінки йде шляхом становлення зрілих форм альтруїзму та опори на життєві смисли, а у подальшому до інтеграції і переосмислення власної просоціальної поведінки у віці пізньої зрілості.

Література:

1. Багмет І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / І. М. Багмет; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2004. – 18 с.

2. Дерев'яно Н. Психологічна сутність та мотиви просоціальної поведінки особистості / Н. Дерев'яно // *Psychological Prospects Journal*. 2020. – № 35. – С. 43–55.

3. Кириченко В. І. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / І.В. Кириченко, О.О. Єжова, В.Б. Нечерда, Т.В. Тарасова, О.Л. Хомич // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – 2014. – № 7 (41). – С. 71–79.

4. Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Корчакова. – Київ, 2018. – 44 с.

5. Корчакова Н. В. Психологічні механізми вікової генези просоціальності особистості / Н.В. Корчакова // *Психологія: реальність і перспективи*. – 2019. – № 12. – С. 108–114.

6. Корчакова Н. В. Розвиток змістового компоненту соціальної ідентичності у підлітковому віці / Н. В. Корчакова // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. – 2016. – Вип. 5. – Том 2. – С. 33–38.

7. Корчакова Н.В. Егоїстична мотивація як перешкода у розвитку просоціальної поведінки підлітка/Н.В. Корчакова// *Психологія: реальність і перспективи: зб. Наук. Праць Рівненського держ. гуманіт. ун-ту*. — Рівне: РДГУ, – 2017. – Вип. 8. – С. 114–120.

8. Лаверычева И. Г. Философские и естественнонаучные основания теории эгоизма и альтруизма : автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.13 / И. Г. Лаверычева. – СПб., 2009. – 24 с.

9. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / авт.-сост.: Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – С. 19–21

10. Тарасова Т. В. Особливості формування просоціальної поведінки учнів початкової школи / Т. В. Тарасова // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 18. – Кн. 2. – С. 297–305.

11. Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior / N. Eisenberg, T.L. Spinrad // *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press. – 2014. – P. 17–39.

12. Levit L. Z. Jegoizm i al'truizm «antagonisty» ili «brat'ja» / L. Z. Levit, E.Z. Shevaldysheva // *Vestn. Cheljabinsk. gos. un-ta. Obrazovanie i zdavoohranenie*. – 2014.– № 3. – P. 62–78.

НАПРЯМ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ

Орда О. Ф.

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету будівництва та архітектури

Новицька Д. Є.

викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

Застосовуючи інтелект-карти в процесі викладання іноземної мови викладач створює мотивацію до оволодіння іноземною мовою, організовує проєктну діяльність, яка може включати в себе індивідуальну, групову та колективну діяльність. Вони можуть служити основою для самостійної роботи, виконуючи які студенти вчаться користуватися словниками, довідниками та іншими джерелами письмової та усної інформації з метою пошуку необхідних значень. Розвиваються творчі та інтелектуальні здібності учнів, їх мислення, пам'ять, інтуїтивні здібності проявляються, формуються уміння і навички, пов'язані із сприйняттям, переробкою та обміном інформацією, поряд з поліпшенням всіх видів пам'яті і розвитком інтелекту, просторового мислення. Процес складання інтелект-карт сприяє розвитку особистісних якостей студентів, змушуючи їх мислити по-новому, природно, творчо і невимушено, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку, враховуючи особливості інженерного мислення, так як воно являє собою системне творче технічне мислення, що дозволяє бачити проблему цілком з різних боків, бачити зв'язки між її частинами.

У сучасному світі з величезним потоком інформації, застосування інтелект-карт у навчанні студентів дає помітні позитивні результати, так як вони дозволяють легко запам'ятовувати нові слова і згадувати вже відомі, активізують процеси пам'яті і мислення, тому що студент намагається сам пригадати, чи, знаходити слово, і, представляючи

кожне слово у вигляді картинки, використовувати складну систему навичок, характерних як для лівого, так і правого півкулі мозку: слова – це функція лівої півкулі, а образи і фантазія – правого.

Завдяки використанню кольорів, малюнків і просторових зв'язків будь-яка інформація починає сприйматися, аналізуватися і запам'ятовуватися набагато швидше і ефективніше, ніж при звичайному лінійному представленні у вигляді цифр і букв. Мислення успішного в сучасних умовах інженера – це системне мислення, що дозволяє йому бачити проблему з різних сторін, «в цілому», з урахуванням різноманітних зв'язків між усіма її складовими. Таким чином, студенти, які отримують технічні спеціальності отримують можливість використовувати по максимуму величезні резерви правого півкулі мозку, яка відповідає за обробку інформації, яка виражається в образах і символах, з чого випливає, що використання інтелект-карт є ефективним методом навчання іноземної мови.

Література:

1. Бабич А. В. Ефективна обробка інформації. Mind mapping для студентів і професіоналів: учеб. посібник. М.: Інтернет-ун-т інформ. технологій: БІНОМ. Лабораторія знань, 2011.

2. Табунова К. А. Використання інтелект-карт в навчанні. 2012 [Електронний ресурс]. URL: http://shools.geograf.at.ua/publ/metodi-cheskaja_kopilka/ispolzovanie_intellekt_kart_v_obuchenii/2-1-0-368

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАХІВЦІВ

Пляка Л. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

практичний психолог вищої категорії

Національного фармацевтичного університету

м. Харків, Україна

Розвиток стресостійкості особистості займає важливе місце в підготовці висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців в системі охорони здоров'я. Робота фахівців фармацевтичного сектору потребує усвідомлення своїх особистісних та професійних якостей, життєвих цінностей, розвиток комунікативних якостей, рефлексії, уміння

виходити зі складних професійних ситуацій, контролювати власні емоційні стани та адекватно реагувати на дію стресогенних чинників.

Стресостійкість визначається сукупністю особистих якостей, що дають змогу людині переносити значні інтелектуальні, вольові й емоційні навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності людей, що їх оточують і свого здоров'я [3]. Вона проявляється в умінні долати емоційне напруження, придушувати негативні прояви в поведінці, викликані стресовими ситуаціями, проявляти витримку і такт [2, с. 118–123]. Стійкість особистості до дії стресогенних факторів залежить від реакції людини на травматичні стресори [4].

Стресостійкість особистості має багаторівневу детермінацію і зумовлена як характеристиками оточуючого середовища, так і особистісними характеристиками. Високий рівень стресостійкості здобувачів Національного фармацевтичного університету зумовлюють:

- сформовані особистісні якості: комунікабельність, емпатія, толерантність, рефлексія, низький рівень особистісної тривожності, стресостійкість, відповідальність, активність, впевненість у собі;

- характеристики мотиваційної сфери – задоволення професійною діяльністю, позитивна професійна «Я-концепція», вміння знаходити ресурси для продуктивної професійної діяльності;

- досвід розв'язання подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє, що сприяє адаптованості організму до стресу, здатності протистояти несприятливим подіям та конструктивно справлятися з ними.

У психологічній літературі чинниками, що впливають на стійкість людини до стресу, дослідники називають: значущість події для особистості, суб'єктивну оцінку особою ситуації, цінності людини, особистісний сенс [3]. У структурі психологічної стійкості вагоме місце займають: здатність до саморозвитку, самоактуалізації, своєчасне вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, відносна стабільність емоційного тону і позитивного настрою, розвинена вольова регуляція [1].

Практична психологія має широкий діапазон методів, прийомів, способів і технологій опанування стресом. Ґрунтуючись на досвіді роботи провідних фахівців із проблеми активного, групового та соціально-психологічного навчання, ми пропонуємо запровадити психологічний супровід професійного становлення здобувачів Національного фармацевтичного університету з формування й розвитку стресостійкості на різних етапах фахової підготовки за допомогою системи тренінгів (соціально-психологічних, особистісного зростання, психокорекційних). Ці тренінги орієнтовано на виконання таких

завдань: формування професійної «Я-концепції», профілактику стресу, розвиток емоційної компетентності, позитивного мислення, формування вміння застосовувати методи нейтралізації або зменшення негативних наслідків дії стресу.

Метою тренінгових занять є прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення та підвищення відповідальності за власне життя, зниження ситуативної й особистісної тривожності, формування адекватної самооцінки, навичок конструктивного реагування у складних ситуаціях, здобуття навичок аналізу стресових ситуацій і шляхів виходу з них. Програма занять передбачає гармонізацію психоемоційного стану, діагностику стресостійкості, розвиток рівня протистояння впливу негативних емоційних ситуацій, оволодіння способами саморегуляції для подолання наслідків стресу.

В рамках тренінгу застосовуються різні форми роботи: міні-лекції, групові дискусії, рольові ігри, робота з готовими кейсами, психотерапевтичні вправи, що дозволяють сконцентрувати роботу здобувачів вищої освіти на розвиток особистісних якостей, мотиваційної сфери, здобуття професійного досвіду щодо вирішення конфліктних та стресових ситуацій.

Отже, стресостійкість майбутніх фармацевтичних фахівців – це здатність регулювати власний емоційний стан у стресових ситуаціях, здатність до прийняття правильних рішень у кризових та критичних ситуаціях; здатність зберігати терпимість, толерантність та наполегливість у професійній діяльності. Комплексне впровадження системи тренінгів (соціально-психологічних, особистісного зростання, формування спеціальних навичок) може бути одним з ефективних засобів психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців з метою формування та розвитку стресостійкості й активізації наявних особистісних ресурсів на різних етапах фахової підготовки.

Література:

1. Візнюк І.М. Психосоматичні кореляти психологічної стійкості : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К., 2012. 20 с.
2. Калошин В.Ф. Стрес у педагогічній діяльності. // Конфлікти: сутність і подолання. Х., 2008. С. 107–220.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психологія адаптації людини. С.Пб. : Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психології посттравматического стресса. СПб. : Питер, 2001. 272 с.

РОЛЬ МОВИ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Токан Н. М.

*магістрант II курсу факультету психології
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»
м. Вінниця, Україна*

У новонародженого є всі біологічні передумови, щоб стати повноцінним учасником соціального життя. Чи реалізуються ці передумови, в яких соціальних якостях вони проявляться, залежить від того, з яким середовищем буде взаємодіяти даний організм. Поза соціальним середовищем немовлята не перетворюються в людей. На відміну від нижчих ссавців, що від народження наділені навичками виживання, вони потребують турботи інших людей. Особистість – це завжди соціально розвинена людина. Процес інтеграції індивіда в суспільство через засвоєння елементів культури, соціальних норм і цінностей, отримання знань, умінь і навичок поведінки, формування соціальних якостей і властивостей, необхідних для виконання соціальних ролей і є соціалізацією.

Соціалізація – складне явище, що безпосередньо пов'язане з рядом проблем як практичного, так і теоретичного характеру й орієнтоване на фундаментальні категорії «суспільство» та «індивід», які є предметом уваги комплексу наук: філософії, антропології, соціології, педагогіки, психології. Соціалізація – це процес, який триває ціле життя особистості і полягає у включенні її в систему соціальних відносин через засвоєння цінностей, норм і установок цього суспільства. Соціалізація здійснюється в умовах цілеспрямованого формування особистості, тобто, в процесі виховання, організованої діяльності, спілкуванні та самосвідомості, а також стихійно, в процесі повсякденної взаємодії людини з соціумом.

Серед ключових компетентностей людини XXI століття, задекларованих ЮНІСЕФ, визначено 12 основних життєвих навичок: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, співпереживання. Всі ці навички людина може набути лише за умови якісного проходження процесу соціалізації. Поняття соціалізації згадується в освітянських документах, що стосуються Нової української школи. Успішна соціалізація дитини є прерогативою першого етапу шкільного навчання – початкової школи.

Опановуючи мову дитина набуває здатності усвідомленого сприймання навколишнього світу, розвитку мислення, уяви, планування та

регуляції власних дій. Мова є важливою функціональною системою, в основу якої покладено використання звуково-знаково-емоційної складової міжособистісної взаємодії. Мова – один з найважливіших психічних процесів людини. Вплив мови на людину можна представити у двох формах: індивід за посередництва мови самостверджується в соціумі загалом та в мовній ситуації зокрема; за допомогою мови людина має змогу засвоїти історико-культурний досвід суспільства та інтериоризувати його. На етапі шкільного дитинства закладається фундамент соціалізації особистості. Формування соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку сприяє їх соціальній адаптації, вмінню працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення та відповідати за їх наслідки, ціннісно ставитися до оточення та власного «Я» [2].

Формування соціальних компетентностей відбувається через мову як інструмент обміну інформацією, її опрацювання та відтворення. Мова бере участь у процесах мислення, пам'яті, уяви, в спілкуванні, виступаючи основою виникнення та формулювання думки. Мовні порушення гальмують можливості дитини до розвитку когнітивної та комунікативної сфер. Перешкоди, які виникають у дітей при спілкуванні з іншими людьми та усвідомлення власної мовленнєвої недостатності, викликають фрустрацію, страх мовлення, негативні емоційні переживання.

Ще Л.С. Виготський зазначав, що розлади в особистісній та емоційно-вольовій сферах дітей з порушеннями мовлення не лише погіршують їх здатність до навчання, але можуть стати причиною порушень поведінки і явища соціальної дезадаптації. Порушення стосунків з дорослими і ровесниками може набувати різних форм: страх спілкування, почуття неповноцінності, прояви агресії, уникання контактів з дітьми і намагання знаходитися весь час біля значимого дорослого (учителя, батьків), нав'язливість у спілкуванні чи повна відсутність власної ініціативи в спілкуванні, хитрощі з метою приховування власного дефекту. Через це в класному колективі дитина не може знайти власного місця, отримати позитивний соціальний статус, що є причиною шкільної дезадаптації.

Окрім того, оволодіння новим видом діяльності – учінням, у дітей з мовною девіацією пов'язане з труднощами. В першу чергу, це проблеми засвоєння навчального матеріалу через використання учителем незрозумілих мовних форм і лексики, що стає причиною нерозуміння дитиною змісту почутого. Неоволодіння лексикою обмежує можливості вільно висловлювати власну думку. Як результат, діти обмежено вступають у співпрацю при виконанні завдань. Вони рідше, ніж інші діти, звертаються по допомогу; не вміють задавати уточнюючих

запитань; краще орієнтуються в інструкціях, спрямованих на предметну діяльність, ніж на пізнавальну; на уроці їх мова спрямована переважно до вчителя. Відсутність ситуації успіху в спілкуванні й навчанні знижує рівень шкільної мотивації. Таким чином, дитина втрачає інтерес до школи, яка є найважливішим інститутом соціалізації на цьому етапі розвитку особистості.

Однією з особистісних характеристик людини є її самооцінка, яка є регулюючим важелем у процесі саморегуляції, у формуванні рівня домагань, впливає на розвиток міжособистісних стосунків. В онтогенезі, у дітей молодшого шкільного віку самооцінка найчастіше неадекватна і непослія. Діти здатні переоцінювати себе, концентруючись на кращих рисах та ігноруючи ті, які їм не подобаються [4, с. 178]. Проте, якщо дитина має вади мовлення і усвідомлює власний дефект, це значною мірою впливає на її успішність в різних видах діяльності, а, отже, і на самооцінку. Такі діти тривожні, не впевнені в собі, нерішучі, недовірливі, мовчазні, скуті в рухах. Потреба активності в них виникає лише після успіху в попередніх справах. Проте, через занижений рівень домагань, наступні завдання вони намагаються підібрати простіші, ніж попередні, щоб уникнути поразки, що свідчить про формування механізму психологічного захисту. Дитина намагається уникнути додаткового емоційного навантаження через психологічний дискомфорт у випадку невдачі.

Хоча, не всі діти з порушенням мовлення відчувають однакові проблеми в процесі соціалізації. Сукупність ступеня й характеру порушень мовлення, специфіка індивідуального розвитку визначають рівень труднощів в процесі соціалізації молодших школярів з мовною патологією. Проте, за будь якого ступеня порушень, слідуючи теорії, яку ще в 20-х рр. XX ст. висунув та обґрунтував Л.С.Виготський, можлива соціальна компенсація навіть складного дефекту. Вчасне виявлення дефекту, цілеспрямовані зусилля педагогів, психологів, дефектологів, природна допитливість і пластичність дитини дають в сукупності позитивний результат.

Література:

1. Белова О. Б. Особливості неусвідомленої агресії у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням / О. Б. Белова // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 8–14.
2. Виноградова О.М., Писарева Л.В., Шахова К.К., ДОППО. «Методичні засади формування соціальної компетентності молодших школярів» // Джерело – 2015. – № 25-28. – С. 498.

3. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии// Собрание сочинений. : В 6 томах.– М., 1983. – Т. 5.

4. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Знання, 2010.– 293 с.

5. Логопсихологія: курс лекцій. Навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. / І. В. Мартиненко. – К. : ДІА, 2016. – 116 с.

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ, ДИСГРАФІЄЮ

Трембовецька Т. В.

студентка магістратури спеціальності 053 «Психологія»

факультету психології

КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»

м. Вінниця, Україна

В зв'язку зі стрімким збільшенням активності сучасної людини в мережі Інтернет та використанням новітніх технологій комунікації, питання гармонійного розвитку когнітивних функцій сучасних дітей набувають все більшої ваги. З початку свого виникнення людина розвивається разом з тією культурою, що будує сама. Людина створює певні культурні практики, певні інструменти пристосування до того середовища, в якому живе. Одним із таких інструментів є мовлення. І, якщо усне мовлення виділило людину із тваринного світу, то писемне мовлення по праву можна вважати найвагомішим винаходом людства. Писемне мовлення не лише здійснило переворот в методах накопичення, переробки та передачі інформації, але й змінило саму людину. Створення алфавіту ознаменувало перехід від малюнків-символів, піктограм та ідеограм до символів вищого порядку, та сприяло прогресу в розвитку абстрактного мислення.

Усне та писемне мовлення треба розглядати, як два рівня в рамках мовної та психологічної структура мовленнєвої діяльності людини. Використання усного мовлення, за словами Л.С. Виготського, вимагає первинних символів, а письмо – вимагає вторинних символів. В зв'язку з чим, він визначав письмову діяльність, як символічну діяльність другого рівня, яка використовує «символи символів» [1, с. 191]. Саме тому,

писемне мовлення включає до свого складу ряд рівнів, або фаз, які, тим часом, відсутні в усному мовленні. Так, писемне мовлення включає ряд складових фонематичного рівня і лексичний рівень, що полягає в підборі слів, в пошуку відповідних потрібних словесних виразів, з протиставленням їх іншим лексичним альтернативам – варіантам словесного позначення об'єкта. Також писемне мовлення включає до свого складу і свідомі операції синтаксичного рівня, які, найчастіше, протікають в усному мовленні автоматично, але які становлять в писемному мовленні одну з істотних і складних ланок.

За статистичними даними результатів обстеження мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в Україні зростає кількість школярів з порушеннями писемного мовлення. Це обумовлює необхідність дослідження особливостей розвитку писемного мовлення молодших школярів як в теоретичному, так і в практичному аспектах, і виносить цю тему в число найбільш актуальних на сучасному етапі розвитку психології.

У 30-х роках ХХ століття порушення читання і письма починають досліджувати психологи, педагоги, дефектологи. У цей період підкреслюється певна залежність між порушеннями усного мовлення та порушеннями писемного мовлення. Серед вчених, підтримуючих цю точку зору Ф.А. Рау, М.Ю Хватцев, Р.М. Боскіс, Р.Є. Левіна. У своїх пізніх роботах М.Ю. Хватцев розглядає ці порушення диференційовано, з урахуванням складної структури процесу читання і письма, та виділяє різні форми дислексії і дисграфії, багато з яких представляються досить обґрунтованими і до теперішнього часу.

Говорячи про сучасних вчених, відзначимо внесок в розвиток вчення про порушення писемного мовлення Л.Ф. Спірової, А.В. Ястребової, І.Н. Садовнікової, А.Н. Корнєва, Р.І. Лалаєвої. Ці вчені вивчали механізми, описувалися симптоматику порушення читання і письма, а також розробили методики подолання порушень читання і письма у молодших школярів.

Проблема порушень писемного мовлення досліджується протягом століть, але в багатьох аспектах, зокрема – у вивченні їх природи, вона є не розробленою і на сьогоднішній день. Однією з передумовою виникнення порушень читання та письма А.Н.Корнєв назвав несприятливі соціальні та середовищні фактори: зокрема до них відносить невідповідність з фактичною зрілістю дитини часу початку навчання грамоті, часто батьки поспішають і рано віддають дитину до школи, невідповідно з її фактичною зрілістю, зрілістю кори головного мозку, вищих психічних функцій. І саме ці діти, як правило, потрапляють в групу ризику по виникненню дислексії та дисграфії [2]. Р.І. Лалаєва

виділяє два аспекти у вивченні механізмів дислексії: психологічний та психолінгвістичний [3, с. 20]. Психологічний аспект вивчення вона пов'язує з несформованістю психічних функцій, таких як: увага, пам'ять, мислення, сприйняття, які здійснюють процес читання в нормі, а зокрема – зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень. Також психологічні аспекти вивчення дислексії Р.І. Лалаєва пов'язує з недорозвиненням, зокрема фонематичної системи та лексико-граматичної будови мовлення [3, с. 18]. Говорячи про фонематичну систему, ми перш за все повинні зазначити те, що, якщо у дитини не сформоване фонематичне сприйняття і вона не розрізняє на слух звуки тверді-м'які, свистячі-шиплячі, дзвінки-глухі, то безпосередньо при читанні вона буде зазнавати труднощів – труднощів співвіднесення букви з узагальненим звуком, або фонемою. Також ці діти, як правило, відчувають величезні труднощі і при злитті звуків в склади. Говорячи про недорозвинення лексико-граматичної будови мовлення, відзначимо, що, як правило, для цих дітей характерні бідність словникового запасу, труднощі актуалізації слів, а також складнощі в утворенні синтаксичних зв'язків на рівні речення. У дітей, які страждають на дислексію, утруднений морфологічний аналіз слів у реченні [3, с. 30]. Порушення читання, обумовлені недорозвиненням граматичного складу мовлення, як правило, призводить до аграматичної дислексії, наприклад: порушення зміни відмінкових закінчень, числа, неправильного узгодження в роді, числі і відмінку, а також числа займенників, неправильному вживанні родових закінчень, зміни форми часу або дієслів [3, с. 30].

Звернемося до психолінгвістичного аспекту вивчення механізмів дислексії. Р.І. Лалаєва пов'язує їх з порушеннями операцій процесу читання: зокрема, зорового сприйняття і розрізнення букв, вибору фонем і злиття звуків у складі, синтезу складів в слова, синтезу слів в речення, а також їх співвіднесення зі змістом. [3, с. 29]. Таким чином, механізми дислексії вбачаються Р.І. Лалаєвою в несформованості сенсомоторних операцій, перш за все, візуально-просторового аналізу букв і їх поєднань в слові, а також в несформованості мовленнєвих операцій на фонетичному, морфологічному і синтаксичному рівнях, і в порушенні семантичних операцій. [3, с. 31].

Симптоматика дисграфії, представлена Р.Є. Левіною, безпосередньо пов'язана з недорозвиненням лексико-граматичного складу у дітей і, як правило, описується і представлена у дітей із загальним або лексико-граматичним недорозвиненням мовлення [4]. Р.Є. Левіна виділяє наступні помилки: лексико-граматичні, обумовлені бідністю словникового запасу, труднощами у відмінюванні слів за відмінками, числами, родами, утворення слів за допомогою суфіксів, префіксів, коренів. [4].

Виділяють в окрему групу семантичні помилки – помилки розуміння, вони також можуть бути обумовлені недостатнім словниковим запасом, незнанням значення слова і відповідно, нерозумінням прочитаного. Орфографічні помилки, виділені нею в окрему групу, в якій перш за все, виділяються помилки, що позначають на письмі ненаголошені голосні. [4]. Обмеженість і статичність словникового запасу виділяються в окремі групи помилок, заміни букв за фонематичним типом. А також виділяються в окрему групу спотворення звукового складу слова, де порушується звукова наповнюваність слова, де спостерігаються перестановки звуків в слові, букв на письмі, відповідно, пропуски букв в написанні, вставки зайвих, додаткових букв [4]. А також, в окрему групу виділяються спотворення складової структури слова, де відзначаються перестановки складів, пропуски складів на письмі.

Враховуючи вищезазначені особливості, розвиток писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку вимагає абстракції, в порівнянні з усним мовленням, воно подвійно абстрактне. На етапі оволодіння грамотою, дитина повинна абстрагуватися від чуттєвого звучання усного мовлення; і найголовніше – вона повинна перейти до абстрактного мовлення, яким користується – не словами, а уявленнями слів. Те, що писемне мовлення у внутрішньому плані мислиться, а не вимовляється, представляє одну з головних відмінних рис писемного мовлення від усного мовлення. Тим самим представляє істотні труднощі в її формуванні у дітей. У зв'язку з викладеним вище, проблема вивчення психологічних особливостей розвитку писемного мовлення молодших школярів з мовленнєвими порушеннями залишається однією з пріоритетних психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку науки.

Література:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб. : МиМ, 1997. – 286 с. // Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-111.shtml#book_page_top
3. Лалаева Р. И., Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. – СПб. : Лениздат; Издательство «Союз». 2002. – 224 с.
4. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи // Электронный ресурс: <https://metodich.ru/m-1961-r-e-levina-vvedenie/index.html>

НАПРЯМ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СПЕЦИФІКИ ПРОЦЕСУ РЕІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ

Блискун О. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціології*

*Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна*

Систематизація наукових досліджень дозволила підкреслити складність, суперечливість і недостатню концептуальну розробленість сутнісно-змістової характеристики поняття реінтеграції; виділити головні напрямки вивчення соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді, в основі яких лежать специфіка завдань дослідження, акцентування на окремих її компонентах [4].

Незважаючи на наявну наукову літературу з різних аспектів реінтеграції, залишаються проблемні питання, які потребують детального розгляду: співвідношення адаптаційного процесу з реінтеграцією молоді у суспільство, з'ясування специфіки соціально-психологічного впливу процесу реінтеграції на молодь, розробка методичної складової соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді у сучасному соціумі [2; 3].

Встановлено, що особливості соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді включають процесуальну і змістовну сторони. Процесуальна сторона пов'язана з етапами цього процесу, які ідентичні для молоді по своїй послідовності і безперервності, обумовлені системою детермінант (індивідуально-особистісні особливості: стать, вік, характер, темперамент; культурне розмаїття). Змістова – зі знаннями про нове полікультурне середовище, про особливості культури і її духовні цінності, взаємодію у соціокультурному просторі, усвідомленням значущості та цінності позитивного ставлення, поваги, доброзичливості. Результатом соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді є соціокультурна адаптованість [1].

З'ясовано, що система критеріїв, показників і рівнів соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді включає когнітивний, емоційно-оцінний, світоглядний, поведінковий компоненти. Показниками когнітивного компоненту є наявність знань про культуру, вміння встановлювати зв'язки між наявними знаннями, давати змістовну характеристику своїх вчинків і взаємин, наявність знань щодо норм і правил поведінки у міжособистісній взаємодії, знання про суспільні цінності. Показниками емоційно-оцінного компонента є наявність емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів, які відображають динаміку і специфіку емоційних переживань, які є суб'єктивним індикатором ефективності соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді у сучасному соціумі. Показники світоглядного компонента відображають прояв повноти, самостійності, стійкості суджень. Показники поведінкового компоненту відображають використання отриманих знань на практиці, міжкультурної взаємодії, перенесення отриманого досвіду з одних ситуацій в інші, самооцінку власних вчинків, прояв переконань, стійкість поведінки.

На основі сукупності критеріїв і показників виділені і описані рівні соціально-психологічного забезпечення процесу реінтеграції молоді у сучасному соціумі. На їх основі виявлено типологічні особливості груп, що сприяють створенню умов для їх успішної соціокультурної адаптації та процесу реінтеграції загалом, вибору напрямку діяльності у роботі з кожною з них, визначення найбільш ефективних засобів і методів на основі використання методичної, ресурсної та організаційної складової соціально-психологічної діяльності.

Література:

1. Бочелюк В.Й. Трансформація молоді в період глобальної соціально-економічної кризи. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 3. 2019. С. 114–121.
2. Вашенко І.В., Завацька Н.Є. Психологічні технології професійного самозбереження особистості та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. С. 405–421.
3. Вірна Ж.П., Коширець В.В. Формування особистісного простору: оцінка, тенденції і закономірності. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. № 1(36). Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 75–94.

4. Гошовський Я.О., Гошовська Д.Т. Психологічна реінтеграція особистості в умовах глобальних трансформацій: засадничі положення. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 3(38). С. 134–142.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІНДИКАТОРИ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

Дятченко Д. О.

*аспірант кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
м. Северодонецьк, Луганська область, Україна*

Аналіз наукових досліджень в області безпеки показав, що розуміння сутності безпеки багатьма авторами розглядається через призму уявлень про людину. А особистісний підхід розглядає різні компоненти психологічної безпеки з точки зору суб'єктів взаємодії (Л. І. Антонова [1], І. А. Баєва [1-8], Н.А. Бусигіна [8, 9], Ю.П. Зінченко [11], В.В. Рубцов [12, 13, 14]). Критерії безпеки трактуються виходячи з тих структур, з якими психологи ідентифікують людину. У переважній більшості уявлень про безпеку в якості її критерію мається на увазі цілісність фізичної структури людини, відповідна нормам стабільного функціонування організму, а також стан середовища, що створює умови для адаптивності функціонування індивіда.

Бурхливий темп перетворень, розвиток засобів масової комунікації, змінення соціальних структур та відносин між людьми постійно відбуваються у сучасному суспільстві. Радикальні зміни в світі руйнують орієнтацію індивіда по відношенню до соціальної реальності. Людина губиться в гущі подій, починає переживати і відчувати постійний тиск з боку навколишнього світу, не відчуває впевненості в майбутньому та безпеку свого життя. Особистість стикається з невідповідністю старих і нових цінностей, поглядів і традицій. Поступово змінюються мотиваційні фактори поведінки людей, змінюються основні потреби і життєві цінності. На думку А. Тешфела типовою стає «швидка категоризація»: в ситуації швидких соціальних змін людина приймає категоріальні рішення на основі недостатньо сформованого і проду-

маного досвіду. У зв'язку з чим на рівні теоретичного та емпіричного досліджень постає питання про визначення основних індикаторів безпеки особистості.

У енциклопедичній літературі ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь розуміється як критерій (від грецького *kriterion* – засіб для судження). Критерій виражає найбільш загальну сутнісна ознака, по якій відбувається оцінка явища, і включає сукупність показників, які розкривають певний рівень будь-якого явища. Показники виражають ступінь прояву та якісну сформованість критерію. Крім того, елементом, що відображає хід процесу або стан об'єкта спостереження, його якісну або кількісну характеристики в формі, зручній для сприйняття людиною, виступає індикатор (від лат. *Indico* – вказую, визначаю).

Вимірювання рівня сформованості будь-якого властивості або якості особистості здійснюється на основі критеріїв. Напрямок розробки критеріїв та індикаторів залежить від конкретного завдання дослідження.

Безпека створює умови для пізнання, обміну та взаємодії суб'єкта і його соціально-психологічного простору. Стан небезпеки сприяє збереженню та відокремленню суб'єкта і його соціально-психологічного простору, в цьому проявляється його захисна функція.

Відсутність умов безпеки призводить до виникнення оборонної тенденції, породжує опір, який може бути внутрішнім або зовнішнім. Зовнішнім: коли порушуються загальноприйняті норми, коли відбуваються так звані порушення дисципліни, бунт, «акти непокоря». Внутрішнім: коли є відхід від контактування з іншими особистостями, самозвинувачення, негативне ставлення до самого себе, аутоагресія. Цей опір ускладнює систему міжособистісних взаємин, руйнуючи особистісно кожного з учасників процесу. Тривале емоційне напруження провокує пошук деструктивних виходів з психотравмуючої ситуації.

Обмеження в можливості самореалізації особистості, що виникають при відсутності необхідних умов безпеки, призводить до специфічної зміни особистості, спонукає виробляти комплекс установок, спрямованих на навколишній світ і на себе в ньому, виходячи з переживань розриву значущих зв'язків і відносин, відчуття незахищеності.

Більш того, на думку ряду дослідників, неадекватні уявлення про безпеку можуть привести до глобальних катастрофічних наслідків. Зокрема, японський дослідник К. Мушакодзі прийшов до висновку, що в основі загальнопланетарної надзвичайної ситуації, «що робить глибоко проблематичним продовження життя в колишньому її вигляді», лежить саме «криза нашого визначення безпеки і наших уявлень про неї».

Тому необхідність розробки соціально-психологічних критеріїв та індикаторів безпеки особистості обумовлених завданнями вироблення підходів до визначення та оцінки рівнів соціально-психологічної безпеки особистості і сприйняття особистістю своєї психологічної захищеності. Також доцільно врахувати відсутність у вітчизняній психології досліджень даного феномену в тому концептуальному розумінні. Отже, виникає питання – наскільки важливі психологічні параметри, складові психологічної безпеки особистості та якісний аналіз психологічних параметрів, складових структуру психологічної безпеки особистості, який може бути використаний для розробки способів оцінки стану її суб'єктів. Також, не можна не відзначити, що в психологічних дослідженнях в основному розглядаються окремі параметри психологічної безпеки, тому поза аналізом залишається цілісне уявлення про соціально-психологічну безпеку як складного інтегрального психологічного утворення.

Література:

1. Антонова А.В. Психологическое сопровождение педагогического коллектива как ресурс обеспечения психологической безопасности [Текст] / А.В. Антонова // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных трудов Под ред. И.А. Баевой и др. – М. : МГППУ, 2013. С. 10–14.
2. Баева И.А. Безопасность как психолого-педагогический ресурс образовательной среды и условие психологического благополучия ученика и учителя [Текст] / И.А. Баева, Н.Н. Баев, Л.А. Гаязова // Научное мнение. – 2013. – № 4.-С. 183–196.
3. Баева, И.А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] / И.А. Баева, И.С. Якиманская // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2013/1/Baeva_Yakimanskaya.phtml.
4. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст]: Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.
5. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 386 с.
6. Баева И.А. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности [Электронный ресурс] / И.А. Баева, Н.Н. Баев // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – Режим доступа: www.psyedu.ru.

7. Баева И.А. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды [Текст] / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 273–276.

8. Бусыгина И.С. Корпоративная безопасность как основа социально-психологической и организационной стабильности [Текст]: коллективная монография / И.С. Бусыгина, Н.М. Перелыгин, Е.Б. Перелыгина; под ред. А.А. Деркача. М. : Издательский центр «ИЭТ», 2008. – 434 с.

9. Бусыгина Н.А. Корпоративная безопасность как акмеологическое основание продуктивной жизнедеятельности организации [Текст]: дис. д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.А. Бусыгина. – М., 2010. – 574 с.

10. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 томах т. 2. М., 1982.

11. Зинченко В.И., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М. : Тривола, 1994. 304 с.

12. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М. : Воронеж, 1996.

13. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.

14. Рубцов В.В., Селявина Л.К., Малых С.Б. Система психологической поддержки образования // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 5–32.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО АКТИВНОГО ПРОЦЕСУ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Корня Ю. А.

*студент VI курсу кафедри соціальної роботи
факультету державного управління*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна*

Розвиток сучасного суспільства відбувається в епоху великих та стрімких змін. Ці зміни відбуваються в різних формах соціальної діяльності людей і знаходять місце в різних сферах: в політичній, культурній, економічній та волонтерській сфері. Волонтерство як соціокультурне явище нерозривно пов'язане з розвитком цивілізації. В історії людства навряд чи знайдеться суспільство, якому не були б притаманні ідеї добровільної та безкорисливої допомоги. І завжди знаходилися

люди, для яких самореалізація, самоудосконалення були можливі лише через працю на благо інших.

Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 року № 5073 – VI визначає волонтерську діяльність як – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги. Волонтерська діяльність ґрунтується на таких основоположних засадах: добровільність, добротинність, законність, гуманність та гідність, спільність інтересів, рівність прав її учасників, відповідальність, конфіденційність.

Оскільки волонтерство є загально визнаним ресурсом соціальної роботи, особливо важливим є залучення до волонтерської діяльності студентів – майбутніх спеціалістів у напрямку соціальної роботи. У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці майбутніх працівників. Для молоді волонтерська діяльність є не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку.

Вияв специфіки соціалізації студентів у волонтерській роботі є актуальною проблемою не лише науки, а й сфери практичної діяльності. Відомо, що соціалізація особистості – багатогранний і водночас складний процес, який включає соціально-педагогічні (виховання і самовиховання; об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які виділяються у поглядах і поведінці студентів, та виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє у ньому пріоритетну роль.

Під час волонтерської діяльності студенти отримують практичні навички у написанні науково-дослідних робіт, можуть приймати участь у різноманітних національних та міжнародних проектах, займаються їх розробкою та реалізацією. Виступи на наукових конференціях, проведення певних опитування серед громадян, проведення тематичних зустрічей сприяють підвищенню інтересу до активної дії та створенню власної позиції.

Отже волонтерська діяльність займає важливу роль у формуванні нашого суспільства і є джерелом для вирішення багатьох сучасних соціо-культурних проблем, а головне – заохочення студентської молоді до активної волонтерської діяльності сприяє підвищенню кваліфікацій-

ного рівня та професіоналізму, а також створює відмінну рису кожної людини як суспільної істоти у суспільстві.

Слід також зазначити, що формування готовності студентів до волонтерської діяльності відбувається ефективно за дотримання таких умов як: поєднання теоретичної, практичної підготовки і науково-дослідницької роботи студентів; формування інтересу до проблеми волонтерської роботи; використання різних форм і методів роботи у підготовці майбутніх фахівців до волонтерської діяльності.

Література:

1. Закон України про волонтерську діяльність (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42. Ст. 435) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

2. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. – К.: НІСД, 2015. – 36 с.

3. Бех І.Д. Патріотизм у вимірі сучасного виховання / І.Д.Бех // Освіта. – 2015. – № 5-6. – С. 4.

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ПРОЯВУ ГОМОНЕГАТИВІЗМУ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Корня Ю. А.

студент V курсу кафедри психології

Медичного інституту

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

м. Миколаїв, Україна

В сучасному суспільстві вивчення різноманітних проблем та питань, які пов'язані із сексуальною орієнтацією та гендерною ідентичністю наразі є дуже актуальною темою для дослідження. В останні роки ця тема піднімається доволі часто і на даний момент має своїх прихильників, захисників та супротивників даного питання. В контексті соціальної психології феноменом для вивчення є не сама сексуальність та ідентифікація людини, а саме ставлення суспільства до людей, їх відношення та вплив. Це і призводить до бурхливої реакції та інтересу до даного питання, адже проблема гомофобії є соціальною.

Гомофобія – це невротична ненависть до гомосексуалів і страх перед гомосексуальністю, в основі якої лежить авторитарне мислення

або витіснена зі свідомості власна девіантність; тісно пов'язана з різними способами психологічного захисту; також пов'язана з делінквентною поведінкою.

Уперше термін «гомофобія» вжив у 1972 році американський психіатр Джордж Вайнберг у власній праці «Суспільство та здоровий гомосексуал». Він визначив гомофобію як жах буття у безпосередній близькості до гомосексуалів. 18 січня 2006р. Було прийнято Резолюцію Європарламенту «Гомофобія в Європі», яка визначає гомофобію як «іраціональний страх і огиду до гомосексуальності, що засновуються на упередженні, подібному до расизму, ксенофобії, антисемітизму та сексизму».

Гомогендерної сексуальна орієнтація явно проявляється в суспільстві, але саме суспільство не може адекватно реагувати на даний феномен. Найпоширенішою реакцією є гомонегативізм – інтелектуальне неприйняття гомосексуальності, що включає в себе судження, засновані на оцінці моральності гомосексуальної і бісексуальної орієнтації, а також дії на основі уявлень, переваг, закону, соціальної прийнятності або інших інтелектуальних причин. Гомонегативісти засуджують представників нетрадиційної сексуальної орієнтації, але не виявляють по відношенню до них агресію. При прояві же емоцій страху, тривоги або відрази в процесі безпосереднього особистого спілкування з особами гомосексуальної орієнтації можна говорити про гомофобію. У формуванні гомофобії величезну роль грають традиційна культура, традиційні цінності, традиційне виховання.

В 1980 р. Хадсон і Рікетса запропонували новий термін «гомонегативізм» для опису негативного ставлення до тих чи інших аспектів гомосексуальності. Данні вчені також займалися вивчення прояву негативізму, його перебігу та самого феномену у суспільстві.

Для проведення дослідження було обрано опитувальник Хадсона і Рікетса «Індекс гомофобії», який допомагає визначити рівень гомофобії (гомонегативізму) випробовуваних студентів. Даний аналіз дозволив нам поділити респондентів на тих в кого відсутня гомофобія (гомонегативізм), помірні гомофобія (гомонегативізм) та тих в кого високий рівень гомофобії (гомонегативізма).

Проведене емпіричне дослідження продемонструвало нам, що у респондентів всіх факультетів відсутні показники високого рівня гомофобії (гомонегативізма). За співвідношенням кількість респондентів в яких відсутній рівень гомонегативізму (45) і респондентів із середнім рівнем (гомонегативізм) (25). Переважна більшість з низьким рівнем гомофобії (гомонегативізму) є студенти педагогічних спеціальностей.

Література:

1. Hudson W.W., Ricketts W. «A Strategy for the Measurement of Homophobia» // Journal of Homosexuality, 1980. № 5. P. 357–372.
2. Dr. Weinberg, George. (1972). Society and the Healthy Homosexual. New York : St. Martin's Press.
3. Берн Ш. «Гендерна психологія» // М. : Прайм-Евразнак, 2004. 320 с.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КІБЕРПОКОЛІННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Краснякова А. О.

науковий співробітник

*Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

Інтернет як особливе інформаційно-комунікаційне середовище, знаходиться в процесі постійного розвитку. Темпи цього розвитку багаті в чому випереджають можливості використання їх людьми. Безперестанно з'являються нові ІКТ, конструюються нові смисли, нові культурні цінності, змінюються типи взаємодії, формується нова культура цифрового інформаційно-комунікаційного світу. Народжена у діалозі між різними спільнотами, громадами, країнами, вона залежить від умінь користувачів – цифрових громадян – відстоювати свої погляди в діалозі один з одним, робити усвідомлений вибір, відстоювати свою індивідуальність в інтернеті, не бути сліпою жертвою соціального впливу інтернет знайомих і маркетингових компаній в соціальних мережах, усвідомлено формувати свою ідентичність, відстоювати свої цінності і переконання конвенційними формами громадянської інтернет-участі. Це означає, що на сьогоднішній день цифрова компетентність не може бути зведена до одного лише технічного розуміння. Вона включає в себе відповідальність і усвідомленість дій, зокрема, розуміння необхідності домовлятися про правила цифрового життя з представниками різних інтернет-спільнот (Цифровая компетентность, 2013).

У Рамковій програмі оновлених змістів ключових компетентностей, ухваленої Європейським парламентом і Радою ЄС цифрову компетентність визначено як комплексний соціально-психологічний феномен, що

характеризує здатність особистості діяти в інформаційному суспільстві. До основних умінь, пов'язаних із цифровою компетентністю, віднесено уміння використовувати цифрові технології для активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми; оволодівати новими знаннями у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), оцінювати їх можливості та ризики; швидко орієнтуватися в динамічному інформаційному інтернет-середовищі, адаптуватися до зростаючого темпу змін [1] (Рамкова програма..., 2018).

Цифрова компетентність сьогодні набуває соціального навантаження і виявляється через настановлення на ефективну діяльність в інформаційному суспільстві, особисте ставлення до цієї діяльності, засноване на почутті відповідальності, а також через здатність і готовність індивіда впевнено, ефективно, критично і безпечно обирати й застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. З огляду на те, що інформація і комунікація в інтернет-просторі перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємодоповнюють щодо змісту одна одну, вважаємо, що компоненти, які входять до складу цифрової компетентності (інформаційно-комунікаційний, мотиваційний і компонент відповідальності) взаємозалежні. В інформаційному суспільстві розв'язання будь-якої проблеми неможливе без комунікації та обміну інформацією (сукупністю певних даних, знань, думок тощо), тому інформаційно-комунікаційний компонент постає як чинник розвитку громадянської компетентності особистості. Враховуючи взаємозалежність і взаємовплив компонентів компетентності, їх цільний взаємозв'язок, ми припускаємо, що високий загальний рівень цифрової компетентності, впливає на розвиток громадянської компетентності користувачів інтернету, оскільки дає змогу молодим громадянам країни ефективно використовувати ресурс інформаційно-комунікаційного середовища для захисту своїх інтересів, прав і свобод, підвищення ефективності соціальної взаємодії.

Щоб перевірити припущення про зв'язок компонентів цифрової компетентності з індексом загальної компетентності ми провели емпіричне дослідження за модифікованою версією методики Г. Солдатової та О. Рассказової «Індекс цифрової компетентності» [2]. У дослідженні взяли участь 62 особи віком від 18 до 30 років, 23 – лідери молодіжних громадських об'єднань, решта студенти ЗВО.

Результати опитування виявили наступне: чверть респондентів має високий загальний індекс цифрової компетентності; у більш як половини – середній і в кожного сьомого респондента – низький (рис. 1). Респонденти з високим загальним рівнем цифрової компетентності продемонстрували високі показники за інформаційно-комунікаційним компонентом та компонентом відповідальності. За мотивацій-

ним компонентом у цій групі респондентів індекс цифрової компетентності виявився низьким.

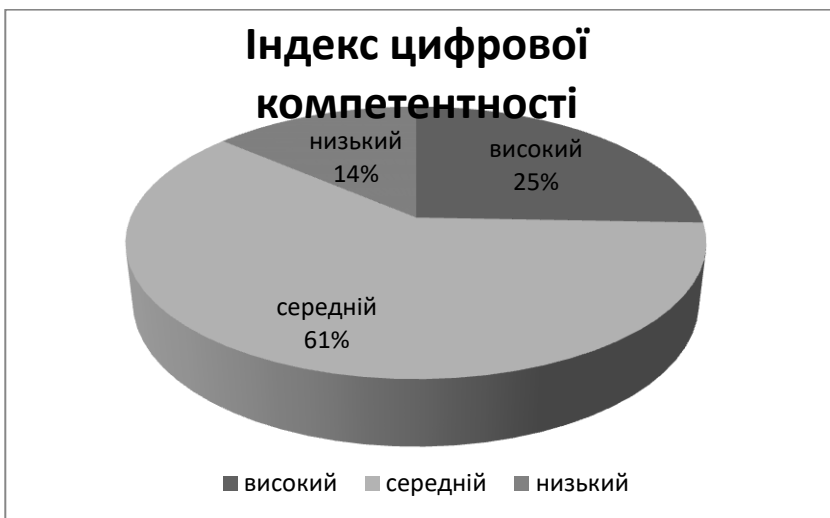


Рис. 1. Розподіл респондентів за індексом цифрової компетентності (у %)

Респонденти з високим індексом цифрової компетентності мають високий індекс у всіх сферах цифрової компетентності – контенту, комунікації, у техносфері і сфері громадянської інтернет-участі. Коментуючи свої результати вони зазначали, що аналізують новини, факти суспільно-політичного життя, ознайомлюються з аналітичними оглядами подій. У них не виникає труднощів з підготовкою та підписанням електронних петицій, участю в онлайн-обговореннях, опитуваннях, вони готові поширювати в інтернеті цікаві і невідомі факти, статистичні дані, результати соціологічних опитувань. Актуальним завданням для себе ці респонденти вважають розширення знань щодо можливостей використання електронних державних послуг, зокрема у сфері отримання документів, реєстрації майна, розгляду скарг, звернень, оскільки життя, зокрема карантинні заходи 2020 року, вимагає цього. Також респонденти підкреслювали, що недостатньо володіють умінням захищати власний контент. У лідерів молодіжних організацій та громадських об'єднань загальний рівень цифрової компетентності вище ніж у студентів. Разом з тим, мотиваційний компонент у молодих лідерів, також як і у студентів, нижчий ніж інформаційно-комунікаційний та компонент відповідальності.

Учасники дослідження з низьким загальним індексом цифрової компетентності мають низькі показники у сфері контенту, комунікації і відповідальності, але на відміну респондентів з високим і середнім рівнем, за мотиваційним компонентом ці респонденти продемонстрували середній індекс. Під час обговорення результатів, молоді люди пояснювали це тим, що мають недостатній рівень знань у сфері застосування ІКТ та інтернет-технологій і бажають його підвищити.

Респонденти із середнім загальним рівнем цифрової компетентності виявили середній рівень компетентності у сфері знань, умінь, відповідальності і мають нижчий рівень мотиваційного компоненту цифрової компетентності у порівнянні з іншими компонентами.

Понад 90% усіх учасників опитування зазначили, що не вміють розв'язувати проблеми, які виникають у результаті зіткнення в інтернеті із шахраями, недоброчесними політиками, чиновниками, провайдерами, а також не готові до розпізнавання та викриття маніпулятивних технологій. Нажаль, але тільки половина з них демонструють готовність оволодівати додатковими знаннями в цій сфері.

Рівень компетентності у громадянській сфері (громадянська інтернет-активність) має виску позитивну кореляцію (0,802) із загальним рівнем цифрової компетентності. Отже, ми можемо говорити, що рівень цифрової компетентності молодих громадян впливає на становлення та розвиток громадянської компетентності користувачів інтернету. Отже, цифрова компетентність постає як метакогнітивна здатність людини, яка дозволяє орієнтуватись в інформаційному просторі, автономно та відповідально використовувати ресурси й засоби ІКТ, оперувати даними для власного розвитку, розвитку суспільства, при цьому демонструвати безпечну поведінку в глобальній мережі Інтернет.

Література:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. – Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
2. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М. : Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Марченко А. Д.

*аспірант кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна*

Тривалий період нестабільності, подібно будь-яким іншим глобальним змінам, супроводжується зростанням напруги і тривоги у суспільстві, внаслідок чого проблема життєстійкості і психологічної безпеки особистості набуває все більшої актуальності [3]. Багато вчених займаються розробкою поняття психологічної безпеки особистості і суб'єкта, створенням моделей психологічної безпеки і розробкою заходів, спрямованих на забезпечення та розвиток психологічної безпеки особистості (І. Баєва, В. Бочелюк, Ю. Дуганова, Т. Ексакусто, Г. Іващенко, Т. Краснянська, З. Ковальчук та ін.). Одним із найбільш перспективних напрямків в області досліджень психологічної безпеки є так званий «суб'єктний» підхід [5]. При цьому основною «ресурсною» характеристикою суб'єкта психологічної безпеки є саме життєстійкість.

По-перше, життєстійкість передбачає визнання людиною своїх реальних можливостей, прийняття реальності власної вразливості [4]; передбачає суб'єктивну готовність до будь-яких зовнішніх змін, у тому числі й до того, що зміни можуть виявитися непередбачуваними, а збіг обставин – несприятливим. При цьому С. Мадді визначає життєстійкість як особливий патерн структури установок і навичок, який дозволяє перетворити зміни, що відбуваються з особистістю, в її можливості. По-друге, як зазначає С. Мадді, при розгляді життєстійкості як шляху до відчуття суб'єктивності більш загальним по відношенню до поняття «життєстійкість» є суб'єктність, яка сприяє активній, свідомій і цілеспрямованій реалізації накопиченого досвіду [4]. При цьому суб'єктність розглядається в якості особистісної детермінанти психологічної безпеки [2].

У широкому смислі життєстійкість служить віддзеркаленням життєвої сили, яка дозволяє людині взаємодіяти з середовищем і сприяє виникненню у неї суб'єктивного почуття енергії, що детермінує, на думку Р. Еммонса, суб'єктивне відчуття особистого благополуччя [1].

Поняття життєстійкості (*hardiness*), сформульоване С. Мадді, є операціоналізацією поняття «відвага бути», яке ввів екзистенціальний філософ П. Тілліх. З аналізу більшості досліджень (С. Мадді,

Д. Леонт'єв, О. Рассказова, С. Богомаз, Д. Баланіт, Т. Наливайко, Ю. Дуганова) слідує, що життєстійкість пов'язана з успішністю особистості у різних сферах діяльності, особливо на фоні стресу. Життєстійкість позитивно корелює з осмисленням життя, задоволеністю своїм минулим і справжнім життям, рівнем активності і цілеспрямованості, а також з толерантністю до невизначеності, низькою тривожністю, гнучкістю мислення, креативністю, високим рівнем соціально-психологічної адаптованості, самоефективністю, соціальним інтересом загальним психологічним благополуччям, а також є показником психічного здоров'я людини [4].

Підводячи підсумки, слід зазначити, що у результаті проведеного дослідження виявлено кореляція між показниками психологічної безпеки і загальної життєстійкості особистості. Виявлено, що група респондентів з високою психологічною безпекою перевершує групу з низькою психологічною безпекою за рівнем життєстійкості. Виявлені відмінності вказують на необхідність подальшого комплексного вивчення проблеми психологічної безпеки особистості з точки зору смислів, цінностей, базових прагнень, як необхідних складових потенціалу психологічної безпеки особистості [5], що може свідчити про відкриття нової перспективи у вивченні психологічної безпеки.

Література:

1. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека. Психологический журнал. 2009. Вып. 32. С. 23–28.
2. Бочелюк В.Й. Формування професійних та життєвих компетенцій молоді в концепції *livelong learning*: досвід психологів. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія : Психологія. 2019. Вип. 61. С. 8–39.
3. Гейко Є.В. Соціально-психологічні особливості корекції полісистемної цілісності особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 3 (41). С. 6–15.
4. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://led4eds.ru/?K_VOPR-OSU_OSMYSLENIYa_KONCEPCI_ZhIZNESTOIKOSTI_S.MADDI.
5. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель. Вестник ПГЛУ. 2009. № 3. С. 331–334.

НАПРЯМ 4. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЗЛОЧИННИХ ГРУП НЕПОВНОЛІТНІХ

Саф'янова В. О.

*студентка факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

За останні десятиліття проблема злочинності серед підлітків стала особливо актуальною [3, с. 63]. Структура та середній вік учасників злочинної групи с неповнолітніх дуже змінилась. Наприклад, якщо раніше кількість учасників групи складала 5-10 чоловік, то на даний час складає 50-100 чоловік. Така ж тенденція спостерігається й в межах віку учасників : раніше середній вік був 15-17 років , а на даний момент 13-15 років. Зовнішні соціальні чинники (нестабільна ситуація у країні , нерозвинутий правовий інститут, пропаганда злочинності у ЗМІ) разом з особливостями психологічного та фізіологічного розвитку підлітка є одними з головних аспектів формування злочинних груп неповнолітніх.

Якщо звернутися до вікової психології , то загалом підлітковий вік розуміється як особливий період розвитку людини, її якісних та кількісних змін, своєрідність якого полягає в його проміжному положенні між дитинством та зрілістю [2, с. 349]. Він є найбільш важливим для формування особистості людини. Даний період поділяється на молодший підлітковий вік (12-15 років) та старший підлітковий вік (15-17 років). Зміни у підлітка відбуваються як фізіологічно, так і психологічно.

До фізіологічних змін відноситься: формування вторинних статевих ознак, швидкий темп зросту м'язової ваги, активний розвиток окремих функцій головного мозку та гормональної системи тощо. Нормою, з точки зору фізіології, в цей період є непропорційність тіла (занадто високий зріст, велика вага, висипання на шкірі та ін.).

До психологічних змін відноситься: негативізм, почуття «дорослості», високий рівень конфліктності, підвищена увага до думок однолітків, прагнення до самоствердження, зміна «Я-концепції», формування самооцінки та особистісної рефлексії, набуття автономності та здібності до передбачення наслідків своїх дій, формування мотиваційно-ціннісної сфери, нестійкість емоційно-вольової сфери та ін.

За концепцією Д.Б. Ельконіна, підліткова криза має в основі ведучого виду діяльності саме – інтимно-особистісне спілкування [6, с. 289] Таким чином підліток сприймає свої фізіологічні зміни як фактичну приналежність до «дорослого світу». Нестійкість емоційної сфери призводить до негативізму та конфліктності по відношенню до батьків, вчителів та дорослих. Зміна ціннісних орієнтацій призводить до вибору нових пріоритетів у житті (друзі, компанії, веселощі, алкоголь, натомість як раніше це було навчання, спорт, секції тощо). Об'єднуючи всі ці новоутворення та додаючи прагнення до нестандартної та «бунтарської» поведінки також є одним з найважливіших чинником створення злочинної групи неповнолітніх.

З точки зору психології, злочинна група – це неформальне анти-соціальне об'єднання осіб для спільного вчинення злочинів, що є єдиним, особливим суб'єктом діяльності [1, с. 389].

Групова злочинність серед підлітків більш розповсюджена через сформовані близькі або дружні відносини серед учасників групи. На основі психологічних феноменів підліткового віку у членів групи виникає некритично високе прагнення отримати повагу від лідера групи, що впливає на положення в певному соціальному середовищі, а на особистісному рівні саме до самоствердження. Ще одним «пусковим механізмом» для створення злочинної групи є недостатня рішучість підлітка до скоєння злочину самостійно [3, с. 4].

Серед основних причин організації та діяльності підліткової злочинності виділяють наступні:

1. Сімейне неблагополуччя (несформована надійна прив'язаність до батьків; гіперопіка, авторитарний або індиферентний стиль виховання; постійна зайнятість батьків та брак часу для спілкування з дитиною, соціально дизадаптована родина з різними видами залежностей тощо);

2. Засоби масової інформації (соціальна мережі, де існує пропаганда та підтримка злочинності загалом; кінофільми, де транслиують лояльне ставлення до злочинності; різні музичні кліпи, де співають про перевагу злочинного світу та ін.);

3. Низька правова грамотність (не вміння сприймати моральні та правові заборони);

4. Несформованість або деформація моральних установок (безвідповідальність до вчинених заборонених дій);

5. Відсутність організованого дозвілля [4, с. 6]

Хоміченко Ю.В. виділив три типи злочинних груп підлітків:

1. Традиційні злочинні групи неповнолітніх. Такі групи нестійкі та нечисленні, утворюються за місцем навчання, за місцем проживання тощо. Діяльність даної групи носить одноразовий та ситуаційний

характер, план дій вигадується за обставинами, середній вік учасників групи – 14 років, злочин має характер крадіжок та вандалізму.

2. Перехідні злочинні групи неповнолітніх. Кількість учасників більше, ніж у традиційної, більш тривалий період діяльності, середній вік учасників групи 17-20 років. Зазвичай відбувається поділ на мікрогрупи по 7 чоловік для зручності виконання злочинних дій. Специфіка їх діяльності включає: крадіжки, нанесення тілесних ушкоджень, погрози, гвалтування та іноді вбивства.

3. Стійкі підлітково-молодіжні злочинні групи. Мають стійку антисоціальну спрямованість та має власну ієрархію ролей учасників групи. Лідери групи частіше віком 19-22 роки, «старші» – це учасники віком 16-18 років, «лушпиння» – це учасники групи віком 14-15 років. Група стабільна у часі, має свої ціннісні орієнтири та ідеали, хоча й деформовані з точки соціальних норм [5, с. 5–7].

Таким чином, підлітковий вік є сенситивним періодом для дитини, велике емоційне та фізіологічне перевантаження позначається на особистості підлітка. Даний період є перехідним між дитинством та зрілістю, де постійно необхідно адаптуватися до нових змін. Незважаючи на велику кількість застанов щодо неминучості негативних вчинків серед підлітків, необхідно розуміти, що благополуччя у родині, довірчі відносини з батьками, заняття спортом чи мистецтвом (зادля направлення великої кількості енергії та агресії у соціально прийнятну сферу) допомагає підлітку пережити цей період без гіперболізації негативізму та протесту суспільству девіантним або делінквентним проявом поведінки. Профілактика злочинної поведінки серед підлітків повинна бути комплексною : робота психолога або соціального працівника з закладом навчання (організація спільної профілактичної роботи), робота з батьками та особливо з підлітками (бесіди, диспути, психологічні техніки , просвітницька діяльність тощо).

Література:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология. М. : – СПб, 1991. 608 с.
2. Гамезо М. Возрастная и педагогическая психология. Уч. пособие, Москва, 1998. 512 с.
3. Дозорцева Е.Г. Личностное развитие подростков-правонарушителей. Российский психиатрический журнал 2001. № 4. С. 63–70.
4. Пашковская М.В. Социально-психологические факторы преступности несовершеннолетних. Научный вестник АВС 2013. № 4. 9 с.
5. Хомиченко Ю.В. Особенности преступных групп несовершеннолетних. Журнал «Историческая и социально образовательная мысль», 2011. 8 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология. Изд. – Академия ,2011. 383 с.

НАПРЯМ 5. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

РОЛЬ ПОВЕДІНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Ярмак А. М.

здобувач вищої освіти II курсу кафедри психології

Донецького інституту

Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад

«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

м. Краматорськ, Донецька область, Україна

Економіка за декілька десятків років поступово видозмінює свою форму, методи та інструменти впливу на людське життя. Область наукових знань зростає та збільшується з кожним роком. Особливе місце в науці займає економічна психологія, вивчення взаємодії економічних та психологічних підходів до поведінки соціуму, малої групи та індивіда. Економічна психологія – це наука, що вивчає психологічні основи економічної поведінки суспільства та наслідки цієї поведінки. Саме цей факт на сьогодні є ключовою причиною трансформації економіки. Економічна психологія ще молода наука, основна мета та підходи якої до цього часу повністю не сформовані.

Причиною розвитку економічної психології є освоєння психологічних складових економічної діяльності та необхідність її вивчення для економістів, менеджерів та соціологів. Застосування психологічних засобів допомагає краще зрозуміти такі питання, як: вплив реклами, маркетингу; поведінка споживача; поведінка безробітних людей; ставлення до грошей, майна; трудова мотивація та інші.

Економічна психологія розкрила в собі таку науку як поведінкова економіка. Термін «поведінкова економіка» економістами та психологами розглядається з різних точок зору. Психологи розглядають поняття економічної психології та у більшості випадків досліджують вплив економіки на вихіку людини, її поведінку в процесі економічної діяльності, рідше вивчається вплив людини на економіку. З погляду економістів дане поняття досліджується як вплив людини, її рішень та поведінки на результати економічної діяльності.

У сучасній науці ідеї поведінкової економіки набули великого поширення і їх досліджують науковці багатьох країн. Найбільш відомими є Ден Аріелі, який встановив, що ірраціональна поведінка аж ніяк

не хаотична. Вона підпорядковується певним моделям і тому цілком передбачувана – у всякому разі, у статистичних термінах [2].

Відповідно до точки зору Беляніна В.С. поведінкова економіка – галузь економічної теорії, яка враховує психологічні особливості людського сприйняття, судження й дії в різних економічних ситуаціях [1]. Поведінкова економіка розробляє досить складну задачу стосовно того, як певні переконання, емпіричні правила, міжособистісні відносини, соціальні норми можуть привести до реальних економічних рішень, відхиляючись від стандартів раціональної корисної максимізації.

В Україні на сьогодні даний напрямок досліджень ще мало розвинутий, саме тому поняття поведінкової економіки частіше можна зустріти у зарубіжних виданнях.

Основним об'єктом вивчення поведінкової економіки є межі раціональності економічних агентів. Поведінкові моделі, досліджувані в даній області, найчастіше поєднують досягнення психології з неокласичною економічною теорією, охоплюючи цілий ряд концепцій, методів і областей дослідження [3].

Поведінкова економіка визнає, що в реальному житті людина може діяти на неефективних ринках з неповною інформацією, брати участь у фінансових пірамідах, цінувати більше те, що вона може заробити у короткостроковій перспективі, ніж в довгостроковій, приділяти недостатню увагу суспільним інтересам, підкорятися нераціональним вказівкам з боку урядових організацій.

Необхідно відзначити, що методи, які використовує поведінкова економіка, є аналогічними до тих, які застосовуються в інших галузях економіки. Спочатку найбільш поширеними були експериментальні методи. Експерименти відіграли велику роль на початковому етапі розвитку поведінкової економіки, оскільки експериментальний контроль є досить ефективним для пояснення поведінки, яка відрізняється від прийнятих стандартів [5]. Проте останнім часом поведінкова економіка використовує весь спектр методів, що використовуються в економічних дослідженнях: це статистичні методи, аналіз, математичне та комп'ютерне моделювання та ін. Це дає змогу визначити певні закономірності в поведінці ринкових агентів та на основі їх розробляти маркетингові стратегії.

Таким чином психологи і економісти, працюючи спільно, домоглися дуже високих і гідних результатів в області вивчення і становлення поведінкової економіки як нового перспективного напрямку в сучасній економічній науці. Представники поведінкової економічної теорії заявляють, що центральним у їх методології наукового дослідження є той факт, що не важливо, відповідають чи ні передумови теорії

критеріям реалістичності, важливо те, щоб з їх допомогою на основі емпіричних досліджень можна було зробити точні прогнози.

Отже, можна сказати, що поведінкова економіка в цілому виступає як неповністю сформована галузь економічної теорії, що представляє собою комплекс досліджень, що складаються з великої кількості різних емпіричних спостережень, експериментальних аналізів і дослідів, на основі яких доводить свою плідність при вивченні різноманітних економічних явищ і процесів. Вона розробляє досить складну задачу стосовно того, як певні переконання, емпіричні правила, міжособистісні відносини, соціальні норми можуть привести до реальних економічних рішень, відхиляючись від стандартів раціональної корисної максимізації.

Література:

1. Автономов В.С., Беянин А. В. Поведенческие институты рыночной экономики: к постановке проблемы // *Общественные науки и современность*. 2011. № 2. С. 112–130.
2. Ариели Д. Предсказуемая иррациональность. Скрытые силы, определяющие наши решения, 2010. URL: <http://www.management.com.ua/books>
3. Бернштейн Пітер. Фундаментальні ідеї фінансового світу. Еволюція. М. : «Альпіна Паблішер», 2009. 256 с
4. Карнишев А.Д., Винокуров М.А. Зміст і форми навчання економічної психології і проблеми її міждисциплінарна релевантна Економічна психологія: актуальні теоретичні і прикладні проблеми: матеріали наук.-практ. конф. (вер. 2008 р., Іркутськ). Іркутськ, 2008.
5. Colin F. Camerer, George Loewenstein Behavioral Economics: Past, Present, Future: Princeton University Press, 2004. URL: <http://sds.hss.cmu.edu>

НАПРЯМ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ХВОРОБИ У ЛЮДЕЙ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Полякова М. В.

*магістрант другого року навчання спеціальності «Психологія»
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

Моргун В. Ф.

*кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Ефективне лікування і профілактика психосоматичних захворювань є важливою проблемою у зв'язку з високою частотою хронічного перебігу, зростанням захворюваності й поширеності цих патологій. Соматичні за основними проявами, психосоматичні захворювання тісно пов'язані зі змінами психічного стану пацієнтів. У даному контексті набуває актуальності вивчення психологічних характеристик осіб із психосоматичними порушеннями, оскільки саме виникнення цих видів порушень та їх вияв у соматичній сфері обумовлюються складним комплексом психологічних і соматичних характеристик особистості. Особливо чітко та структуровано такі особливості людини проявляються у внутрішній картині хвороби пацієнтів із психосоматичними розладами.

Дослідження психосоматичної проблематики, що представлені в роботах таких вчених, як В.А. Ананьєв, О.Я. Бабак, Л.І. Дідковська, О. Кихтюк [1], В.І. Коростій, Г. Сімоненко, Н.Г. Старинець, Т.Б. Хомуленко [2] та ін., розкривають вплив різних чинників (конституційних, соматичних, психологічних тощо) на формування психосоматичних порушень. Сьогодні психосоматика розуміється як тілесне відображення внутрішніх конфліктів і вікових криз. Кожен етап вікового розвитку відрізняється внутрішніми суперечностями, специфікою стресостійкості та особливостями навантаження на адаптаційний потенціал (В.Ф. Моргун, В.М. Заїка [2] та ін.). Разом із тим, проблема

вивчення внутрішньої картини хвороби у людей із психосоматичними розладами остаточно не вирішена з огляду на зростаючу необхідність пошуку чинників виникнення таких порушень та їх терапії.

Мета публікації – проаналізувати особливості внутрішньої картини хвороби у людей із психосоматичними розладами.

Гіпотеза дослідження – параметри внутрішньої картини хвороби пацієнтів із психосоматичними розладами мають суттєві відмінності від внутрішньої картини хвороби інших соматичних хворих. Зокрема, люди з психосоматичними розладами, імовірно, характеризуються вираженими показниками тривоги, невротичної депресії та невротичного типу реагування, тривожною оцінкою перспектив та астеною, зниженим показником психічного здоров'я, менше вираженим ціннісним ставленням до здоров'я при виражених тривожному, іпохондричному та меланхолійному ставленні до хвороби. Натомість, пацієнти з соматичними хворобами характеризуються менше вираженими показниками тривоги, відсутністю виражених невротичних реакцій та ознак депресії, більш вираженим показником психічного здоров'я та ціннісним ставленням до свого здоров'я при виражених гармонійному та ергопатичному («втеча від хвороби в роботу») ставленні до хвороби.

Нами була сформована вибірка, до якої увійшли 120 досліджуваних дорослого віку (72 жінки та 48 чоловіків), що перебувають на лікуванні у комунальному підприємстві «Клінічний госпіталь для ветеранів війни Полтавської області» та Полтавському онкологічному диспансері. З вибірки – 60 респондентів мають психосоматичні розлади (бронхіальну астму, виразкову хворобу, артеріальну гіпертензію, тощо), натомість 60 респондентів мають соматичні хвороби, які не носять психосоматичного характеру, та склали контрольну групу. Для дослідження особливостей внутрішньої картини хвороби у людей із психосоматикою застосовано методики: «Інтегративний тест тривожності» (за описом А.П. Бизюка), Клінічний опитувальник для виявлення та оцінки невротичних станів (за В.Д. Менделевичем, К.К. Яхніним); «Діагностика типів ставлення до хвороби» (за А.Є. Личком, Н.Я. Івановим); Методика самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я (за С.С. Степановим); «Ставлення до здоров'я» (за Р.А. Березовською); «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (за С.С. Бубноюю).

За результатами проведеного емпіричного дослідження, встановлено, що більшість пацієнтів із психосоматичними порушеннями характеризуються високим рівнем тривожності (65%). Вони відчують виражену тривогу, непокояться через можливі невдачі у майбутньому. Така їх особистісна якість виступала і причиною формування психосоматичного порушення, адже постійно перебуваючи у стані тривоги та напруги, вони були менше спроможні вирішувати конфліктні ситуації

та протистояння, проявляючи ефект соматизації та перенесення переживання у сферу тілесності ($= 11,417$, $p \leq 0,01$). Натомість, соматичним хворим характерний низький рівень тривожності (62%). Їм властива менше виражена тривожність як особистісна характеристика, що і не призвело у них до психосоматичних порушень.

Схожа тенденція зафіксована нами і за розподілом відсоткових значень за показниками емоційного дискомфорту ($= 10,854$, $p \leq 0,05$) та тривоги у перспективі ($= 12,624$, $p \leq 0,01$) серед досліджуваних різних груп. Зокрема, більшість пацієнтів із психосоматичними порушеннями характеризуються вираженим емоційним дискомфортом (71%) та наявністю тривоги у життєвій перспективі (62%). У їх внутрішній картині хвороби характерне переважає виражених страхів відносно майбутнього та перебування у стані емоційного дискомфорту. Натомість, серед хворих контрольної групи переважають низькі показники емоційного дискомфорту (49%) та тривоги щодо життєвої перспективи (62%). Отже, пацієнти менше тривожаться через перспективу та не перебувають у вираженому стані дискомфорту.

Також, нами зафіксовані відмінності у вираженості соціального захисту як прояву тривоги серед досліджуваних із психосоматичними порушеннями ($= 9,887$, $p \leq 0,05$). Вони розцінюють соціальне середовище як джерело тривоги та напруги, що типово для перебігу психосоматичних порушень.

Визначено, що психосоматичним хворим властиві нижчі показники психічного здоров'я, що пов'язано з їх емоційною нестійкістю ($= 10,235$, $p \leq 0,01$). Зокрема, більшість таких досліджуваних характеризується низьким рівнем врівноваженості як показника емоційного компоненту внутрішньої картини хвороби (75%). Вони постійно знаходяться під впливом негативних емоцій, роздратовані. Натомість для половини соматичних хворих властивий високий рівень психічного здоров'я, тобто, емоційного благополуччя (45%).

Нами виявлено, що психосоматичні хворі характеризуються вираженим емоційним аспектом ставлення до здоров'я ($= 8,32$, $p \leq 0,05$). Вони мають негативне емоційне ставлення до свого стану здоров'я (82%). Також, пацієнти із психосоматичними захворюваннями мають менш виражене ціннісне ставлення до свого здоров'я ($= 6,36$, $p \leq 0,05$), не сприймають своє здоров'я як цінність і не організують свою діяльність, направлену на його відновлення та забезпечення.

Психосоматичні пацієнти більше орієнтовані на цінності соціальної активності і відпочинку ($\varphi^*=3,62$, $p \leq 0,01$), посередньо – на цінності матеріального положення та високого соціального статусу. Водночас, здоров'я не виступає для них цінністю. Натомість, пацієнти із соматичними хворобами серед найбільш вагомих цінностей обрали високий соціальний статус ($\varphi^*=1,82$, $p \leq 0,05$), соціальну активність і

визнання людей ($\phi^*=1,96$, $p \leq 0,05$). Водночас – у них виражене ціннісне ставлення до свого здоров'я.

Пацієнти із психосоматичними порушеннями характеризуються переважанням високих показників невротичності ($= 11,62$, $p \leq 0,01$). На високому рівні показники сформованості невротичних ознак (55%), тривожності (52%), невротичної депресії (58%), астенії (36%), невротичного типу реагування (52%) та вегетативних порушень (75%). Тобто, вони мають більш виражену схильність до виникнення невротичної симптоматики, схильні до проявів тривоги через життєву невизначеність, не впевнені у тому, що можуть долати життєві перешкоди та негативні події.

Натомість, досліджувані контрольної групи характеризуються низькими показниками невротичної симптоматики. Зокрема, респондентам із такої групи характерні низькі показники ознак невротизму (88%), тривожності (86%), невротичної депресії (92%), астенії (94%), невротичного типу реагування (92%).

У пацієнтів із психосоматичними розладами переважають тривожний ($= 10,26$, $p \leq 0,01$), іпохондричний ($= 9,35$, $p \leq 0,01$) та меланхолійний ($= 7,98$, $p \leq 0,05$) типи ставлення до хвороби. До захворювання ставляться емоційно негативно, надмірно переживають, відчувають нестачу сил для його подолання. Натомість, серед соматиків виражені ергопатичний ($= 10,365$, $p \leq 0,01$) та гармонійний ($= 9,86$, $p \leq 0,01$) типи ставлення до хвороби.

Разом із тим, дана робота не вичерпує всіх аспектів дослідження внутрішньої картини хвороби психосоматичних хворих. Зокрема, перспективою подальших розвідок може виступати дослідження вираженості копінг-механізмів у даній категорії осіб, специфіки їх ставлення до здоров'я порівняно зі здоровими людьми тощо.

Література:

1. Кихтюк О. Теоретико-методологічні аспекти та емпіричне дослідження внутрішньої картини хвороби в клінічній психології. Психологічні перспективи. Луцьк, 2018. Вип. 31. С. 10–21.

2. Моргун В.Ф., Заїка В.М. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості. Психологія і особистість. Полтава, 2016. № 2. Ч. 2. С. 29–44.

3. Хомуленко Т.Б., Крамченкова В.О., Туркова Д.М. Тілесний локус контролю як копінг. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали V Міжнарод. наук.-практ. Конференції (м. Суми, 28.02. – 1.03.2019 р). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. С. 361–363.

НАПРЯМ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ГЕШТАЛЬТ-ПІДХІД ЯК МЕТОД ТЕРАПІЇ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Загороднюк О. О.

студент

Науковий керівник: Астремська І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Медичного інституту

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

м. Миколаїв, Україна

Встановлення зв'язків між даними анамнезу та соматичного обстеження – повсякденна робота в практиці лікаря. Це стосується лікарів усіх спеціальностей. Психосоматичний симптом представляє традиційну складність для психотерапевтів. Психотерапія має справу не з самим організмом, а з контактом між організмом і середовищем. Відоме висловлювання з цього приводу Ф.Перлза і П.Гудмана: «Переживання відбувається на кордоні між організмом і його оточенням. Переживання є функцією цієї межі і психологічно реальними є «цілісні» конфігурації цього функціонування, якийсь набутий сенс, якець завершене дійство. «Цілісності» переживання включають не «все», а лише певні структури; на психологічному рівні всі інші характеристики організму і оточення є, або абстракцією, або потенційно містяться в переживанні натяком на інше переживання. Ми говоримо про організм, що контактує з навколишнім світом, але саме сам контакт є найпростіша і найперша реальність» (1951р.).

Справжня причина хвороби і страждання завжди думка, думка помилкова. Тіло саме по собі захворіти не може – воно лише екран, проекція свідомості. Тому немає сенсу латати екран. Хвороба – це лише вираз, форма «проблеми». Це тільки можливість, якою користується життя, щоб сказати нам, що десь не гаразд, що ми не ті, хто ми є насправді.

У цих міркуваннях древніх філософів містяться важливі ідеї уявлення про людину як про єдину цілісну систему, відроджуються в даний час в парадигмі гештальт-терапії.

У традиціях гештальт-підходу склалися такі уявлення про психосоматичний симптом. Симптом – це зупинена емоція. Не виявлена емоція стає руйнівною на тілесному рівні.

Симптом – це наслідок тривалого емоційного напруження низької інтенсивності. Симптом трансформує ситуацію з гострої в хронічну.

Симптом – це перетворена форма контакту, організуючий фактор в поїє «організм-середовище». Будь-який симптом колись був творчим пристосуванням, перетворившись згодом у стереотипний, що обмежує патерн.

Симптом – це сплав ретрофлексії і соматичної проекції відчужених переживань на певну частину тіла.

При роботі з клієнтом, які звертаються за допомогою у зв'язку зі скаргами на наявність симптому, гештальт-терапевт дотримується як мінімум двох положень: гештальт-терапевт не може брати на себе відповідальність за те, що є областю медицини; має справу не з організмом, а з контактом між організмом і середовищем.

Працюючи з симптомом, гештальт-терапевт дотримується наступних стратегій. Холізму – ідеї про цілісність і взаємозумовленості психічного і соматичного, організму і середовища. Феноменології – звернення до світу внутрішніх феноменів клієнта, його суб'єктивних переживань з приводу своїх проблем і труднощів, що дозволяє дивитися на них очима клієнта, звертатися до так званої внутрішньої картини хвороби. Експерименту – активного дослідження і перетворення сформованих способів взаємодії клієнта із середовищем з метою отримання нового унікального досвіду.

У поглядах на формування психосоматичного симптому в рамках гештальт-підходу велика увага приділяється емоціям: нездатності виділяти і ідентифікувати емоції, неможливості їх висловлювати, відреагувати. У нормі процес взаємодії людини зі значимими для нього фігурами зовнішнього світу здійснюється в наступній послідовності: відчуття – емоція (почуття) – об'єкт почуття – реагування. Наприклад «Я злюся на того-то». Як відомо, найчастіше в основі психосоматичного симптому лежить заборона на агресію.

У разі ж порушення творчого пристосування з середовищем відбувається переривання в одному з ланок ланцюжка:

- нечутливість до тілесних проявів;
- емоція – відсутність почуттів (алекситимія);
- об'єкт почуття – відсутність об'єкта для вираження почуттів (інтрукти, заборони. «Не можна злитися на ...»)

реагування – неможливість відреагувати на почуття (інтрукти, заборони « Не можна проявляти злість ... »)

Як відомо, терапія починається з діагностики. Технічно в разі психосоматичного симптому це означає пошук перерваного ланки і відновлення нормального функціонування всього ланцюга.

Як механізми переривання виступає інтродекція (не могу, боюся, не маю права) і ретрофлексія (поворот проти себе). Реагування емоцій стає неможливим і їх енергія в якості об'єкта реагування обирає власне тіло (проекція на орган).

Контакту ж з реальним об'єктом не виникає. Почуття не виконує функцію контакту і руйнує власне тіло, накопичуючись, висловлюючись в тілесному напрузі, болі. Згодом такий спосіб контакту стає звичним, стереотипним, а біль з гострою переходить в хронічну. Так виникає психосоматичне захворювання.

Найчастіше зустрічається існування одночасно таких емоцій як вина і злість. Одночасне існування цих емоцій не дозволяє проявитися в повній мірі жодної з них.

Почуття провини не може інтенсивно переживати через почуття злості, прояв же злості блокується почуттям провини. Це і є ситуація, в якій єдиним можливим виходом буде виникнення психосоматичного симптому.

Оскільки, симптом – це сплав інтродекції, ретрофлексії і соматичної проекції, то робота з ним полягає у виведенні його на кордон контакту і робота з цими механізмами переривання контакту.

Завданням терапії в цьому випадку буде створення можливості для розгортання ретрофлексії і доведення дії до завершення, хоча б символічно.

Тут можна виділити наступні фази роботи:

1. Усвідомлення відчуттів. Що це за відчуття, де воно локалізовано? Наприклад, затримка дихання.

2. Усвідомлення стримуваного почуття. Яке почуття містить дане відчуття? Наприклад, «затримуючи дихання, я відчуваю страх ...».

3. Усвідомлення адресата почуття. До кого спрямована ця почуття? Наприклад, «це моє почуття до ...», «я відчуваю його коли ...»

4. Усвідомлення інтродекта, заборони. Як саме клієнт зупиняє себе? Що порушує спонтанність, наскільки усвідомлювана заборона? Наприклад, «Що станеться, якщо ти виразиш це?»

5. Реагування. Спочатку хоча б уявне. «Що хотів би зробити, сказати?»

6. Усвідомлення себе з цим почуттям. «Що з тобою сталося, коли ти це сказав?», «Як тобі з цим?»

Зокрема, для розладів психосоматичного рівня типовим буде переривання в першому і другому ланці даної ланцюжка – «відчуття –

почуття». І тут стає зрозумілим чому такий феномен, як алекситимія характерний саме для психосоматичних розладів.

Алекситимія, як відомо, полягає в нездатності хворого знаходити слова для вираження почуттів. І тут справа не в малому словниковому запасі, а саме в слабкій диференційованості емоцій, що власне і призводить до такого роду нечутливості.

У медицині, так і в житті досить типові приклади такої нечутливості до тілесних сигналів, коли у хворого, до моменту потрапляння в лікарню з серйозною проблемою, наприклад, інфаркт або проривна виразка, були відсутні скарги на своє здоров'я.

Література:

1. Абрамова Г.С., Юдчиць Ю.А. Психологія в медицині. – М. : Кафедра 1998. – С. 99–162.
2. Александер Ф. Психосоматична медицина: принципи і практичне застосування.
3. Бройтигам В., Крістіан П., Рад М. Психосоматична медицина: Посібн. / Пер.з нім. Г.А. Обухова, А.В. Брунека. – М. : ГЕОАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
4. Васерман Л.И., Єришев О.Ф., Клубова Є.Б. Психологічна діагностика індекса життєвого стилю. – Спб. : Видавництво СпбНИПНИ ім. В.М. Бехтерева, 2005. – 50 с.
5. Гінгер С., Гінгер А. Гештальт – терапія контакту / Пер. с фр. Е.В.Просветіной. – Спб. : Спеціальна Література, 1999. – 287 с.
6. Гусев В.А. Засіб від хвороб. Лікування хвороб засобами психотерпії. Науково-популярне видавництво. – Крим, Сімферополь. : Terra Тавріка, 2004. – 370 с.
7. Доскін В.А., Лаврентьева Н.А., Мірошніков М.П., Шарай В.Б. // Питання психології. – 1973, – № 6. – С. 141–145.

КОРЕКЦІЙНІ ПРИЙОМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Івашура Н. С.

викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

дефектолог

КЗ «Чугуївський районний інклюзивно-ресурсний центр»

м. Харків, Україна

Розвиток інклюзії в Україні протягом останніх 20 років, на жаль, дуже опосередковано стосувався розвитку інклюзії в мистецтві, зокрема у сфері отримання художньої або музичної освіти. Весь досвід навчання у сфері мистецтва дітей та підлітків з особливими освітніми потребами був пов'язаний з деякими випадками, де вчитель вірив у творчий потенціал дитини й брав все навантаження і відповідальність на себе.

На даному етапі становлення інклюзії в загальноосвітніх закладах, завдяки активності самих батьків дітей з ООП, законодавчих ініціатив і відповідно збільшення фінансування, створення інклюзивних ресурсних центрів та введення до штату не тільки вузьких фахівців (дефектолог, логопед, реабілітолог), але й асистентів вчителів, вихователів – якість інклюзивної освіти підвищується.

Природним етапом став активний розвиток інклюзії в мистецькій освіті, під впливом як громадських організацій та батьків, так і вчителів та керівників мистецьких шкіл.

Згідно Закону України «Про освіту», розділ II – Структура освіти, ст. 21 – мистецька освіта належить до спеціалізованої освіти. Це освіта мистецького спрямування, яка може здобуватися в рамках формальної, неформальної, інформальної освіти, спрямована на здобуття компетентностей у відповідній сфері професійної діяльності під час навчання у безперервному інтегрованому освітньому процесі на кількох або всіх рівнях освіти та потребує раннього виявлення і розвитку індивідуальних здібностей [1].

Хотілося б відзначити що інклюзія в мистецтві безумовно є не тільки цінною і необхідною для самих осіб з інвалідністю, а і є потенціалом розвитку для вчителів, ресурсом для батьків.

На наш погляд, саме інклюзивне мистецтво, у всіх своїх проявах, сприяє розвитку соціальної інклюзії та включенню всіх в спільноту.

Мистецтво дозволяє підтримувати й розвивати потенціал та компетенції, навички комунікації та співпраці, залучаючи творчу діяльність.

Наказом Міністерства культури та інформаційної політики від 22 квітня 2020 року № 1668 було затверджено «План заходів з реалізації Концепції інклюзивної мистецької освіти».

Виконання плану заходів заплановано на 2020–2022 роки та передбачає: проведення пілотного проекту з організації інклюзивного навчання в окремих мистецьких школах; розроблення та поширення відповідних рекомендацій; навчання адміністрації та педагогічних працівників.

Організація інклюзивної мистецької освіти, зокрема початкової, має свої складнощі, які у тому числі дужі схожі із тим що відбувається в загальноосвітній освіті, наприклад аспект готовності вчителя до навчання дитини з особливими освітніми потребами, і в тому числі зі складними порушеннями та інвалідністю.

Важливим для керівника мистецького закладу та вчителів-митців є оцінити кілька факторів та відповісти для себе на багато запитань – саме з внутрішньої готовності починається успішність інклюзії [2].

Перший фактор це – учасники процесу. Дуже важливо оцінити свою готовність брати участь і познайомитися з потенційними учасників навчання, дітьми з ООП і їх батьками, а також розглянути важливість участі інклюзивних ресурсних центрів. Необхідне створення довірчих і партнерських відносин між усіма учасниками організації інклюзивного навчання.

Другий фактор це – розуміння важливості етапу планування початку інклюзивної практики в мистецькій школі.

Ретельне вивчення і планування, яке включає розгляд того, які механізми підтримки необхідні всім учасникам процесу, які фінансові витрати й бюджет в тому числі організації універсального дизайну приміщення, які враховують індивідуальні потреби.

Третій фактор – зняття бар'єрів для учасників процесу. Важливо, щоб перед початком і керівник мистецької школи й вчителі отримали можливість проконсультуватися з фахівцями спеціальної освіти, психологами.

Фактор четвертий – оцінка своїх навичок і професіонального потенціалу. Є багато кваліфікованих спільнот які варто залучити для оцінки готовності колективу до створення інклюзивного простору в школі мистецтв. Необхідно переконатись, що всі співробітники установи мають, наприклад обладнання для навчання та підтримки дітей.

Оцінивши всі ці фактори та створивши за прикладом загальноосвітніх закладів, команду психолого-педагогічного супроводу, мис-

тецька школа може почати зі створення доброзичливого середовища для дітей з ООП, що базується на наступних принципах:

1. Структура: більшість дітей з ООП потребують організації структурованого навчання та середовища, щоб світ навколо став більш передбачуваним і зрозумілим. Структуроване середовище допомагає бути менш залежним від чужої допомоги.

2. Позитивні очікування, що означає не знижувати планку для дітей з ООП і зберігати позитивні, але реалістичні очікування від того, як діти будуть сприймати діяльність. Те, що здавалося неможливим для дитини вчора, стає можливим вже сьогодні.

3. Важливо дивитися на світ з точки зору дитини, розуміти, що його цікавить, що турбує. Необхідно пам'ятати, що будь-яка поведінка, якою б незвичною вона не здавалася, має свою причину, навіть якщо вона, на перший погляд, невідома.

4. Урахування сенсорних особливостей сприйняття та обробки інформації. Діти з аутизмом потребують спокою і порядку, це допомагає їм уникнути тривожності й зосередитися. За можливості потрібно позбутися від усіх сторонніх стимулів і «шуму», що відвертає увагу і перевантажувати нервову систему.

5. Зв'язок. Будь-яке навчання дітям з ООП для більш успішного результату варто пов'язувати з іншими аспектами їх життя. Діти та їх батьки повинні бути повноправними партнерами в таких зусиллях, будь-яке втручання планується при їх безпосередній участі та враховує зворотний зв'язок з ними.

Складнощі організації інклюзивного навчання в мистецьких школах пов'язані звісно перш за все з тим що викладачам необхідні додаткові специфічні знання, наприклад про особливості розвитку, складнощі мовного розвитку чи про методи та підходи, що дозволять зробити процес навчання результативним.

Такі корекційні прийоми можливо використовувати в мистецькій освіті:

– альтернативні види комунікації, при неможливості використовуючи усне мовлення;

– жетонна система – система модифікації поведінки, яка ґрунтується на системному посиленні бажаної поведінки;

– візуальний розклад допомагає дитині розуміти що буде далі та підказує послідовність дій. Візуальний розклад запобігає проявам небажаної поведінки та робить заняття більш структурованим та плідним.

– соціальні історії – допомога при вивченні та при підготовці до майбутніх невідомим досі подій та в освоєнні правил поведінки під час

навчання, на занятті, під час і виступу, під час перерви та для розуміння як поводити себе в певних соціальних ситуаціях.

Інклюзивне навчання в мистецьких школах окрім академічного значення має звісно й арттерапевтичний вплив, та може мати форму не тільки уроків, групових занять чи класичної діяльності, але вигляд інклюзивних проєктів, що можуть приймати різні форми, мати різні цілі.

У підсумку хотілося б відзначити важливість організації інклюзивного навчання в школах мистецтва, в художніх і театральних студіях, це не просто навчання, не просто батьківська примха включення дитини з інвалідністю, це потенційна можливість для вже змужнілої людини з інвалідністю реалізуватися у творчості, мати професію. Неможливо ігнорувати роль культури як виробника соціальних змін, що дозволяють допомогти подолати стигму та пригнічення, а також підвищити обізнаність про творчий внесок людей з інвалідність.

Література:

1. Закон України «Про освіту». Ред від 16.11.2020. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39, ст.380

2. Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнарод. участю), 6–7 груд. 2019 р. / за заг. ред. М. М. Бриль. Київ: ДНМЦЗКМО, 2019. 420 с

3. Inclusive Arts Practice and Research: A Critical manifesto – Alice Fox, Hannah Macpherson. 2015.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОГРАМ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ТА ЇХ РОДИН

Склянська О. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Університету митної справи та фінансів

м. Дніпро, Україна

Інтерес до вказаної теми зумовлено активним впровадженням в Україні послуги раннього втручання в практику допомоги дітям з особливими потребами та їх сім'ям. Відповідно до визначення Європейської Асоціації Раннього Втручання (Euryaid), раннє втручання (від

англ. Early Intervention) – це заходи, орієнтовані на розвиток дитини раннього віку, а також на супровід батьків цієї дитини. Раннє втручання спрямовується як на дитину, так і на її батьків, членів родини та соціальне оточення в цілому. Всесвітня організація охорони здоров'я та дитячий фонд ООН визначають раннє втручання як програми в сфері дитинства, які спрямовані на підтримку маленьких дітей з ризиком затримки розвитку, або дітей молодшого віку, в яких виявлені затримка розвитку або інвалідність. Програми включають широкий спектр послуг та підтримки для забезпечення і підвищення дитячого особистого розвитку і стійкості, зміцнення компетенції сім'ї, а також сприяння соціальній інтеграції сімей і дітей [12].

В теперішній час в рамках Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та активно формується нормативно-правове поле та організаційні засади для запровадження цієї послуги [9]. Актуальними є наразі проблеми підготовки фахівців до роботи із родинами, що мають дітей раннього віку із порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень. А отже варто звернути увагу на теоретичні концепції, що мають скласти методологічну основу для досліджень та практичної роботи мультидисциплінарної команди фахівців раннього втручання. Далі означимо основні теоретичні концепції та тези, що розкривають психологічний зміст вікових періодів немовляти та раннього дитинства.

Культурно-історична теорія розвитку психіки, сформульована Л. Виготським – важливим положенням є утвердження провідної ролі соціального оточення як джерела розвитку дитини в ранньому віці (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Л. Божович, О. Запорожець та ін.). Поняття соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, центральних новоутворень та вікової нормативної кризи (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та ін.) формують уявлення про процеси психічного розвитку як в ситуації нормативного розвитку так і в умовах порушень [3, 5, 11].

Концепція формування особистості в спілкуванні, розроблена М. Лісіною, поглиблює розуміння значення спілкування з дорослим для розвитку маленької дитини [6]. Згідно з цією концепцією розвиток психіки дитини відбувається у спілкуванні з дорослим, і саме спілкування з дорослим є специфічною для дитини діяльністю. Сформована потреба у спілкуванні, у межах даної концепції, слугує маркером благополучного психічного розвитку немовляти та важливою умовою розвитку. Вченими (М. Ланцбург, М. Лісіна, О. Смірнова, Г. Філіппова та ін.) розвинуто положення М. Лісіної, досліджено форми спілкування

дитини раннього віку з дорослим та їх трансформацію в ході онтогенезу, визначено, що дії дорослого під час взаємодії з дитиною є ключовими чинниками психосоціального розвитку дитини в ранньому віці.

Напрацювання психоаналітичної теорії (А. Фрейд, М. Малер, Д. Віннікот та ін.) зосереджують увагу на формуванні немовляти як особистості, що відбувається в контакті з матір'ю та значною мірою визначається характером їх взаємин. Саме мати, яка є для немовляти зовнішнім світом, має здатність гостро відчувати потреби дитини, робить можливим становлення «Самості» немовляти. Д. Віннікотт ввів поняття «досить хороша мати», розвівши це поняття з визначенням «ідеальної матері». Досить хороша мати вміє задовольняти основні фізіологічні та психоемоційні потреби дитини та створює оптимальні умови для її розвитку. Оптимальна взаємодія описана через поняття «холдинг», що включає все, чим є мати, і що вона робить для своєї дитини у даний час [2, с. 7].

Відповідно до положень сучасної психоаналітичної теорії, зокрема теорія об'єктних стосунків (М. Кляйн, М. Малер, О. Кернберг), саме у перші три роки життя дитини відбувається формування базових структур психіки «Я», «Над-Я» і «Воно». Важливо зазначити, що досвід взаємодії зі світом та кристалізація уявлень про Я-реальне та Я-ідеальне починається з перших місяців життя в контакті з близьким дорослим [8].

Теорія психосоціального розвитку особистості Е. Еріксона – розглядає розвиток особистості як розв'язання специфічного для певної фази психосоціального конфлікту. Згідно цієї теорії у перші три роки життя дитина формує базову довіру до світу та власну ідентичність під впливом підтримуючої або незадовільної реакції соціуму (близьких дорослих) [8].

Теорія прив'язаності (Д. Боулбі, М. Ейнсворт та ін.), що ґрунтується як на психоаналітичних, так і на етологічних ідеях, стверджує що основа особистості людини полягає у первинних її взаєминах з матір'ю або особою, яка її постійно заміщує, і що для нормального психічного розвитку дитини необхідно встановити близькі стосунки хоча б з однією людиною, яка б про неї дбала протягом тривалого часу. Прив'язаність як мотиваційна система, формується до кінця першого року життя, коли у дитини складається «внутрішня робоча модель». Виділено чотири типи прив'язаності, що є результатом взаємодії дитини із близьким дорослим та визначають здатність малюка до проявів ініціативи і самостійності, а також способи встановлення стосунків з іншими людьми в дорослому віці [1; 7].

Розуміння процесів засвоєння нових навичок і способів дій дітьми раннього віку, в тому числі дітьми із порушеннями розвитку, базується на концепції нейропластичності (Н. Дойдж, Є. Гусев, П. Камчатнов)

а також на положенні про значні «навчаючі» ресурси звичайних умов, природних для маленької дитини (С. Dunst). Саме в щоденних рутинних справах немовлята та діти раннього віку мають найкращі умови для створення нових навичок: часте повторення, включення в діяльність із зрозумілим результатом, співпраця з дорослим (D. Campbell, R. McWilliam).

Теоретичні положення, викладені вище, обґрунтовують специфічні принципи та методи реалізації програм, що адресовані дітям до трьох років та їх родинам. Європейською асоціацією раннього втручання визначено, що найбільш ефективним в допомозі розвитку дітей раннього віку є підхід, який базується на таких принципах:

- сімейно-центрованість і орієнтованість на особливості кожної дитини та її сім'ї (термін «сімейно-центрованість» означає, що вся діяльність і рекомендації фахівців спрямовані на підтримку сім'ї і вироблення таких навичок, які забезпечують найкращі умови для збереження здоров'я, розвитку і навчання їх дитини та підвищення якості щоденного життя родини);

- холистичність (раннє втручання охоплює всі аспекти розвитку і життя дитини, дає змогу уникнути фрагментації допомоги дітям та сім'ям шляхом надання комплексної підтримки мультидисциплінарною командою фахівців, яка координує свою діяльність, спрямовану на підтримку сім'ї, збереження здоров'я та розвитку дитини раннього віку);

- розвиток дитини в природному середовищі (цей принцип забезпечується в умовах, які формують повсякденний контекст життя дитини і сім'ї та в яких відбувається щоденний досвід і контакти з близькими людьми; максимально гарантує набуття дитиною функціональних навичок та умінь і забезпечує їх успішне закріплення в майбутньому [10].

Література:

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Академический Проект. 2004. 232 с.
2. Винникот Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Литур, 2004. 400 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків : Планета-прінт, 2013. 244 с.
5. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. Хрестоматия по детской психологии. Москва : ИПП, 1996. С. 20–27.

6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
7. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 288 с.
8. Основи психотерапії: навч. посіб. / за ред.. К.В. Сєдих, О.О. Фільц Київ : ВЦ «Академія», 207. 192 с.
9. Розпорядження Кабінету міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу» [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>.
10. Склянська О. В. Програми психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та їх родинам. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип. 3. С. 233–237.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 384 с.
12. Формування політики раннього втручання : тренінговий модуль / Кол. авторів : Л. Ю. Байда, Є. Б. Павлова, О. Л. Іванова, Г. В. Кукуруза. К., 2017. 62 с.

НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

«ПСИХОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ
СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

(м. Запоріжжя, 11–12 грудня 2020 р.)

Підписано до друку 17.12.2020. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,51. Наклад 100. Замовлення № 1220-336.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.