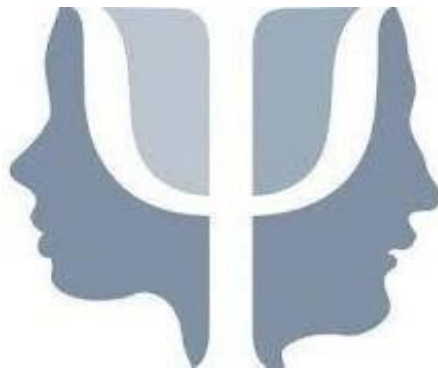


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ЛАБОРАТОРІЯ УДОСКОНАЛЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ПСИХОЛОГА
ІМЕНІ КАГАЛЬНЯК ГАННИ ІВАНІВНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ЛАБОРАТОРІЯ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТОРГІВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**



**ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції
«СУЧАСНІ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ: ЕКО-ТРЕНІНГ»
(8-9 квітня 2021 року)**



Умань-Київ, 2021

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 21.03 2021 р.)

Рецензенти:

Яковенко С.І., доктор психологічних наук, професор, перший проректор Київського інституту сучасної психології і психотерапії»;

Осадченко І.І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту; завідувачка Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Яна Амоса Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

СУЧАСНІ ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ЕКО-ТРЕНІНГ [збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції]. Відп. ред. В.Л. Зливков, Н.А. Харченко, С.О. Лукомська. Умань-Київ: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2021. 91 с.

Збірник тез «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг» створений за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася 8-9 квітня 2021 року. У збірнику представлено результати аналізу зарубіжних та вітчизняних досліджень з питань впливу еко-тренінгів на психологічне здоров'я особистості; окреслено форми та методики організації тренінгів зі студентами в умовах дистанційного навчання; охарактеризовано екзистенційно-психологічні впливи пандемії COVID-19 на особистість студентів і викладачів; визначено перспективи подальших досліджень тренінгових технологій.

Збірник адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості та психологією діяльності у кризових ситуаціях.

м. Умань, м. Київ, 2021

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; лабораторія методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ЗМІСТ

Андрусик О.О. Теоретичний аналіз емоційного інтелекту та його проявів в осіб юнацького віку	5
Бадьора Є.І. Специфіка роботи вихователя здо з дітьми з ООП в інклюзивній групі	8
Барчук Д.В. Психологічні передумови задоволеності працею молодих фахівців	9
Березовська Л.І. До питання психологічного благополуччя майбутніх психологів	11
Бойко Д.С. Основні критерії особистісної зрілості	13
Вахоцька І.О. Принципи і особливості використання тренінгових технологій в освітньому процесі студентів	14
Гичко Ю.В. Коучинг як технологія оптимізації персоналу	16
Грабовська С.Л., Гребінь Н.В., Дідковський Є.А. Технологія багатоетапної групової роботи в методиці інтерактивного навчання... ..	18
Гурлева Т.С. Прояви любові до іншого в екстремальних ситуаціях... ..	21
Дем'янчук Ю.Ю. Використання сторітелінгу (storytelling) у консультативній практиці	23
Загурська І.С. Значення адаптаційного тренінгу для розвитку соціальних навичок у першокурсників	26
Зливков В.Л. Специфіка організації Балінтовських груп	27
Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В. Особливості проведення мозкового штурму у соціально-психологічних тренінгах.....	29
Зоріна І.В. Особливості формування екосвідомості особистості	31
Кацмаза І.О. Можливості збереження та відновлення власного психічного здоров'я учасниками бойових дій	32
Кирильчук І.В., Котлова Л.О. Програма розвитку суб'єктності молодших школярів в процесі навчальної діяльності	34
Коноплицька Д.Л. Арт-терапевтичні засоби психокорекції невпевнених у собі дітей старшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивної групи	37
Копилов С.О. Взаємозв'язок екології культури та буття особистості: теорія і практика	38
Корняк Н.О. Тривожність в підлітковому віці	40
Косецька К.С. Особливості страху в підлітковому віці	41
Котлова Л.О., Тичина І.М. Консультативна робота психолога як пошук творчих ресурсів клієнта	43
Котух О.В. Історія становлення поняття самореалізація в філософії та психології	46
Лівандовська І.А. Використання тренінгових технік в розробці програми психологічного супроводу процесу гендерної ідентифікації сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу	48

Лівандовська І.А., Твердохліб О.В. Соціально-психологічні умови формування еко-свідомості особистості	50
Лукомська С.О. Сторітеллінг у контексті тренінгових технологій	52
Макарова А.В. Навички ефективного спілкування у профілактиці підліткового алкоголізму	55
Мельник О.В. Метафоричні карти «Адаптація»: шлях до усвідомлення психотравми	56
Міщенко М.С., Мутильовська Ю.П. Рекомендації з розвитку самоцінності особистості періоду дорослішання	58
Ольховецький С.М. Функції сім'ї, пов'язані із задоволенням потреб.	60
Перепелиця А.В. Зміни емоційного стан футболістів під впливом професійної діяльності	61
Перепелюк Т.Д. Я-концепція як умова професійного становлення практичного психолога	62
Пирог Г.В. Тренінг особистісно-професійного зростання як технологія підготовки студентів-психологів	64
Поліщук О.Р. До проблеми екологічної просвіти: психологічний аспект	66
Поліщук В.І., Харченко Н.А. Особливості професійної мотивації	67
Прокончук О.В. Насильство як психологічно-соціальна проблема ...	69
Скоростецька Н.В. Використання консонансного методу арт-терапії в ЗДО враховуючи індивідуальні особливості дітей з ООП	70
Харченко Н.А. Розвиток професійної ідентичності викладачів засобами тренінгових технологій	72
Харченко Н.А., Маринова А.П. Тренінг командної взаємодії у роботі з підлітками	74
Черкаська Є.Ф. Профілактика і корекція емоційного вигорання у вчителів загальноосвітніх шкіл	76
Чупіна К.О. Соціально-психологічна робота з студентами з ООП засобами еко-тренінгів	78
Швець В.В. Технології розвитку особистості підлітків в умовах надання консультативних послуг спеціалістами КДМ.....	80
Шеленкова Н.Л., Махиня Н.М. Механізми політичної соціалізації молоді	81
Шулдик А.В., Шулдик Г.О., Кравцова А.В. Структура та чинники професійного вигорання вчителів початкових класів	83
Юрківська Л.Й. Економічний та психологічний аспекти позиціонування	85
Якимчук Б.А., Якимчук І.П. Розвиток пізнавальних інтересів школярів засобом інтерактивних технологій навчання	88
Ямнюк А.М. Вік дітей та їх реакції на розлучення	90

***ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА
ЙОГО ПРОЯВІВ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ***

В останній час як у зарубіжній, так і вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкта, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння як власних емоцій і почуттів, так й оточуючих людей (Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Селовей та ін.). Сучасні психологічні дослідження розглядають різні аспекти емоційного інтелекту: проблеми вимірювання та застосування на практиці (Л. Колісник, Д. Люсін та ін.), взаємозв'язок із лідерством (Л. Аверченко, І. Андрєєва та ін.), роль у професійній діяльності (В. Кутєєва, Г. Юліна) та ін...

Перша і найбільш відома у науковій психології модель емоційного інтелекту була розроблена П. Селовеєм та Дж Мейєром у 1990 р. Ними ж був уведений у психологію термін «емоційний інтелект». Ці вчені визначили емоційний інтелект як «здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для того, щоб спрямовувати своє мислення та дії» [6].

На теперішній час не існує однозначного трактування емоційного інтелекту. Ряд дослідників розглядає його як підструктуру соціального інтелекту або підструктуру інтелекту загалом як багатоаспектного конструкта. Однак існує й інша точка зору: емоційний інтелект розглядається як більш широке поняття, а соціальний інтелект – як один із його аспектів [1]. Так, Дж. Мейєр відносить емоційний інтелект разом із соціальним до так званих «гарячих», оперативних видів інтелекту, які оперують соціальною, практичною, особистісною та емоційною інформацією; а емоційний інтелект розглядається як частина міжособистісного інтелекту». У своїй моделі емоційного інтелекту Дж. Мейєр і П. Селовей визначають його як групу ментальних здібностей, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих.

Дослідники виокремлюють чотири складові, які мають рівнево-ієрархічний характер і послідовно розвиваються в онтогенезі. Йдеться про: 1) сприйняття, оцінку та вираження (ідентифікацію) емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності; 3) розуміння й аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання й оптимізації міжособистісних стосунків.

Отже, емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудовувати лінію поведінки в потрібному річищі, що, в свою чергу, призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми [2, с. 26].

Учені стверджують, що емоційний інтелект дозволяє опрацювати всі види інформації, які пов'язані з емоціями; використовувати емоції для полегшення різних когнітивних процесів, таких, як мислення та вирішення проблем, користуватися змінами свого настрою, для того, щоб упоратися з тим чи іншим завданням, що є актуальним на даному етапі; бути уважним до найдрібніших змін усередині себе і навколо; керувати емоціями, тобто регулювати як власні емоції, так й ті, що притаманні іншим людям. Таким чином, людина з високим рівнем емоційного інтелекту може користуватися емоціями, причому навіть негативними, в своїх цілях і керувати ними для досягнення поставленої мети [6].

Емоційний інтелект, за Д. Гоулманом, являє собою сукупність чинників, які дозволяють особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і таким чином досягати успіху в повсякденному житті; в інший спосіб проявити свій інтелект. Дослідник називає емоційний інтелект основною інтуїцією і цитує Аристотеля: «гніватися на того, хто на це заслуговує, причому до відомих меж, у належний час, з належною метою і належним чином – це є рідкісне емоційне вміння» [7, с. 37]. Слід зазначити, що сам Аристотель багато часу посвятив емоціям у своїй «Нікомаховій етиці», де визначив одним із своїх основних завдань навчити людей управляти емоційним життям за допомогою інтелекту. «У наших пристрастях, що правильно використовуються, є мудрість: вони направляють наше мислення, визначають наші цінності, керують нашим виживанням. Але їм нічого не вартує збитися з правильного шляху, що вони занадто часто й роблять» (цит. за [4]). Як вважав Аристотель, справа не в емоційності, а в доречності емоцій та їх вираженні. На думку Н. Холла, американського психолога, емоційний інтелект – це спроможність розуміти відмінності між позитивними і негативними емоціями і навіть між різними позитивними емоціями, що допомагає налагоджувати конструктивний діалог і взаємини [6; 7]. Складовими емоційного інтелекту він називає: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо.

Ще один сучасний дослідник цього питання, ізраїльський психолог Р. Бар-Он, стверджує, що емоційний інтелект – це «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища». Він виокремлює п'ять складових емоційного інтелекту: 1) пізнання себе, усвідомлення власних емоцій і пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність); 2) навички міжособистісного спілкування на основі емпатії та соціальної відповідальності; 3) здатність до адаптації, гнучкість реагування, конструктивне розв'язання проблем; 4) управління стресовими ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу; 5) переважаючий позитивний настрій, щастя, оптимізм [3].

Подібної думки дотримується й українська дослідниця О. Власова, яка визначає емоційний інтелект як емоційно-когнітивну здатність, що полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та здатності до управління емоціями, які

дозволяють людині контролювати почуття психічного здоров'я, внутрішню гармонію та високу якість особистого життя [5].

Інші науковці (Д. Люсін, Е. Носенко, О. Яковлева та ін.) стверджують, що емоційний інтелект – це форма виявлення позитивного ставлення людини: 1) до світу (оцінювання його як такого, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); 2) до інших людей (що заслуговують на доброзичливе ставлення); 3) до себе (здатність самостійно визначати цілі власної життєдіяльності, активно їх здійснювати та бути гідним самоповаги). Це забезпечує здатність взаємодіяти з внутрішнім світом своїх почуттів і бажань, або, іншими словами, здатність до розуміння своїх та чужих емоцій та до управління ними. При цьому здатність до розуміння емоцій означає: 1) людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; 2) може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження; 3) розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає: 1) людина може контролювати інтенсивність емоцій, зменшуючи надмірно сильні емоції; 2) може контролювати зовнішнє вираження емоцій; 3) може за необхідності довільно викликати певну емоцію тощо [8].

Узагальнюючи дані підходи, можна припустити, що індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються вираженими здібностями до розуміння емоцій (власних та інших людей), прояву емоцій та управлінням емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності. Як наслідок, в особи з розвиненим емоційним інтелектом з'являється внутрішня гармонія та висока стресостійкість, здатність будувати та підтримувати відносини, конструктивна позиція при вирішенні конфліктів тощо.

Література:

1. Андреева И. Н. // Когнитивная психология: сб. статей / Под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск : БГПУ, 2006. С. 7–11.
2. Бантишева О. О. Психологічні прояви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки / О. О. Бантишева // Матер. VIII Междунар. наук.-практ. конф. «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми», 2013 р. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – 35 с. – С. 26.
3. Бук Г. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех / Г. Бук, С. Стайн. пер. с англ. – Ливерпуль. : изд-во Stoddart Publishing Co.Limited, 2000. – 155 с.
4. Васильченко С. В. Философы Греции / С. В. Васильченко. – М. : Эксмо, 1997.
5. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О. І. Власова. – Київ. : Видавничополіграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : ВКТ, 2009. – 478 с.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Д. Гоулман. – М. : КТ, 2010. – 476 с.
8. Люсин Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / В. Люсин, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с.

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО З ДІТЬМИ З ООП В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Інклюзивна освіта – оптимальна форма включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього навчального простору, творення безбар'єрного середовища. З метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам і можливостям, в сучасному закладі дошкільної освіти передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна.

Завданнями такого закладу є:

- створення комфортного простору для всіх дітей;
- створення інклюзивного розвивального середовища, яке сприяє гармонійному розвитку особистості особливої дитини;
- формування толерантного товариства дітей, батьків, персоналу дошкільного навчального закладу;
- створення у навчальному закладі педагогічної системи, центрованої на потребах дитини та сім'ї.

Принципи організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в групах з інклюзивною формою навчання:

- індивідуалізації та диференціації;
- єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (включення дітей у різні форми спілкування) розвитку;
- підтримки самостійної активності дитини;
- міждисциплінарного підходу (освіта дитини з психофізичним рушенням вимагає комплексного, міждисциплінарного підходу до визначення впровадження методів і засобів її виховання, навчання і розвитку);
- варіативності в організації процесів навчання і виховання;
- активного включення в освітній процес всіх його учасників: дітей, батьків і фахівців;
- партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (організація такої взаємодії передбачає зустрічі з батьками, бесіди, консультації, інформаційну підтримку, складання індивідуальної програми розвитку з урахуванням запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, організацію зустрічей з фахівцями тощо).

Для розвитку талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь дитини на різних предметах вихователю необхідно знати й враховувати її вікові та індивідуальні психофізичні особливості й потреби. Діти з порушенням

мовленнєвого розвитку, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, з гіперактивністю та розладами аутистичного спектра мають певні труднощі в процесі навчання. Наразі для подолання цих труднощів можна застосувати арт-терапевтичні технології.

Одним із можливих шляхів сприяння процесу реабілітації та соціалізації особливих дітей є використання в роботі з ними арт-терапії. Арт-терапевтичні методи є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами, оскільки охоплюють різноманітні види мистецької діяльності, що мають корекційно-компенсаторний вплив [2, с.43].

В своїй роботі ми використовуємо такі арт практики:

Виліплювання емоції полягає в тому, що пропонується не планувати, а «довіритися» рукам і спостерігати, що вони ліплять з глини / солоного тіста / органічного пластиліну, а потім проаналізувати і зв'язати зі своєю історією або життєвими питаннями та (пропозиція автора) прожити це в тілі за допомогою танцю, руху або звуку;

Вимальовування емоцій – схоже на виліплювання, тільки використовуються олівці, крейда, фарби і папір – після чого пропонуємо також вербальний аналіз і (авторська пропозиція) відтворити малюнок в танці;

Діалог з партнером через малюнок і рух – пропонується «розмовляти» не словами, а лініями, фарбами, формами і потім відтворити діалог за допомогою рухів [1, с.197].

Підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що арт-терапія може використовуватись як форма реабілітаційної та розвивально-корекційної роботи. Вона є універсальним методом психокорекції та невід'ємним елементом навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ефективність її використання в умовах інклюзивної освіти буде залежати від врахування потреб, можливостей дітей, кваліфікованої роботи фахівців, задля досягнення спільної мети – створення належних умов для розвитку особистості кожної дитини.

Література:

1. Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 208 с.
2. Медведева Е.А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник / Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.

Барчук Дмитро Валентинович

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ПРАЦЕЮ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ

Праця є важливою діяльністю дорослої особистості, що дає їй можливість для фізичного, соціально-психологічного та духовного розвитку. Вона займає провідне місце в житті майже кожної працездатної людини і забирає у неї значну

частину часу. На сьогодні добре відомими є наслідки постійних або частих негативних переживань працівників: наростання почуття тривоги, розвиток неврозів, порушення сну, проблеми зі здоров'ям, виникнення конфліктів у стосунках з іншими тощо. Відтак, професійна діяльність повинна бути комфортною для людини, забезпечувати її повноцінне функціонування як особистості.

Задоволеність професійною діяльністю є важливим і бажаним станом не лише на рівні окремої особистості, а й на рівні соціуму: вона забезпечує досягнення більш високих показників якості результатів трудової діяльності, позитивно позначається на стосунках у колективі, мотивує на досягнення нових значущих цілей. Тому інтерес науковців до вивчення проблеми забезпечення й підтримання задоволеності працею фахівців різних профілів не згасає (Васильєва О., Гітіс Т., Губа Н., Казанцева О., Петрова Л., Рудальова І., Хагур Ф. та ін.).

Під задоволеністю працею в сучасній психологічній науці розуміють інтегральну психологічну характеристику ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності (Петрова, 2016). Вона передбачає задоволеність працівника умовами праці, отримуваними винагородами, зростанням та перспективами особистісного й професійного зростання, колективом і стосунками в ньому, захистом від зовнішніх загроз.

Задоволеність працею відображає певну рівновагу, якої досягає людина, адаптуючись до умов професійної діяльності. Однак, вона не є статичним станом, а може змінюватись зі змінами, що відбуваються як із самою особистістю, так і з працею та умовами її здійснення.

Задоволеність людини її працею може проявлятися вербально та у реальній її трудовій поведінці (Казанцева, 2010).

Як засвідчує аналіз науково-практичної літератури з проблеми дослідження, задоволеність працею може залежати від таких передумов:

1 – зовнішніх: особливості самої трудової діяльності та створені нею умови, 2 – внутрішніх: особливості особистості працівника – його потреби та очікування, рівень відповідності вимогам професії.

Ми вважаємо, що психологічними передумовами задоволеності професійною діяльністю молодих фахівців є їх особистісна та функціональна готовність до виконання професійних функцій. З'ясування сутності психологічних передумов, що впливають на рівень задоволеності професійною діяльністю молодих військових фахівців, розробка психологічних рекомендацій з підвищення рівня задоволеності молодих військових фахівців їх службовою діяльністю складає зміст нашого дослідження.

Література:

1. Казанцева Е. Н. Субъективные и объективные показатели удовлетворенности трудом // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. 2010. Том 10, выпуск 1. С. 63–68.
2. Петрова Л. Г. Соціально-психологічні чинники задоволеності професійною діяльністю менеджера з персоналу: дис. канд. психол. наук. 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК» МОН України. К., 2016. 295 с.

**ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Сучасне суспільство характеризується стрімкими соціальними, економічними та культурними змінами, які істотно впливають на психологічне благополуччя людини. Не може бути загального благополуччя для всіх, адже кожна людина сама визначає для себе те важливе, що робить її психологічно благополучною, те, що сприймається нею як показник благополуччя. На психологічне благополуччя людини впливають різні фактори зовнішнього світу та їх внутрішнє сприйняття.

У вітчизняній науці останніми роками стали значно активно досліджуватися теоретичні та емпіричні питання психологічного благополуччя, зокрема у студентському віці. Так, проаналізовано психологічне благополуччя в ранній юності (О.М. Гринів), майбутніх психологів (Л.І. Березовська, С.В. Лісовець), суб'єктивне благополуччя студентів з Китаю (Ван Сяолунь), майбутніх педагогів (І.Г. Галян), майбутніх фахівців (Н.В. Підбуцька, А.Г. Зуєва) та інші.

Емпіричне дослідження психологічного благополуччя здійснено на базі Національного університету «Львівська політехніка». Вибірка складала 59 студентів, з них 30 студентів 1-го та 29 студентів 4-го курсів, віком від 17 до 21 року. Опитування здійснено на основі методики К.Ріфф «Шкали психологічного благополуччя» (адаптований С.В. Карскановою) та методики «Індекс життєвої задоволеності» в адаптації Н.В. Паніної. Отримані дані проаналізовано на основі методу порівняння незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні [1; 2].

За опитувальником «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптований С.В. Карскановою) визначено, що загалом студенти визнають себе більш психологічно благополучними за такими шкалами, як: «особистісне зростання», найменше «управління середовищем», «визначення цілей», «сприйняття себе» та «відносини з оточенням».

Ми передбачали, що прояв психологічного благополуччя буде відмінним у студентів першого курсу та четвертого.

Аналіз даних свідчить, що студенти 4-го курсу мають рівень психологічного благополуччя значно вищий, ніж студенти 1-го курсу. Серед старшокурсників значно менше тих, у кого низький рівень психологічного благополуччя. За шкалами «управління середовищем», «цілі у житті» та «самосприйняття» майже половина першокурсників визначає себе психологічно неблагополучними. А це свідчить про нездатність справлятися з повсякденними справами; про безсилля в процесі управління оточуючим світом. А це в свою чергу впливає не тільки на навчальну діяльність, а і на формування їх як майбутніх фахівців, а також впливати на їхнє повсякденне життя.

На статистичному рівні за двома шкалами визначено істотні відмінності. У групі студентів 4-го курсу за шкалою «особистісне зростання» середні значення є вищими ($M=66,97$), ніж у групі студентів 1 курсу ($M=61,80$) при $p \leq 0,05$ та за шкалою «само прийняття» ($M=62,10$ проти $M=51,53$) при $p \leq 0,01$. За іншими шкалами («позитивні відносини з оточенням», «автономія», «управління середовищем», «цілі у житті») також показники у студентів 4 курсу є вищими, але не на статистичному рівні. Студенти старших курсів чіткіше відстежують власне особистісне зростання і самоудосконалення, реалізують свій потенціал, більш позитивно відносяться до себе, визнають свої як хороші, так і погані якості, своє минуле оцінюють більш позитивно, ніж студенти-першокурсники.

Отже, студенти старших курсів визначають себе як більш психологічно благополучними, ніж студенти молодших курсів.

Задоволеність життям як показник психологічного благополуччя також не є однаковим у студентів різних курсів. За методикою «Індекс життєвої задоволеності» визначено, що у студентів 4-го курсу показники життєвої задоволеності є вищими, ніж у 1-го. Так, на статистичному рівні за шкалою «послідовність у досягненні цілей» у четвертокурсників середні значення ($M=6,34$) вищі, ніж у першокурсників ($M=5,40$) при $p \leq 0,05$. За шкалою «загальний фон настрою» так само – $M=5,69$ проти $M=4,27$ при $p \leq 0,05$. Студентам 4-го курсу в більшій мірі притаманна рішучість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, вищий ступінь оптимізму та задоволення від життя, ніж у 1-го. Також варто зауважити, що майже за всіма шкалами середні значення знаходяться в межах середнього рівня, але показники шкали «інтерес до життя» у студентів першого курсу знаходяться в межах низького.

Отже, життєва задоволеність у студентів в основному середнього рівня. У студентів четвертого курсу в більшій мірі проявляється послідовність у досягненні цілей та більш позитивним є загальний фон настрою.

Висновки.

Студенти старших курсів визначають себе як більш психологічно благополучними, ніж студенти молодших курсів. Студенти 4-го курсу визначають себе більш психологічно благополучними у особистісному зростанні та само сприйнятті, мають більш позитивні відносини з оточенням, виявляють автономію, краще управляють середовищем та мають більш чіткіші цілі у житті. Життєва задоволеність у студентів в основному середнього рівня. У студентів 4-го курсу проявляється послідовність у досягненні цілей та більш позитивним є загальний фон настрою.

Література:

1. Карсканова С.В. Опитувальник «шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журн. – №1, 2011. – С. 1-10.
2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.
3. Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности / Психология развития конкурентоспособной личности ; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – С. 192-194.

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Рання дорослість є віком перших проявів зрілості особистості. Зрілість в період дорослості можна розглядати на індивідуальному рівні, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності [2]. На рівні індивіда можна спостерігати біологічну зрілість, що включає в себе соматичну і статеву зрілість, нервово-психічну стійкість і здоров'я. На рівні суб'єкта діяльності можна виділити розумову зрілість (яка визначається розумовими здібностями і розумінням в найширшому сенсі), емоційну зрілість (яка виявляється в емоційній стабільності і емпатії) і трудову зрілість, що включає в себе працездатність, працездатність і професійну компетентність, яка визначається такими характеристиками, як: гнучкість, спонтанність, самостійність, контактність, креативність і інтернальність суб'єктивного контролю [2].

На рівні особистості виділяється соціальна зрілість, критеріями якої є соціальний статус, комунікативна компетентність, конкурентоспроможність і психологічна зрілість, пов'язана з системою відносин особистості і визначається спрямованістю особистості. Система відносин особистості включає в себе ставлення до себе, діяльності, суспільства і інших людям, ставлення до життя і смерті. Спрямованість особистості пов'язана з такими критеріями зрілості, як відповідальність, активність, усвідомленість, моральність, толерантність і цілеспрямованість. Процесуальними критеріями зрілості виступають адаптація, суб'єктність, самоздійснення, самореалізація, самовизначення і саморозвиток [2]. Ці критерії виступають передумовами позитивної реалізації стратегії батьківства.

А.А. Реан [3] виділяє чотири компоненти або критерію особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток і позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ.

Відповідальність - це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від середньої норми [1]. В даний час поширена концепція про два типи відповідальності. Відповідальність першого типу - це випадок, коли особистість вважає себе відповідальною за те, що відбувається в житті саму себе (інтернальність локус контролю за Дж. Роттером). Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальною за все, що відбувається в її житті та інших людей.

А.І. Ореховський

доповнює аналіз структури відповідального ставлення виділенням її основних змістовних елементів, що включають: суб'єкт відповідальності (хто відповідає), інстанцію (перед ким суб'єкт відповідає), міру відповідальності та об'єктивні підстави відповідальності (цінність) [1].

Об'єктивні підстави відповідальності (цінність) включені в аксіологічний компонент стратегії батьківства, тоді як відповідальна поведінка, пов'язане зі

зрілістю особистості, визначає рефлексивно-регулятивний компонент стратегії батьківства.

Другою складовою зрілої особистості є терпимість. Існує два види терпимості - сенсуальна, як підвищення порога чутливості до різних впливів навколишнього середовища, і диспозиційна, як схильність, готовність до певної терпимої реакції на середовище.

Терпимість пов'язана зі ставленням до світу, світоглядом особистості [3]. Тут можна провести паралелі між точкою зору А.А. Реана і Е. Еріксона, обидва кажуть про особливості взаємодії з середовищем, обумовлених особистісним ставленням до неї.

Саморозвиток також є основоположною складовою зрілої особистості, що виявляється в служінні справі, любові до іншої людини, захопленість значущою роботою або твердження власного життя свободи і розвитку відбувається через здатність людини любити, наприклад, любити власну дитину.

Г. Олпорт також виділяв специфічні характеристики зрілої особистості: широкі межі «Я»; здатність до теплих, серцевих соціальних відносин; не заклопотаність і самоприйняття; реалістичне сприйняття, досвід і домагання; здатність до самопізнання і почуття гумору; цільна життєва філософія.

При цьому найважливіше значення набуває розвинена у зрілої особистості здатність до саморегуляції. Саморегуляція являє собою цілісну систему висування і управління досягненням цілей поведінки і діяльності. Проблема саморегуляції осмислювалася в дослідженнях багатьох психологів, аналізують процес мотивації.

Література:

1. Ореховський А.І. Відповідальність і її соціальна природа (Методологічний аспект). Томськ, 1978. С.3-13.
2. Портнова А.Г. Онтопсихологія зрілості: монографія. Кемерово: Кузбасвидав, 2009. 208 с.
3. Реан А.А. Акмеологія особистості. *Психологічний журнал*, 2000. Т. 21. №3. С. 88-95.

Вахоцька Ірина Олександрівна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань.*

ПРИНЦИПИ І ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТІВ

Тренінг - особливий різновид навчання через безпосереднє «проживання» і усвідомлення виникаючого в міжособистісній взаємодії досвіду, який не зводиться ні до традиційного навчання через трансляцію знань, ні до психологічного консультування або психотерапії.

Єдиної і загально визнаної класифікації тренінгів не існує, розподіл можна проводити за різними критеріями, але можна виділити основні типи тренінгів за

критерієм спрямованості впливу і змін - навичковий, психотерапевтичний, соціально-психологічний, бізнес-тренінг.

Навичковий тренінг спрямований на формування і вироблення певної навички (навичок). Більшість бізнес-тренінгів включають в себе навичкові тренінги, наприклад, тренінг переговорів, самопрезентації, техніки продажів і ін.

Психотерапевтичний тренінг спрямований на зміни в свідомості. Зміни способу, яким людина створює поле реальності, зміна стереотипного способу поведінки: як в цю яму більше не потрапляти; в сторону підтримки.

Ці групи співвідносяться з існуючими напрямками психотерапії: психодраматичні, групи тілесно, танцювально-рухової терапії та ін.

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) займає проміжне положення, він спрямований на зміни і в свідомості, і в формуванні навичок. СПТ часто спрямований на зміну соціальних установок і розвиток умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування.

Бізнес-тренінг розвитку навичок персоналу для успішного виконання бізнес-завдань, підвищення ефективності виробничої діяльності, управлінських взаємодій.

При організації навчальних тренінгів викладач може зіткнутися з труднощами. Для студента тренінг, це спосіб поглиблення його особистісно професійних якостей; обмежені часові рамки навчального заняття не дають можливості повністю реалізувати всі принципи тренінгових занять як форми активного соціального навчання. Виходячи з календарних термінів проходження тієї чи іншої теми курсу кожне наступне заняття відстрочено в часі від попереднього, тому спостерігається складність у закріпленні отриманих відомостей.

Пропоновані в курсі тренінгові заняття - це навчальні заняття, тому педагоги повинні намагатися, щоб тренінг не перетворився на якусь подобу розваги або, навпаки, тривалій дискусії.

Звідси випливає, що тренінг, на відміну від академічних лекцій, націлений не стільки на оволодіння новими знаннями, скільки на створення нового. Нового сприйняття звичних речей, нового ставлення до обставин, досвіду, цінностей, результатів і лідерства.

Тренінг - ефективний спосіб навчання, за допомогою якого студент засвоює нові поняття і отримує можливості їх практичного застосування.

Література:

1. Гринчук О.І. Проблема оптимізації комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів засобами соціально-психологічного тренінгу. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. XIV, част. 2. К., 2012. С.67-74
2. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: Навчальний посібник. К.: МАУП, 2004. 192с.
3. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу: У запитаннях та відповідях: Навч. посіб. К.: Паливода, 2004. 130 с.

КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛУ

На сьогоднішній день, враховуючи жорсткі вимоги до результатів бізнесу, старі моделі управління персоналом стають неефективними, а саме авторитарність в управлінні, яка виражається в одноосібному ухваленні рішень, постановці завдань шляхом інструктажу. Одним із джерел конкурентних переваг діяльності підприємств є формування потенціалу, талантів співробітників. Розвиток персоналу, в т. ч. прихованих навичок і здібностей всіх працівників, стає можливим за умови використання інноваційних технологій управління персоналом.

На сьогодні все більшої популярності набуває один з напрямів менеджменту — коучинг, що виділився в окрему сферу як наука з практичної психології, спортивного тренерства (наставництва), менеджменту, філософії, логіки та життєвого досвіду. За допомогою впровадження коучингу на вітчизняних підприємствах можна поліпшити бізнес-показники шляхом індивідуального розвитку керівників і співробітників, які працюють як самостійно, так і в командах.

У зв'язку із сформованою економічною ситуацією багато вітчизняних компаній створюють індивідуальні програми управління талантами, розроблені з урахуванням поставлених цілей і особливостей співробітників, використовують персональні інструменти розвитку працівників, одним з яких є коучинг. При цьому проводиться робота з керівниками компанії та командами співробітників для надання їм індивідуальної та групової підтримки, а також позитивного зворотного зв'язку для підвищення результатів роботи.

На сьогоднішній день сформувалося безліч напрямів і шкіл, які використовують різні методи застосування коучингу. Різноманітність понять «коучинг» свідчить про те, що це багатогранний інструмент, який складно описати лише одним визначенням.

Коучинг можна порівняти з мистецтвом, в якому дуже багато підходів. З одного боку, коучинг — стиль менеджменту, а з іншого — інструмент менеджменту. Коучинг як стиль менеджменту — організований простір, взаємодія між керівником та його підлеглим, яка передбачає визнання унікальності кожного співробітника, довіру до його здібностей, сприяння максимальному розкриттю його потенціалу та призводить до нового рівня відповідальності працівника.

У процесі діяльності організації коучинг можна використовувати для вирішення таких питань: зниження плинності кадрів, підвищення ефективності роботи персоналу, формування та мотивація команди для виконання складних завдань, підготовка працівників до кар'єрного зростання, навчання тайм-

менеджменту, поліпшення організаційних комунікацій і взаємин у колективі. Також коучинг можна використовувати для проведення співбесіди та вибору кращих кандидатів на посаду, діагностики корпоративного середовища, розробки бачення, місії компанії, вирішення організаційних конфліктів тощо.

Розкрити сутність процесу коучингу можна тільки на практиці. Процес коучингу полягає в умінні ставити «правильні» питання. Це такий формат розмови між керівником і співробітником, який допомагає останньому зрозуміти та усвідомити свої посадові обов'язки, роль у бізнес-процесі, мету в роботі, знаходити ефективні рішення конкретних завдань, при цьому самонавчатися та розкривати свій потенціал.

Переваги згаданого управлінського підходу такі: поліпшується мікроклімат у колективі, встановлюються більш довірчі відносини між керівником та підлеглим; це допомагає співробітнику по-іншому поглянути на ситуацію, діяти креативно (поза шаблонними рішеннями). Шанси, що підлеглий впорається із завданням, збільшуються в рази, при цьому співробітник також навчається; у керівника з'являється перспектива вивільнити свій час, передавши відповідальність підлеглому за виконання завдання, поставленого перед ним.

Один із способів впровадити коучинг в організації — це освоїти керівникам інструменти (техніки) та принципи коучингу для ефективного його застосування.

Техніка «Чотири питання планування» полягає у відповідях співробітника на чотири запитання: «Чого ти хочеш?», «Як ти можеш цього досягти?», «Як себе підтримаєш, якщо щось піде не так?», «Що буде в результаті?». Вони тісно пов'язані між собою й дають змогу підтримувати підлеглих на шляху до успіху. Тож далі про них детальніше.

1. Запитання «Чого ти хочеш?» включає кілька додаткових запитань, які можуть прояснити ситуацію й надихнути співробітника в процесі реалізації планів, а саме: «Навіщо?» або «Чому це важливо?». Відповіді на ці запитання відкривають справжнє значення цілі, що досягається, певну її цінність (чого хоче людина на глибинному рівні, підвладному її контролю), мета стає для працівника більш значущою, його судження спрямовуються в позитивний бік. Коли підлеглий має чітке уявлення про те, чого прагне, можна переходити до пошуку відповіді на друге запитання, як благополучно досягти мети.

2. Запитання «Як ти можеш цього досягти?» також включає кілька додаткових запитань: «Який план можна скласти, щоб легше досягти мети?», «Які кроки необхідно зробити, щоб досягти бажаного?», «Які є альтернативні шляхи для ефективного просування до мети?», «З чого можна розпочати реалізацію плану?». Деталізація дає змогу додати працівнику прагнення рухатися шляхом до бажаного. Відповіді на такі запитання мають на увазі візуалізацію часових рамок і дій, які співробітнику необхідно буде зробити для отримання результату, які навички та вміння потрібно буде розвинути, які ресурси йому потрібні та як їх використовувати.

3. Запитання «Як себе підтримаєш, якщо щось піде не так?» пов'язане з просуванням проекту і тим, як надати йому більшої значимості, зміцнити або розширити прихильність меті, впевненість співробітника рухатися вперед.

Варіанти додаткових запитань: «Чому можна навчитися в подорожі до мети?», «Як можна просунутися/рухатися ще далі?», «Що зміниться в житті, коли ця мета буде досягнута? Що буде по-іншому?». Якщо обставини зміняться, працівник буде готовий рухатися вперед до поставленої мети, маючи в наявності низку запасних шляхів. При цьому співробітник вчиться розглядати ширший спектр дій.

4. Запитання «Що буде в результаті?» акцентує увагу людини на вивченні візуальної картини, аналізі дій, що чиняться для досягнення фінішної межі. Уважне вивчення очевидних ознак, які доводять, що мета вже досягнута, виключає брак ясності, пов'язаний з поставленою метою. Варіанти додаткових питань: «Як зрозумієш, коли мета буде повністю досягнута?», «Які із сигналів допоможуть визначити, що мета досягнута?», «Як дізнаєшся про те, що робота завершена?». Така постановка питання змусить співробітника задуматися, які фактори вкажуть на те, що мета досягнута.

Коучинг в організаціях є соціально-управлінським інструментом розвитку персоналу, спрямованим на поліпшення кількісних і якісних характеристик діяльності, удосконалення професійних і особистісних навичок як керівників, так і звичайних працівників. Досвід багатьох іноземних компаній свідчить, що використання коучингу в управлінні персоналом дає змогу підвищити ефективність роботи, вдосконалити професійні та особисті навички співробітників.

Література:

1. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів / Н.М. Горук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 11. – С. 99-104.
2. Долина Н.В., Андреев А.А. Преподаватель как коуч / Н.В. Долина, А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2011. – № 8-9. – С. 73-78.
3. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання Електронний ресурс / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – Режим доступу: http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf
4. Проценко О.С. Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів / О.С. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 330-334.

*Грабовська Софія Леонідівна
Гребінь Наталія Валеріївна
Дідковський Євген Анатолійович*

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів*

ТЕХНОЛОГІЯ БАГАТОЕТАПНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В МЕТОДИЦІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Групова робота або робота в малих групах може бути віднесена до базових методик інтерактивного навчання і з успіхом застосовується в процесі навчання осіб

будь-яких вікових категорій: від наймолодших в дитячому садку або навчальній групі до «студентів» найповажнішого віку в Університетах Третього Віку. Базовими ці методики можна вважати тому, що організувати роботу у малих групах можна по-різному (проводити дискусії, обговорення проблем, приймати рішення, займатися малюванням, конструюванням тощо). Не намагаючись описати усі різноманітні варіанти організації групової роботи, представимо один з її варіантів: роботу в малих групах у декілька послідовних етапів.

Як і в інших варіантах роботи у малих групах, починаємо з поділу учасників тренінгу на рівні за кількістю осіб підгрупи. Залежно від величини загальної групи і потреб роботи можна ділити на дві, три, або й більше груп. Щоб полегшити роботу, можна використовувати багатоваріантні картинки, які містять одночасно кілька критеріїв для об'єднання груп (кольори, цифри, букви, зображення тощо). Різних символів на кожній картці для поділу, яку буде надано учасникам тренінгу, має бути стільки, скільки етапів роботи тренер планує провести. Якщо тренер планує проводити два етапи роботи, зручно організувати поділ на малі групи за принципом гри в «Puzzle»: беремо листівки з різними зображеннями за кількістю груп, які маємо утворити на другому (або третьому) етапі роботи (можна зробити малюнки, картини, фотографії з чистим зворотом), довільно розрізаємо на фрагменти за кількістю учасників, що мають скласти кожен малу групу. На звороті кожного фрагменту пишемо символ (цифри або букви за кількістю учасників в малій групі). Перемішуємо фрагменти і у випадковому порядку роздаємо їх учасникам тренінгу.

I етап роботи. Просимо учасників об'єднатися в малі групи за співпадінням цифри (букви, символу, який є на частинці фрагменту, який отримав учасник). Групи об'єднуються у спільному просторі (за дистанційної роботи – у груповій конференції) для першого етапу роботи. Тренер оголошує завдання (проблему для обговорення, задачу для розв'язання, ситуаційну вправу для аналізу тощо) і час для виконання роботи. Кожен учасник індивідуально працює над завданням, визначається зі своєю позицією щодо його виконання, зважає аргументи «За» або «Проти». Учасники малої групи вислуховують пропозиції кожного, обговорюють їх, намагаються консенсусом виявити своє ставлення до ідей колег, занотовують спільне рішення групи. За потреби, результати роботи першого етапу можуть бути оголошені спікером кожної групи для всіх.

II етап роботи. Потрібно провести перерозподіл груп – кожна нова група має складатися з представників попередніх груп (по одному від кожної попередньої групи (див. табл. 3.1). Це легко буде зробити, запропонувавши учасникам знайти «свою» групу, в яку мають увійти учасники тренінгу, що отримали фрагменти однієї листівки, склавши «Puzzle». На цьому етапі має бути проведене обговорення результатів роботи в попередніх групах, про які розповідають представники попередніх груп. Потрібно консенсусом прийняти спільне рішення стосовно завдання, яке групи виконують. Коли учасники дійшли спільної думки – робота завершується, якщо є розбіжності – доцільно провести ще одне коло обговорення в нових групах, які будуть складатися з представників попередніх груп (по одному від кожної попередньої групи). Усі інші етапи роботи організують аналогічно до II етапу роботи.

У табл. 1 наведено схему послідовного поділу 6 учасників обговорення, що працюють в 6 етапів. Кожному учаснику присвоюють номер (від 1 до 6). Отож, бачимо, що непарний етап представлено об'єднанням у 3 менші групи (по 2 особи), парний – 2 групи по 3 особи. Важливо так об'єднувати учасників у групи, щоб вони щоразу працювали з іншими особами, могли обмінятися думками з усіма учасниками процесу. Відповідно до потреб, глибини та вичерпності обговорення можна обмежитися двома етапами, або зробити їх більше (чотири або й шість). Слід уважно спостерігати за емоційним станом учасників тренінгу і вчасно припинити роботу, якщо їм набридне робота над одним завданням (обговорення проблеми) за допомогою цієї техніки.

Таблиця 1

Схема поділу учасників обговорення для роботи в шість етапів

Етап I	Група 1	Група 2	Група 3
Учасники	1, 2	3, 4	5, 6
Етап II	Група 4	Група 5	
Учасники	1, 3, 5	2, 4, 6	
Етап III	Група 6	Група 7	Група 8
Учасники	1, 4	2, 5	3, 6
Етап IV	Група 9	Група 10	
Учасники	1, 2, 3	4, 5, 6	
Етап V	Група 11	Група 12	Група 13
Учасники	1, 3	2, 6	4, 5
Етап VI	Група 14	Група 15	
Учасники	1, 2, 4	3, 5, 6	

Залежно від кількості учасників тренінгу можна проводити поділ групи на малі групи в різний спосіб, залишаючи загальний принцип поділу на різних етапах роботи: спочатку учасники мають працювати в менших за кількістю осіб підгрупах, на наступному етапі – мають утворити нові групи, що складаються з представників усіх попередніх груп. На кожному новому етапі склад учасників у групах має бути інший, що забезпечить взаємодію за принципом «кожен з кожним очі в очі». Зміст завдання залежить від змісту тренінгу і може бути дуже різним.

Практика застосування цієї техніки організації обговорення проблеми або виконання певного завдання групою підтверджує її ефективність. Але тренер має бути максимально уважним до настрою учасників тренінгу і еластично на нього реагувати: якщо навіть заздалегіть ним було заплановано (і відведено час) проведення певної кількості етапів обговорення, але він відстежив принаймні у декількох учасників змудження від роботи над одним завданням або проблемою, варто роботу завершити. Два послідовних етапи роботи ніколи не набридають. Але якщо метою тренера є організувати обговорення «кожен з кожним», доведеться довести справу до кінця. Знеохочення і нудьга ніколи не виникають під час роботи з цією технікою, якщо на кожному етапі обговорення проблеми йде в інший спосіб (застосовуються різні методи активізації розумової діяльності), або виконання завдання розбито на частини і кожен новий етап присвячено виконання наступної частини завдання.

Представлення результату роботи малих груп можна робити після кожного етапу (кола) роботи, а можна це зробити один раз наприкінці виконання як остаточне розв'язання завдання. За застосування описаної техніки можна спостерігати цікавий синергетичний ефект: на кожному новому етапі учасники починають обговорення з однакової інформації, отриманої від представників попередніх груп, але, щоразу, в нових групах виникають нові ідеї, які суттєво відрізняються в різних групах: сума однакових думок породжує нові ідеї.

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

ПРОЯВИ ЛЮБОВІ ДО ІНШОГО В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Любов – це реалізація і збереження своєї сутності та гармонійного поєднання з природою, іншими людьми, будь-якими живими істотами, це форма ставлення до світу в цілому. Людина не може бути гармонійною істотою, якщо позбавлена справжнього життя і глибини, не здатна створювати прекрасне, творити себе і змінювати світ на краще, любити, бути відкритою до стосунків з навколишнім і отримувати любов ззовні. Завдяки любові кожен відчуває повноту, змістовність і гармонійність свого життя. У любові людина здатна по-справжньому відчути смисл свого земного існування як існування для іншого [1].

В ідеалі переживання любові повинно бути взаємним, любов тільки тоді повноцінна, коли вона має відгук з іншого боку, коли відбувається взаємозлиття душ, їх гармонійне єднання. При цьому особистість не розчиняється в іншому, а навпаки, кожен зберігає свої особливості, свою неповторність, відбувається взаємозбагачення. З етичних позицій любов розглядається як феномен людського буття і спроба виправдати та пояснити її «існування не тільки як самоціль, фізіологічну та душевну необхідність чи сенс людського життя, а й як намагання позбутися відчаю самотності у величезному світі, де людина — тільки частинка Космосу, наділена живою загадковою душею». За Е. Фроммом, людина дуже гостро усвідомлює своє відособлення від світу, свою онтологічну самотність. Усвідомлюючи себе та свою смертність, вона відчуває екзистенційну тривогу та страх, свою безпорадність перед силами природи та суспільства. Саме тому людина воліє єднання зі світом, з іншими людьми, бажає бути визнаною, прийнятою, їй необхідна опора. Повне єднання з відчуттям, що ти не самотній, приходить тільки в любові [3]. У любові людина йде до себе справжнього і долає самотність – і часто цей шлях трагічний.

Так, для представника іспанського екзистенціалізму – Мігеля де Унамуно, зазначено в науковій літературі, єдиним шляхом подолання трагічного відчуття життя, як і «воскресіння в іншому», є саме любов: любов є способом єднання з тим, хто поза межами цього світу. У своїх творах філософ зауважує, що Бог,

напевно, не відчував себе більшим творцем та батьком, ніж тоді, коли помер Христос – Його Син. Любов універсальна, оскільки її об'єктом є все живе: тварини, рослини, моря і ріки, сонце і місяць, гори та ін. У всьому живому, що є творінням Господнім, людина любить Господа. Християнська любов, пише М. Бердяєв, є духовно-душевною: «Лише духовно-душевна любов, у якій душа преображається у духові, є любов жива, боголюдська» [2, с. 80-81, 167].

Згадаємо відомі слова «Любити у радості і горі». Втім часто буває, що життєві негаразди, побутові труднощі, матеріальне неблагополуччя, хвороби тощо стають причиною чи приводом до розпаду зв'язку між людьми, які вважали свої стосунки любов'ю. *Істинна любов усією своєю величчю і міццю проявляється у ситуаціях горя, зневіри, страждань*, коли інший, його біль і митарства, не будучи джерелом щастя, надихаючих, зворушливих і натхненних злетів, є тою обставиною, де від особистості вимагається здійснити непростий, навіть незручний для себе особисто, вибір, проявити співчуття, милосердя, великодушність, жертвність. Не огородити себе від страждань іншої людини (не лише близької, а й сторонньої), а зігріти і вберегти її своєю любов'ю. Це – підтримати словом і ділом людину, яка опинилась в біді, спасти звірятко, яке попало у пастку, допомогти метелику вилетіти через вікно у широкий світ. Тобто, любов на повну виявляється у ситуаціях, які стали екстремальними (що загрожують життю чи здоров'ю) для будь-кого іншого.

У компетенції психолога – допомогти людині розширити і поглибити своє розуміння любові і особливостей її вияву у світі. Діти вчаться жити і любити, зокрема у сім'ї, власні родині. Цієї науки батьки навчають власним прикладом, демонструючи модель щасливих, люблячих взаємин між чоловіком і жінкою, дорослими і дітьми, старшими і молодшими членами сім'ї. Дорослі можуть поділитися власними спогадами і переживаннями зі своєю дитиною, що дорослішає, про своє перше кохання. Нехай підліток повірить у справжність, живучість цього почуття, його невмирущу цінність для кожної людини. Важливо пояснювати, чим відрізняється справжнє почуття від уявного, «привида любові», що значить любити, а не тільки справляти враження люблячого, звертати увагу на зовнішні та внутрішні прояви кохання, на те, що його підносить і те, що принижує, заземляє, знищує.

З дітьми слід говорити і дискутувати на теми кохання, обговорювати різні життєві ситуації, разом вирішувати нагальні проблеми стосунків з представниками протилежної статі, друзями, однолітками і людьми більш старшого покоління. Виховна ситуація – коли син або дочка з любов'ю турбуються про котика чи песика, папужку або хом'ячка, що живуть у домі. Прищеплюється любов у піклуванні за рослинами, у чуттєвому спілкуванні з живою природою, що є невід'ємною частиною Любові до світу, всього суцього взагалі, до життя у різних проявах, як у благополучних для себе самого й будь-кого іншого обставинах, так і у критичних, екстремальних для нього ситуаціях.

Література:

1. Гурлева Т. Любов у природі щастя: екзистанційно-гуманістичний аспект. *Щастя та сучасне суспільство*: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 березня 2021 р.). Львів : СПОЛОМ, 2021.

2. Ковальчук Ю. Феномен любові у європейській філософії XIX-XX століть: онтологічно-екзистенційний вимір: дис. на здоб. наук. ступеня канд. філософських наук : 09.00.05 / Ковальчук Юлія Василівна. Л., 2017. 198 с.

3. Кучера Т. М. Онтологічні та морально-екзистенційні виміри любові. *Університетська кафедра*. 2013. №2. С.74-89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2013_2_8

Дем'янчук Юлія Юріївна
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир

ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛІНГУ (STORYTELLING) У КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ПРАКТИЦІ

Останнє десятиліття все більшої популярності набуває метод сторітелінгу (з англ. Story – історія, telling – розповідати) – мистецтво розповідати захопливі історії. Багато зарубіжних і вітчизняних дослідників зазначають, що історія є найефективнішим способом передачі знань, мотивування до певних вчинків та отримання максимально високих результатів. Вперше поняття сторітелінгу (Storytelling) було введено Д. Армстронгом, який визначав, що історії краще запам'ятовуються, тому що їх легше асоціювати з власним досвідом, аніж норми чи правила поведінки [1]. На думку Е. Джерсі, історії виступають джерелом інформації та досвіду; допомагають застосувати накопиченні знання у повсякденних ситуаціях; демонструють циклічність подій та життя; фокусують на різних емоційних реакціях; розвивають комунікативні навички [2]. Такі можливості сторітелінгу стали надбанням не тільки політичної, бізнесової, рекламної чи журналістської сфер, а й психолого-педагогічних напрямків діяльності людини: освіти, коучингу (тренінговій роботі), консультуванні та психотерапії.

Процес психотерапевтичного супроводу клієнтів постійно потребує нових технологій роботи, що дозволятимуть здійснювати діагностику, терапію і закріплення нового особистісного досвіду. Використання сторіс у консультативно-терапевтичній роботі може забезпечувати виконання різних функцій:

- психоедукаційну (роз'яснення та засвоєння інформації),
- діагностичну (виявлення активних життєвих стратегій);
- порівняльну (аналіз власного досвіду і успішного досвіду інших людей),
- мотиваційну (можливість надихнути до «нових» дій),
- пошукову (знайти оптимальну стратегію реакції та поведінки),
- формуючу та трансформуючу (розвинути або змінити усталені конструкти, концепції або погляди) та ін.

Тому, для спеціалістів хелперських професій робота з історіями (терапевтичними казками, притчами, метафорами) відкриває нові можливості та форми психологічного супроводу та допомоги клієнтам.

Кожна історія має свою структуру/алгоритм написання, що дозволяє усвідомити клієнту основні тригери, емоційні реакції, стратегії поведінки, можливі ресурси та шляхи вирішення. Ми розглянемо декілька підходів до написання коучингових або/і терапевтичних історій. Так, Джерсі Е. і Кінг Н. окреслили структуру історії у роботі з клієнтами: 1. *створення пейзажу*, 2. *опис персонажу і житла*, 3. *аналіз перешкоди*, 4. *пропозиція у допомозі та дозвіл її отримати*. Таким чином автори пропонують використовувати історію, як можливість допомогти клієнтові знайти способи самозаспокоєння, а потім і шляхи побудови підтримуючих стосунків з оточуючими [3]. Лаад М. запропонував інтегративну модель роботи з історією (BASIC Ph) для людей, які пережили негативний досвід: 1. *вибір героя і місця проживання*, 2. *формулювання завдання-місії*, 3. *вибір помічників*, 4. *визначення перешкод* 5. *опис стратегій їх подолання*, 6. *аналіз результатів* [4]. Така форма надання першої психологічної допомоги сприяє пошуку ресурсів для самовідновленню людини, що постраждала внаслідок травматичних подій. У свою чергу Маковецька-Гудзь Ю.А. виділяє наступні ключові принципи побудови історії: 1. *персонаж* (близький до образу клієнта), 2. *наявність інтриги* (для втримання інтересу), 3. *сюжет* (ланцюжок подій). На думку дослідниці, «правильні» історії спонукають слухачів зробити власний потрібний висновок, який зафіксується у пам'яті [5].

Розглянемо адаптований варіант 7-крокового алгоритму написання історій (за Д. Міллером) [6].

НАЗВА історії

1. **Вибір героя.** Жив собі _____
Хто є героєм? Де живе? До чого він прагне?
2. **Опис проблеми.** Одного разу _____
Що трапалося? Що герой відчуває у зв'язку з цим?
3. **Зустріч з помічниками.** Раптом _____
Кого зустрів герой? Яку йому запропонували допомогу?
4. **Складання плану.** І вирішили _____
Що вирішили робити?
5. **Готовність до дій.** _____
Як швидко герой починає діяти? Що відчуває?
6. **Аналіз втрат і здобутків.** _____
Що втрачає герой у випадку невдачі? Чого досягає у випадку успіху?
7. **Результат і усвідомлення досвіду.** _____
Що цінного отримує герой по завершенню подорожі? Як змінюється герой і його життя? Які плани на майбутнє?

Такий алгоритм дозволяє одночасно реалізувати декілька консультативних задач. По-перше, прояснити скаргу клієнта, що чітко відображається у темі і назві історії. По-друге, проаналізувати наявні життєві сценарії і стратегії поведінки клієнта у різних життєвих ситуаціях. По-третє, актуалізувати особистісні ресурси для швидкого та ефективного вирішення запиту.

У Storytelling можливе використання інструментів, що пришвидшують процес складання історії. Такими допоміжними елементами можуть бути

метафори, асоціативні зображення, персонажі фільмів/мультфільмів, книг, психологічні настільні ігри тощо.

Пропп В.Я. розробив і апробував «конструктор казок», який дозволяє познайомитися з функціями (структурними елементами) та способами складання казкових історій з допомогою зображень [7]. Методика налічує 28 картинок з відповідною підказкою, що дозволяють у різній комбінації скласти тематичну казкову історію (див Рис.1).

				
<i>Жив собі...</i>	<i>Особлива умова</i>	<i>Помічник</i>	<i>Спосіб досягнення цілі</i>	<i>Перемога</i>

Рис 1. Картки Проппа (вибіркова частина)

Рорі О'Коннор, тренер креативності, запропонував серійні «Казкові кубики історій Рорі» (Rory's Story Cubes), які допомагають скласти історію використовуючи малюнкові підказки (див Рис.2).



Рис 2. Rory's Story Cubes

Процес написання психотерапевтичних історій вимагає не тільки чіткого слідування алгоритмічним правилам, але й врахування вікових та індивідуальних особливостей клієнта, актуального стану і готовності працювати з симптомами. Метод сторітелінгу дозволяє клієнтові екологічно пройти всі етапи прийняття і усвідомлення життєвих ситуацій, сформувані конструктивні способи емоційного реагування і віднайти власні дієві варіанти їх рішення, що надзвичайно важливо у консультативному процесі.

Література:

1. David M. Armstrong. Managing by Storying Around: A New Method of Leadership / David Armstrong. New York: Doubleday Currency, 1992. 272 p.
2. Gersie, A. EarthTales: Storytelling in Times of Change. London: Merlin Press, 1992. 196 p.
3. Gersie, A. and King. N. Storymaking in Education and Therapy, London: Jessica Kingsley Publishers, 1990. 407 p.
4. Lahad M. From victim to victor: The development of the BASIC PH model of coping and resiliency. *Traumatology*, Vol. 23 (1), 2017. P. 27-34. URL: https://www.researchgate.net/publication/309745300_From_Victim_to_Victor_The_Develo

- [pment of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency](#) (дата звернення: 30.03.2021).
5. Маковецька-Гудзь Ю.А. Storytelling у педагогічній практиці викладача. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej "Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki" (30.03.2017 – 31.03.2017). Warszawa: "Diamond trading tour", 2017. С. 9-13. URL: http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/files/scientific_conference_63/63-32.pdf (дата звернення: 30.03.2021).
 6. Гавриловська К., Дем'янчук Ю. Сторітелінг як засіб розвитку психологічної пружності особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 84-90.
 7. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 144 с.

*Загурська Інна Станіславівна
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир*

ЗНАЧЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ПЕРШОКУРСНИКІВ

Освітньо-професійна програма підготовки психологів спрямована на досягнення основної мети: розвиток висококваліфікованих фахівців з активною громадянською позицією, інтегрованих в сучасний загальноєвропейський освітній простір, що забезпечує здатність адаптуватися до нових ситуацій та бути професійно мобільним відповідно до актуальних вимог і потреб ринку праці в умовах реформування різних соціальних галузей [1].

Стресостійкість, вміння працювати в команді, комунікабельність, розуміння дедлайнів, професійна мобільність – одні з найважливіших, актуальних соціальних навичок сучасних фахівців, які підвищують конкурентоздатність та є основою професійної успішності.

Так, за результатами дослідження Н.В. Тілікіної, М.О. Кримової виявлено, що творчість, багатозадачність та стресостійкість є одними з найважливіших навичок для сучасних роботодавців. Найбільшого вдосконалення потребують комунікабельність та ораторське мистецтво, вміння працювати в команді, аналітичне та системне мислення, осмислення і прийняття рішень [2]. К.О. Коваль також наголошує на першочерговості розвитку соціальних навичок (soft skills) у студентів як основного показника конкурентоздатності на ринку праці [3].

З метою розвитку таких важливих соціальних навичок як *навички комунікації, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості дедлайнів, здатність логічно і системно мислити*, було розроблено адаптаційний тренінг для першокурсників – майбутніх психологів.

Адаптаційний тренінг реалізовується в межах курсу «Вступ до спеціальності з основами професійної деонтології». Змістові блоки адаптаційного тренінгу розбиті за такими темами:

Тема 1. Ідентифікація з групою як важливий етап соціальної адаптації.

Тема 2. Співробітництво як основа адаптації.

Тема 3. Саморегуляція та майбутня професія.

Тема 4. Вміння планування часу як важливий адаптаційний ресурс.

У межах кожної теми передбачається декілька занять, які включають інтерактивні техніки та прийоми, що одночасно дозволяють розвивати виокремлені соціальні навички та адаптуватися до умов навчання у ЗВО. Такі форми роботи є прийнятними у ситуації соціальної адаптації та відмічаються студентами як такі, що знімають напругу перших тижнів навчання, а також сприяють створенню позитивного емоційного клімату в групі.

Література:

1. Освітньо-професійна програма «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Житомир. ЖДУ імені Івана Франка. 2020. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/357/pgrrun.pdf> (дата звернення: 26.03.2021)
2. Тілікіна Н. В., Кримова М.О. Навички XXI століття як умова виходу молоді на ринок праці. *Економічна наука*. 2020. №5-6. С.21-28.
3. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливіших чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. 2015. № 2. С. 162-167.

Зликов Валерій Лаврентієвич

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

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ БАЛІНТОВСЬКИХ ГРУП

Балінтовські групи – це ефективний метод підвищення професійних комунікативних навичок, зниження професійного стресу і «емоційного вигорання». Нині ця технологія використовується не тільки в групах лікарів і психологів, а й в групах вчителів, соціальних працівників, поліцейських, священників та інших фахівців, основою роботи яких є професійна комунікація. Пріоритетами в роботі балінтовських груп є безпека обговорення, аналіз і емоційна підтримка її учасників.

В основі діяльності балінтовських груп лежить припущення, що в процесі роботи у фахівців галузі психічного здоров'я виникають сильні, часто складно вербалізовані почуття щодо пацієнтів, які на балінт-групах обговорюються у безоціночній атмосфері, таким чином учасники краще ідентифікують свої почуття, у них знижується рівень тривоги, підвищується рівень емпатії, і, як показали емпіричні дослідження (E. Lee, D.Kealy; M. Lustig; K.Van Roy) знижується ймовірність появи симптомів професійного вигорання.

Аналіз багаторічної роботи балінтовських груп показав, що М. Балінт запропонував в цій технології дуже ефективний метод, що допомагає лікареві знизити свою емоційну напруженість в роботі з «важкими» пацієнтами. Це сприяло тому, що лікарям вдавалося перейти до «міжособистісної психології», досліджуючи в кожному випадку характер своїх взаємин з хворими і фактори,

що ускладнюють ці відносини, а також пов'язане з цим зниження ефективності власне лікарської роботи. Згодом така технологія балінтовських груп допомагала лікарям поступово змінити акцент з хвороба-центрованого підходу в своїй роботі на пацієнт-центрований. «Пацієнт-центрована медицина» («Patient-Centered Medicine») і «Людське обличчя медицини» («The Human Face of Medicine») - під цими назвами, досить точно відображено основні ідеї М. Балінта, і вже на початку 1970-х років пройшли перші міжнародні балінтовські конгреси [1].

Однією з передумов необхідності створення такої ефективної форми аналітичної супервізії, як балінтовські групи лікарів і психологів, служить аналіз професійного «самопочуття» цих фахівців, який показує, що навіть при їх великому досвіді і стажі роботи є необхідність в отриманні нової інформації та кваліфікованого зворотного зв'язку від колег в різних неясних і важких випадках. Виразність цієї потреби часто парадоксально залежить від величини професійного стажу – більш досвідчені лікарі виявляють не тільки не меншу, але навіть більшу зацікавленість в обміні досвідом, в конструктивному обговоренні, і тим самим потребу в увазі та підтримці колег, ніж лікарі молоді. Аргументом на користь такого методу групової супервізії, професійного самовдосконалення та ефективного попередження вигоряння, як балінтовські групи, служить те, що лікарська і консультативна діяльність мають ряд специфічних особливостей, зокрема таких, як вплив і взаємодія численних мінливих чинників, які нерідко неможливо формалізувати, алгоритмізувати для аналізу, внести в жорстко структуровані схеми, а ефективність лікарських дій, особливо з точки зору пацієнтів і колег цих психотерапевтів, часто важко оцінити однозначно.

Учасники групи зустрічаються 1 - 2 рази на місяць при організації звичайної пролонгованої групи, розрахованої на спільну роботу протягом 2 - 3 років. Балінтовські групи можуть формуватися і з слухачів короткострокового навчального семінару, в цьому випадку заняття групи можуть проводитися щодня або з інтервалом в декілька днів, *загальна кількість занять відповідає кількості учасників*. Тривалість одного заняття, присвяченого аналізу одного випадку, 2-2,5 години з 10-хвилинною перервою перед «завершальними» кроками. Ці цифри є рекомендацією, заснованою на досвіді конструктивної роботи в різних групах, частота перерв і зустрічей, час закінчення роботи визначаються самими учасниками групи. Для занять використовується приміщення, що дозволяє розташувати в коло стільці або крісла по числу учасників семінару. Додаткове технічне забезпечення не вимагається, але за бажанням групи заняття можуть фіксуватися за допомогою відеокамери або диктофону, або ведеться стенограма занять [2].

Об'єктами роботи балінтовської групи є: комунікація, емоції, почуття, ірраціональні ідеї і установки, психологічні захисти, перенесення і контрпереноси, очікування учасників, сенси. Інструментами роботи – асоціації, фантазії, аналогії, аналіз захистів і переносів, емоційна підтримка. У балінтовських групах заохочуються різні точки зору, обговорення, спрямовані на пошук нових смислів у відносинах і нових поглядів на комунікацію «психолог-клієнт». Особливістю балінтовських груп є можливість побачити інший (ефективніший) напрямок комунікації з клієнтом, тобто – не

проаналізувати клінічний випадок на предмет корекції чи лікування «хвороби», а налагодити комунікацію між фахівцем і клієнтом (пацієнтом), що, у свою чергу, виступає запорукою продуктивного комплаєнсу між ними.

Пандемія COVID-19 актуалізувала поширення он-лайн балінтовських груп на платформі Zoom, їх відмінностями від класичних очних груп є довша тривалість зустрічей (90 хвилин) та менша кількість учасників (3-7 осіб).

Література:

1. Винокур В.А. Майкл Балінт, история создания балінтовских групп и международное балінтовское движение [Электронный ресурс]. *Медицинская психология в России*: электрон. науч. журн. 2013. N 3 (20)

2. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.

*Зливков Валерій Лаврентієвич
Лукомська Світлана Олексіївна
Котух Олена Вікторівна*

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

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ МОЗКОВОГО ШТУРМУ У
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГАХ**

Мозковий штурм (англ. brainstorming) є одним з методів, похідним від групової дискусії, але з більш структурованою процедурою. Головна функція мозкового штурму – забезпечення генерації ідей. Це один із найбільш популярних методів стимулювання творчої активності, який дозволяє знайти рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Широко використовується в багатьох організаціях для пошуку нетрадиційних рішень найрізноманітніших завдань. Метод мозкового штурму був розроблений А. Осборном (одним із засновників рекламного агентства BBDO – Batten, Barton, Durstine & Osborn) у 1953 році та базувався на припущенні, що однією з основних перешкод для «народження» нових ідей є «страх оцінки»: люди часто не висловлюють вголос цікаві неординарні ідеї через побоювання зустрітися зі скептичним або навіть ворожим до них ставленням з боку керівників і колег, відповідно, метою його застосування є виключення оцінного компонента на початкових стадіях створення ідей. В останні роки став популярним «електронний мозковий штурм» (online brainstorming, A. L. Lynch, U. S. Murthy, T. J. Engle) [2], який використовує інтернет-технології. Він дозволяє майже повністю мінімізувати «страх оцінки», тому що забезпечує анонімність учасників в мережі, а також дає можливість вирішити низку проблем традиційного мозкового штурму. До останніх, зокрема, відноситься так зване «блокування продуктивності»: оскільки учасники групи представляють ідеї по черзі, то люди в очікуванні своєї черги можуть передумати або злякатися публічно висловлювати свою ідею, чи просто її забувають.

Правильно організований мозковий штурм включає низку обов'язкових етапів (V. L. Putman, P. V. Paulus) [3]:

1. *Підготовка*. Попередній етап включає вибір проблеми для штурму і її початкове опрацювання: ведучий тренінгу обмірковує усі можливі варіанти вирішення проблеми, що значно полегшить спрямування групової роботи.

2. *Вступ та постановка проблеми*. Цей етап триває не більше 15 хвилин. Ведучий роз'яснює суть методу і правила роботи. Завдання тренера: чітко сформулювати проблему або описати умови рішення задачі. Крім цього слід роз'яснити групі причину постановки цієї теми і попросити учасників запропонувати свої формулювання. Члени групи повинні розуміти, в якому напрямку їм треба рухатися. У недосвідчених тренерів штурм нерідко «провалюється» саме на даному етапі, коли власне тренер не розуміє, в якому напрямку має рухатися група.

3. *Розігрів*. Без розігріву люди не здатні продукувати нові ідеї, на цьому етапі важливу роль грає вміння тренера вчасно і влучно ставити запитання, підтримувати хід дискусії, повертати групу у потрібний напрямок – до обговорення актуальної проблеми аби не звести мозковий штурм до розмов про життя.

4. *Генерація ідей*. Основний етап (можливий тільки після розігріву), від якого багато в чому залежить успіх всього мозкового штурму. Тому дуже важливо дотримуватися правил цього етапу:

- Немає обмежень у кількості ідей. Не робіть ніяких обмежень.
- Заборона критики і будь-яких оціночних висловлювань.
- Запис усіх ідей (на дошці, відео- чи диктофоном).
- Всі ідеї вітаються, навіть ті, які на перший погляд здаються нереальними.

5. *Групування, відбір і оцінка ідей*. Цей етап часто забувають, але саме він дозволяє виділити найбільш цінні ідеї і дати остаточний результат мозкового штурму. створивши своєрідний «Банк ідей», можна переходити до оцінки їх якості. Однак тут потрібно заздалегідь обговорити критерії, без чого неможливо рухатися далі. Бажано виписати їх на дошці, розташували за ступенем важливості [1].

Мозковий штурм підвищує групову динаміку, якщо є чіткі часові рамки, ефект змагання – яка група напише більше ідей, якщо актуальне питання для обговорення, та негативно позначається на груповій динаміці, якщо тренер не сформував чітке питання, не окреслив орієнтовний результат та не встановив часові рамки.

Література

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.

2. Lynch A. L., Murthy U. S., Engle T. J. Fraud brainstorming using computer-mediated communication: The effects of brainstorming technique and facilitation. *The Accounting Review*. 2009. Vol. 84(4). P. 1209-1232.

3. Putman V. L., Paulus P. V. Brainstorming, brainstorming rules and decision making. *The Journal of creative behavior*. 2009. Vol. 43(1). P. 29-40.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна екологічна криза, зумовлена особливостями людської діяльності дає поштовх для вирішення проблем навколишнього середовища за допомогою екологічної психології, а саме формування індивідуальної та колективної екоосвідомостей. Найважливішими завданнями екологічної психології є:

- захист навколишнього середовища від руйнівної людської діяльності;
- захист людини від впливів факторів, спричинених забрудненістю навколишнього середовища.

Для вирішення цих завдань актуальним є формування екоосвідомості, яка базується на знаннях про навколишню дійсність та формує відповідальність і поведінку людини стосовно екологічної ситуації. Вивченням екоосвідомості займалися: Дерябо С.Д., Ясвін В.А., Панов В.І., Медведєв В.І.

За Ясвіним В. А., екоосвідомість визначається як сукупність екологічних уявлень, ставлень до природи, стратегій і технологій взаємодії з нею. Також існує інше визначення екологічної свідомості, як відображення об'єктивної дійсності в контексті екологічного знання. Екоосвідомість формується на знаннях взаємодії з навколишнім світом (Дерябо С.Д., Ясвін В.А. 1995).

Медведєв В.І. вважає, що найважливішою характеристикою екологічної свідомості являється її активність і на основі отриманих знань екоосвідомість формує поведінку особистості по відношенню до існуючих екологічних проблем, спрямовану на стабілізацію або зміни взаємовідносин з природою та її об'єктами. Вона реалізується через почуття, мотиви, інтереси, вчинки, дії та діяльність. Найвищим продуктом діяльності екологічної свідомості є цінності, які відображають подвійність людини як суб'єкта, що протиставляє себе природі, та як суб'єкта, який являється невід'ємною частиною цієї природи (Медведєв В.І., 2001).

В. І. Панов виділив 4 типи екологічної свідомості:

1. Синкретичний (архаїчний) – людина у своїй свідомості і самосвідомості не виокремила себе з навколишнього середовища.
2. Антропоцентричний – свідомість людини розглядає природу як ресурс для виживання і має суто прагматичний характер взаємовідносин суспільства з природою, що обумовлений, економічним зиском.
3. Екоцентричний – людина усвідомлює, що вона існує у взаємозв'язку та взаємодії з навколишнім середовищем.
4. Синергетичний (природоцентричний) – людина усвідомлює, що залежить від природи (Панов, 2004). Прикладом природоцентричних установок у свідомості є діяльність міжнародної неурядової природоохоронної організації

Green peace, основними завданнями якої є сприяння екологічному відродженню планети.

На думку Панова, головними проблемами психології екосвідомості є:

- розробка поняття «екологічної свідомості»;
- дослідження генезису екологічної свідомості;
- вивчення психологічних механізмів формування екосвідомості.

Важливу роль у формуванні екосвідомості відіграють емоції, які відображаються у свідомості особистості. Емоції створюють суб'єктивне ставлення людини до навколишньої дійсності, а також виконують оціночну функцію. Завдяки їм виникає та розвивається система цінностей особистості, формуються моделі поведінки та особливості взаємодії з навколишнім середовищем.

Отже, екологічна свідомість – це відображення об'єктивної дійсності, на основі знань про навколишнє середовище та стратегії взаємодії з ним.

Для формування екологічної свідомості необхідні знання про навколишню дійсність та усвідомлення своєї відповідальності за екологічний стан. На основі цих знань та власної відповідальності необхідно створювати нову систему цінностей, яка включає природу, формувати нові моделі поведінки, що сприяють поліпшенню екологічної ситуації та взаємодії з навколишнім середовищем, збереженню екологічних ресурсів.

Література:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. Москва, 1995.
2. Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. Москва: Наука, 2004. 197 с.
3. Панов В.И. Экологический вызов в контексте экологической психологии. Москва. 2004. С.100-101.

*Кацмаза Ігор Олександрович,
Одеський національний політехнічний університет
м. Одеса*

МОЖЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ВЛАСНОГО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ

Відповідальні завдання, які виконують військовослужбовці, висувають підвищені вимоги до стану їх здоров'я і фізичного розвитку. Вплив різноманітних несприятливих чинників зумовлює виникнення в них високої нервово-психічної напруги. Це може викликати різноманітні негативні прояви в їх психічних станах і поведінці та негативно впливати на ефективність службової діяльності. Зважаючи на специфіку діяльності (охорона державного кордону, конвоювання небезпечних злочинців та інше), учасник бойових дій з психічними розладами та нервово-психічною нестійкістю може не тільки зірвати виконання важливих завдань, а й стати небезпечним для оточення.

Проблема збереження психічного здоров'я учасників бойових дій розглядається на рівні держави, військового формування, військової частини та самої особистості, яка має прийняти участь в цьому процесі свідомо та цілеспрямовано. Шлях до збереження психічного здоров'я – це шлях до інтегральної особистості, яка не розривається конфліктами мотивів, сумнівів та невіри в себе, оптимально та гармонійно організовує свою діяльність, побут, відпочинок і міжособистісну взаємодію як у сім'ї, так і у колективі на протязі всього життя.

Поняття «психічне здоров'я» А. О. Грибок пропонує розглядати як стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності [1]. Це потребує від учасника бойових дій бути суб'єктом психічного самоуправління, де об'єктом цього самоуправління виступають притаманні йому психічні явища, особиста діяльність чи поведінка. При цьому його поведінка та міжособистісні взаємини повинні не тільки не становити загрози психічному здоров'ю, а й сприяти б його оздоровленню, особливо в колективі та в сім'ї, де потрібно створювати сприятливий соціально-психологічний клімат.

Для підвищення ефективності процесу відновлення психічного здоров'я психологічною службою ВЧ А1620 були проведені психологічні тренінги, в ході яких учасники бойових дій ознайомились з основними факторами, які можуть негативно чи позитивно впливати на психічне здоров'я людини, з видами психогієни та специфічними засобами впливу на людину, а також оволоділи оптимальними методами контролю своїх почуттів та психічних станів, саморегуляції, управління напругою, релаксації, аутогенним тренуванням.

Оскільки велика частина часу військовослужбовців пов'язана з несприятливими умовами життєдіяльності, учасникам тренінгу були запропоновані різні техніки по управлінню негативними емоціями, які не потребують багато вільного часу: «Розчинення почуття образи», «Подолання роздратування», «Подолання почуття приниження».

Поряд з вищеперерахованим, збереження психічного здоров'я вимагає від самого військовослужбовця рішучих дій і, перш за все, не бути покірним заручником життєвих обставин, а свідомо проявляти турботу про своє душевне благополуччя і навчати цьому своє оточення. Учасник бойових дій повинен вміти ефективно використовувати власний інтелект, творчість, увесь особистісний потенціал для розв'язання власних життєвих проблем, для психічного самооздоровлення та оздоровлення свого оточення.

Література:

1. Грибок А. О. Психічне здоров'я військовослужбовців збройних сил України як головний фактор успішного виконання бойових завдань в складних та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І Франка, 2018. – Т. XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Випуск 18. С. 21-46.

*Кирильчук Інна Василівна,
Котлова Людмила Олександрівна
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир*

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В наукових дослідженнях визначено, що суб'єктність має внутрішню причинність і дозволяє розглядати особистість школяра як упередженого виконавця своїх дій. В наукових працях В. Давидов, Г. Цукерман тлумачать суб'єктність в контексті навчальної діяльності як центральне утворення людської реальності, яке інтегрує такі її характеристики, як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність [6].

В процесі учінневої діяльності учень виступає в ролі «діяча», який активно взаємодіє з об'єктами та суб'єктами дійсності. Саме формування суб'єктності особистості школяра в процесі учінневої діяльності сприяє розкриттю найважливіших його характеристик і забезпечує задоволення його основних потреб.

Показником наявності суб'єктності особистості є здатність її до рефлексії та саморозвитку в різних умовах існування. Суб'єктність молодшого підлітка представляє собою інтегративну якість особистості, що об'єднує такі характеристики як активність, самостійність, рефлексивність, конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем, прагнення до саморозвитку.

Емпірично встановлено, що розвиток суб'єктності школяра пов'язаний з опануванням досвіду свідомої саморегуляції учінневої діяльності, з формуванням самостійності застосування знань та відповідальності за навчальні досягнення, з розвитком активної позиції в навчальному процесі.

Також доведено, що однією з умов розвитку суб'єктності учнів є вплив організації суб'єктно-розвиваючого середовища, яке включає батьків, психологів та педагогів.

В дослідженні природи суб'єктності ми використовуємо атрибутивні характеристики, які будуть орієнтирами визначення рівня суб'єктності учня: активність, рефлексивність, креативність та саморегуляція. Для досягнення сформованості рівня суб'єктності школяра акцент зроблено на саморегуляції та рефлексії (самоусвідомленню) власної суб'єктної позиції, яка включає мотиви, потреби, цінності, особистісну спрямованість, самооцінку здібностей.

Програма розвитку суб'єктності учнів 5-7 класів через актуалізацію та розвиток саморегуляції та рефлексії учінневих здібностей побудована відповідно до розробленої нами теоретичної моделі та результатів проведених досліджень.

Теоретичними основами розробки комплексної програми розвитку суб'єктності шляхом формування саморегуляції та рефлексії молодших підлітків

стали основні положення теорії навчальної діяльності В. Давидова, Д. Ельконіна та ін.[6]; положення про становлення і розвиток суб'єктності особистості в контексті особистісної діяльності та саморегуляції І. Беха, І.Булах, Л. Долинської, С. Максименка, В. Татенка [2; 4; 8]; теоретичні концепції психічної регуляції, волі, мотивації, розроблених в дослідженнях К. Абульхановой-Славської, О. Конопкіна, В. Мясищева [1; 3]; методологічні принципи розвитку суб'єктної активності і суб'єктного досвіду учнів Т. Войтенка, Л. Осницького [5; 7]; дослідження психолого-педагогічних умов розвитку суб'єктної позиції учнів і особливості її прояву Г. Балла, І. Беха, А. Бойко, І. Зязюна [2]; положення про становлення молодшого підлітка як суб'єкта навчальної діяльності Л. Божович, В.Слободчикова, Г. Цукерман [6]

Відповідно до основних теоретичних положень програма розвитку суб'єктності шляхом формування саморегуляції учінневої діяльності та рефлексії учнів 5-7 класів будувалася за принципами розгляду взаємодоповнюючих категоріальних одиниць структури суб'єктності: мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-вольового та діяльнісного континіумів. Мотиваційно ціннісний включає сукупність ідеалів, поглядів, прагнень дитини в області саморозвитку, мотивацію досягнення успіхів, самооцінку. Рефлексивно-вольовий поєднує в собі пізнання та усвідомлення внутрішніх психічних актів, спрямованих на конструктивну взаємодію з об'єктами та суб'єктами навколишньої дійсності. Основними критеріями діяльнісного компоненту є цілепокладання, прогнозування, планування, контроль, оцінка діяльності, свідоме управління своєю діяльністю.

Розвивальна програма включає участь школярів в соціально-психологічному тренінгу (16 занять по 2 години кожне), індивідуальних консультаціях. Тобто, нами передбачалися як групові так й індивідуальні форми роботи з досліджуваними школярами.

Програма складається із трьох змістових модулів, які спрямовані на розвиток саморегуляції та рефлексії, як системотворчих умов розвитку суб'єктності молодших підлітків в процесі навчальної діяльності.

Перший модуль – «Пізнаю себе» («I KNOW MYSELF») спрямований на розвиток навичок усвідомлення власних ідеалів, поглядів, прагнень дитини в області саморозвитку, мотивацію досягнення успіху, самооцінку, особистісну спрямованість; на розуміння власної унікальності та цілісності як суб'єкта учінневої діяльності.

Другий модуль – «Пізнаю своє оточення» («I KNOW YOUR ENVIRONMENT») спрямований на розвиток когнітивного компоненту суб'єктності, тобто навичок розуміння внутрішніх психічних актів, спрямованих на конструктивну взаємодію з об'єктами та суб'єктами навколишньої діяльності, усвідомлення свого Я та Я Іншого в системах відносин «учитель-учень», «учень-учень», аналіз способів дій, знань, вмінь школяра, його соціальна активність. Це етап розвитку рефлексивних механізмів для реалізації потреби самоствердження як суб'єкта учіння так і суб'єкта взаємодії з ровесниками та дорослими.

Третій модуль – «Моя суб'єктність» («MY SUBJECTIVITY») спрямований вивести соціально-когнітивний рівень суб'єктності учня на діяльнісний (саморегулюючий) рівень: розвиток навичок втілення в учіннєву діяльність основних критеріальних показників суб'єктності, таких як: самоповага та самостійність у власному виборі, відповідальність за цей вибір, мотивація на досягнення успіху, пізнавальна активність.

Мета соціально-психологічного тренінгу – ознайомлення учнів з поняттями «суб'єкт» та «суб'єктна позиція» в різних сферах життєдіяльності, зокрема, в учінні; розвиток рефлексивних механізмів та здатності до самоаналізу; розкриття актуальних та потенційних здібностей особистості школяра; усвідомлення учнем своїх індивідуальних особистісних особливостей і прийняття їх, а також самого себе в навчальній діяльності, що є основою особистісного розвитку та образу Я в освітньому просторі; розвиток навичок групової роботи, виховання позитивного ставлення до себе та свого оточення. Тривалість тренінгу – 32 години (16 занять по 120 хвилин). Загальна кількість учасників – 184 особи. Кількість тренінгових груп – 12.

Соціально-психологічний тренінг розвитку суб'єктності молодших підлітків базується на таких основних принципах: принцип рівності, принцип конфіденційності, принцип відповідальності, принцип актуалізації життєвого досвіду, принцип наступності (послідовності), принцип активності учасників.

З метою реалізації поставленої мети та завдань соціально-психологічного тренінгу та програми в цілому використовувались методи: групової дискусії, мозкового штурму, міні-лекції, інформаційні повідомлення, відеофільми, ситуаційно-рольові ігри, моделювання способів вирішення проблемних ситуацій, аналіз учасниками динаміки особистісних критеріїв самостійності та рівня саморегуляції діяльності.

Зміст кожного групового та індивідуального занять визначався відповідно до індивідуальних особливостей учасників тренінгу.

У підсумку, варто вказати на те, що програма розвитку суб'єктності учнів 5-7 класів в навчальному процесі побудована таким чином, що з'являються можливості для розвитку усіх компонентів суб'єктності, а саме: особистісного, когнітивного та діяльнісного, що відображають загальну картину розвитку особистості школяра як суб'єкта учіння.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. Москва: Наука, 1993. 287 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : Сходження до духовності. К. : Либідь, 2006. 272 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. Москва: Институт психологии РАН, 1994. 109 с
4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
5. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.
6. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерма Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С. 14–19.
7. Рудестам Н. Групповая психотерапия. Москва, 1990. С. 74–75.

8. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності: природа, функції, розвиток. Психологія суб'єктної активності особистості. Київ: Інститут психології АПН України, 1993. С. 91–93.

9. Титов В.М. Методологічні проблеми взаємовідношення суб'єкта і діяльності. *Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. Матеріали конференції*. Київ, 1993. Т. 3. С. 142–149.

Коноплицька Діана Леонідівна
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
м. Київ

***АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ЗАСОБИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ
НЕВПЕВНЕНИХ У СОБІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ
ГРУПИ***

Одним з найважливіших чинників поступального розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Останнім часом в освітньому просторі України розроблено концептуальні засади інклюзивного навчання, зростає кількість закладів освіти з інклюзивним навчанням, упроваджуються інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи і психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами [1, с. 4]. Зростає значення психологічного супроводу як багатомірної системи комплексної психологічної підтримки та допомоги, що містить різні форми, методи та засоби допомоги у процесі життєдіяльності, навчання, соціалізації, підвищенні резистентності осіб до дестабілізаційних зовнішніх та внутрішніх факторів [1, с. 99].

Важливою складовою в системі комплексної підтримки є психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

Діти дошкільного віку з ООП, маючи індивідуальні психофізичні особливості розвитку, зазвичай попадають в ситуації «неуспіху» в різних видах діяльності. Повторення таких ситуацій сприяє виникненню і закріпленню станів незадоволення, невпевненості в собі; переживанню дитиною почуття страху і провини. Страждає самооцінка дитини, відбуваються зміни в поведінці: від розгальмованості і проявів негативізму до загальмування реакцій в процесі учіння. З розвитком саморефлексії діти старшого дошкільного віку прагнуть уникати ситуацій, що потребують додаткових вольових зусиль; формується невпевненість як особистісна риса характеру.

Профілактична та корекційна робота з подолання невпевненості в собі - важлива складова психолого-педагогічного супроводу навчання дитини з ООП в умовах інклюзивної групи. Сприяє формуванню здатності особистості діяти компетентно, адекватно, гнучко, довіряти собі, іншим людям та оточуючому світу. Розглядається нами як необхідна умова підготовки дитини з ООП до навчання в школі.

Вибір методів та засобів профілактичної та корекційної роботи ґрунтується на діяльнісному підході, розробленому С.Рубінштейном та О.Леонтьєвим. У контексті даного підходу всі форми активності є факторами розвитку, є зовнішнім планом у якому психіка відображається й еволюціонує, завдяки здійсненню різних видів предметної або фізичної взагалі, й розумової, духовної видів діяльності [2, с. 158]. Відповідно, профілактична та корекційна робота повинна здійснюватись у звичних видах діяльності дітей старшого дошкільного віку, зокрема зображувальній. Надання переваги зображувальній діяльності обумовлене тим, що вона є продуктивною. Саме в ній дитина отримує конкретний результат у вигляді доробку: малюнку, аплікації, зліпленої або зконструйованої фігури, що може стати об'єктом успіху, задоволення, самоповаги для дитини.

Основним арттерапевтичним засобом ми обрали малюнок. Головне завдання профілактичної та корекційної роботи - створення малюнків шляхом експериментування із зображувальним матеріалом: малювання ниткою, мильними бульбашками; малювання на піні для гоління.

Суттєвою ознакою роботи є те, що арттерапевтичні заняття носять неструктурований характер, тобто діти самі мають можливість обрати тему, матеріали, інструменти.

Застосування нестандартних форм малювання дає можливість дітям отримати новий чуттєвий досвід, сприяє поглибленню та самовираженню почуттів, розвиває уяву, спонукає до вербального вираження емоційних станів, сприяє зростанню почуття самоповаги і впевненості. Є дієвим інструментом підвищення самооцінки у невпевнених у собі дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник [Л. І. Прохоренко, О. О. Ба- баяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола]. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.
2. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., и доп. Москва: Политиздат. 494 с.

Копилов Сергій Олегович

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕКОЛОГІЇ КУЛЬТУРИ ТА БУТТЯ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Останнім часом у наукових дослідженнях та практичній (зокрема психологічній) роботі з екологічних проблем дедалі більшої ваги набувають ідеї *екології особистості* та *екології культури*. Відтак важливо якнайконкретніше окреслити їх зміст та сутнісний взаємозв'язок. Згідно з поширеним визначенням, «екологія особистості орієнтована на вивчення закономірностей та можливості збереження здоров'я особистості в умовах соціального

середовища й інформаційної сфери, створення умов для повного розкриття потенційних сил та можливостей особистості, відновлення порушеної рівноваги у людській душі» [2]. Отже, йдеться не просто про фізичне та психічне здоров'я індивіда, а про можливість його самоздійснення власне як *особистості* – суб'єкта свого життя та діяльності.

Отже, важливе не лише збереження наявних можливостей та умов благополуччя людини – насамперед духовного – а й передусім ненастанне створення *нових* цінностей та смислів. Цариною такого творення, за широко розповсюдженим тлумаченням, є *культура*, яка і забезпечує взаємозв'язок між *репродукуванням* (підтриманням) ціннісно-смыслового простору особистості й людства та його оновленням, трансформацією - власне *творчістю*. Відтак ідею «екології культури», запропоновану у 80-ті рр. Д.С.Ліхачовим [3], також варто розвинути у сенсі цього взаємовизначення. А саме, з одного боку, турбота про «пам'ятки культури» (до чого цілком слушно закликав видатний науковець) має сенс як їх *актуалізація*, надання змістові творів нового життя завдяки постійному «перепрочитанню». З іншого ж боку, будь-яка творчість, зокрема й самотворення особистості, відбувається саме у «соціумі» цього духовного спілкування з уже існуючими творами – інакше «новації» обертаються нігілістичним дикунством та/або «винаходом велосипеда».

Отже, і для екоантропології, і для психології особистості вкрай важливою є проблема формування й відтворення особливого «соціуму» *культури* як реального - не менш природного, ніж власне природа - середовища існування людини. При цьому в окресленому контексті актуальним постає розвинене В.С. Біблером триєдине розуміння культури як *діалогу культур*, як сфери життя *творів* та як форми *самодетермінації* людини [1]. Відтак творення й підтримка соціуму культури передбачає поєднання трьох актуальних інтенцій, взаємовизначальний зв'язок між якими, однак, не завжди усвідомлюється: 1) на інтенсивне *діалогічне спілкування* в усіх сферах життя; 2) на *породження й розуміння творів*, із поширенням цього настановлення на будь-яку діяльність та поведінку; 3) на *самовизначення, самотворення* індивідів, соціальних груп та суспільства в цілому.

З цього погляду, умовою виживання й поступу людства є налаштування на активізацію у всіх сферах суспільного життя та діяльності *інтенсивного вільного спілкування індивідуальних та групових суб'єктів культуротвірної активності*. Це передбачає подолання перешкод такій взаємодії (самозамкненості, непоінформованості та взаємної упередженості, штучних перепон вільному обміну продуктами інтелектуальної діяльності тощо), розвиток сучасних засобів спілкування, зокрема електронних, головне ж – формування в сучасній особистості відповідних здібностей та вмій. Можна попередньо намітити деякі визначальні сфери та напрями цих зусиль:

- *формальна та неформальна освіта* у всіх її видах та ланках має приділяти першорядну увагу навчальному моделюванню діалогу культур у його вищевказаному розумінні; найбільш цілісним і послідовним у цьому плані є освітній проект Школи діалогу культур (ШДК), у якому цій ідеї підпорядковано

весь навчальний процес [4]. Так чи інакше, діалого-культурологічна орієнтація має посісти чільне місце у нинішніх спробах оновлення української школи;

- у сфері громадських ініціатив та неформальних спільнот особливої значущості набуває *створення малих динамічних груп спілкування та творчої діяльності*, у центрі уваги яких має бути саме *породження й осмислення творчих продуктів* – як існуючих у світовій культурі, так і створюваних учасниками, - із подальшим налагодженням комунікації й співпраці між такими групами. З уже існуючих форматів потенційними платформами такого діалогічного спілкування можуть стати спеціалізовані гуртки та клуби, будь-які творчі форуми (конференції, фестивалі, зустрічі з діячами культури), стартапи тощо; водночас у сучасному динамічному суспільному просторі, без сумніву, виникнуть цілком нові форми *діалогу навколо творів*. Особливо актуальним є розгортання такої комунікації в Інтернеті, зокрема у соцмережах, де ненастанно «винаходяться» нові засоби самоорганізації таких спільнот. Важливо, щоб подібні медійні групи не обмежувалися у своїй меті взаємною емоційною підтримкою, вільним висловленням особистих думок тощо та орієнтувалися саме на створення й реалізацію конкретних творчих проєктів, що передбачає актуалізацію культурно-творчих інтенцій різних епох, народів та регіонів, соціально-професійних груп;

- вельми перспективним є створення й реалізація *тренінгових програм екоантропологічного спрямування*, що формували б настановлення, здібності та вміння, пов'язані із створенням та збереженням соціуму культури як питомого середовища індивідуального та суспільного буття. Даний напрям, що тільки-но розгортається в Україні, є актуальною точкою прикладання зусиль психологів, культурологів тощо, важливим аспектом формування громадянської спільноти.

Література:

1. Дружилов С.А. Психическое здоровье и экология личности. *Успехи современного естествознания*. 2012. № 9. С. 64-67.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. Москва: Русское феноменологическое общество. 1997. 440 с.
3. Д. С. Лихачев. «Экология культуры». Знание - сила. 1982. № 6. С. 22–24.
4. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр. 1993. 416 с.

Корняк Наталія Олександрівна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ТРИВОЖНІСТЬ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачувані. Вони можуть коливатись від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості.

Наступною причиною можна виділити сексуальний розвиток підлітків. У цьому процесі вирішальну роль відіграє ЦНС, місце інтеграції нервових і

психічних феноменів.

Економічні умови можуть стати причиною для тривожності: тому що підліток постійно відчуває себе залежним, несамотійним. Молоді люди довго залежать від батьків у фінансовому плані через довгу тривалість навчання у школі. Неуспішність у школі може бути причиною конфліктів.

З підліткового віку тривожність все більше опосередковується самооцінкою, набуваючи риси особистісного утворення.

Тривожні діти переконані: щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися їх. Саме тому тривожність є одним із основних джерел підліткової агресивності.

Маскуючи свою тривогу, ховаючи її від дорослих та однолітків і навіть від себе, вони самі не знають, що їм потрібно, не можуть звернутися по допомогу, провокують негативне ставлення до себе оточуючих. Це ускладнює і без того важкий внутрішній стан дитини в період підліткової кризи, закріплюючи впевненість у тому, що шляхи до «нормального» життя для них закриті.

Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з навколишніми.

Одним із частих проявів тривожності в підлітків - апатія, в'ялість, безініціативність.

Саме внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій, є причиною виникнення тривоги. Внутрішній суперечливий стан дитини може бути викликаний: суперечливими вимогами до неї, що походять з різних джерел, неадекватними вимогами, які не відповідають можливостям і бажанням дитини, негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне становище. Таке становище особливо нестерпне для підлітка, який прагне незалежності та свободи.

Емоційне життя підлітка визначається його відносинами з однолітками. При цьому значущість відносин із батьками і вчителями може зменшитися.

Чим ширше коло значущих відносин, тим більше ситуацій, які можуть викликати тривогу. Але поява нових сфер значущих відносин дає підлітку можливість розв'язувати різноманітні протиріччя, які б могли призвести до виникнення тривоги. Конфлікт не веде до тривоги, якщо є точка опори, якщо не всі орієнтири втрачено.

Однією з частих причин тривожності є завищені вимоги до дитини, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її здібності, інтереси та схильності.

Для підлітка важливо не просто бути разом з ровесниками, а посідати серед них певний статус, що задовільнятиме його. Для деяких це намагання може виражатися через бажання посісти в групі позицію лідера, для інших - бути визнаним, улюбленим товаришем або непорушним авторитетом у якійсь справі, але в будь-якому випадку є головним мотивом поведінки школярів у середніх класах. Стан тривожності - це наслідок підліткової кризи, що протікає по різному й дезорганізує особистість підлітка, впливає на всі сторони його життя. Ці кризи можуть стати причиною тривожності.

Література:

1. Губенко В.А. Особливості соціальних страхів у сучасних дівчат//Наукові записки І-ту психології ім.Костюка.-2006.-Вип.30.-С.47-54.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

Косецька Катерина Сергіївна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У наш час найбільш популярною класифікацією емоційних станів людини є поділ емоцій на первинні (базові) і вторинні (набуті). Але й тут виникає суперечка серед науковців, оскільки вони по-різному визначають кількість базових емоцій: від двох до десяти. Наприклад, П. Екман на основі вивчення мімічної експресії виокремлює шість таких емоцій: гнів, страх, відраза, подив, сум і радість.

Негативні емоції, психічні стани, особливості поведінки та результати діяльності найчастіше є індикаторами психологічних проблем особистості.

Як зазначає К. Ізард, страх - це переживання, зумовлене отриманням прямої чи опосередкованої інформації про реальну чи уявну загрозу, очікування невдачі під час здійснення дій, зумовлених певною ситуацією. Уважається, що страх є однією з найсильніших негативних емоцій. Страх може паралізувати людину, а може, навпаки, мобілізувати її енергію.

Традиційно існує два напрями, які пояснюють механізм виникнення страхів. Перший бере початок у психоаналітичній концепції, другий - у теорії умовних рефлексів. Такі вчені, як І.П.Павлов, І.М. Сеченов і Л.С. Виготський, як основну причину виникнення страху розглядали фізіологічні механізми. Так, згідно з їхніми теоріями, фізіологічною основою страху є складна рефлекторна реакція організму на внутрішні та зовнішні подразники, які являють собою справжню й вигадану небезпеку. Усі стани: страх, тривога, боязкість - є, на думку І.П. Павлова, різними варіантами гальмівного процесу.

Емоція страху викликає сильні негативні переживання, а це є прямим наслідком невпевненості особистості, що, у свою чергу, є рушійною силою самооцінки, яка надалі відіграє досить вагому роль у формуванні її індивідуальності.

Дослідження поняття "стрес" розпочав Г. Сельє ще на початку ХХ ст. Згодом подальшого розвитку воно набуло у працях Р. Лазаруса, С. Фолкман, Б. Голдстоуна, Т. Кокса. Проблему професійного стресу з погляду психології розглянуто у працях Дж. Грінберга, Л. Леві, Г. Купера та інших.

Фундаментом аналізу проблеми стала також сукупність психологічних підходів та концепцій психічного здоров'я (В. Бехтерев, Б. Ананьєв, Г. Нікіфоров), психічної саморегуляції організму та самоконтролю особистості (П.

Анохін, К. Анциферова, О. Конопкін, В. Степанський, Л. Дика, Г. Гребенюк та ін.), психологічної стійкості та психологічної готовності (А. Куліков).

Незважаючи на наявність багатьох наукових праць щодо проблеми стресів, актуальним та недостатньо дослідженим залишається питання головних стресорів у житті молоді, причини їх виникнення та особливості прояву у цій віковій категорії. Адже українське суспільство сьогодні переживає чергову кризу, пов'язану з багатьма чинниками, а молоді необхідно адаптуватися за межами навчального закладу та віднайти своє місце у житті з найменшою шкодою для психічного та фізичного здоров'я.

Література:

1. Биков В. Ю., Білоус О. В., Богачков Ю. М. та ін. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації. К.: Атіка, 2010. 88 с.

2. Відношення до життя та смерті в умовах надзвичайної ситуації: ціннісно-смысловий аспект : [монографія] / Лебедєв Д. В., Лебедєва С. Ю., Назаров О. О., Оніщенко Н. В., Садковий В. П., Садковий О. В., Тімченко О. В. - Х. : УЦЗУ, 2009. - 128 с.

Котлова Людмила Олександрівна,

Тичина Ірина Миколаївна

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

м. Житомир

КОНСУЛЬТАТИВНА РОБОТА ПСИХОЛОГА ЯК ПОШУК ТВОРЧИХ РЕСУРСІВ КЛІЄНТА

Однією з сутнісних ознак психологічного консультування як форми психологічної підтримки клієнта є його діалогічний характер та звернення до внутрішніх ресурсів самої людини, що потребує допомоги. Акцент робиться на її здатності в ході спілкування та взаємодії із психологом відновлювати власну спроможність турбуватися про себе та своє життя [2,3]. В цьому сенсі це завжди творчий процес і апеляція до творчих здібностей людини [1].

Консультативна робота з підлітками має свої особливості, пов'язані, в першу чергу, з прагненнями останніх бути самостійним, незалежними від думки дорослих, самим вирішувати свої проблеми. На прикладі аналізу окремого випадку спробуємо виокремити критерії для аналізу специфіки консультативної роботи з підлітками та залучення їх творчих здібностей до цього процесу.

Скарга батьків, опис проблемної поведінки хлопця. Замкнений у собі, нічого не хоче. Майже не спілкується з однокласниками. Має лише одного друга. Постійно сидить за комп'ютером. Пасивний, безініціативний, мовчазний.

Аналіз тих труднощів, з якими зіштовхується підліток. В межах цього критерію для психолога важливо дати відповіді на запитання, яка незадоволена потреба ховається за деструктивними проявами поведінки учня. Як приклад, це може бути потреба у сепарації, що виявляється через необхідність мати власну думку, робити вибір і вибудовувати систему стосунки з батьками на рівних.

Формулювання запиту. В цій частині роботи важливо дати відповіді на питання: Які результати очікуємо? Що я можу зробити для учня як психолог? Як батьки можуть задовольнити потребу підлітка? Як можна задовольнити потребу прямо в кабінеті? Як сама дитина може задовольнити потребу?

Напрямки корекційно-консультативної роботи.

Робота з батьками: Інформування про особливості розвитку особистості у старшому підлітковому віці, про потреби та завдання віку, про стилі дитячо-батьківського спілкування. Зміна ставлення до сина, формування нового типу стосунків з вже майже дорослим сином; спілкування на рівних із врахуванням його інтересів; зменшення батьківських обмежень і настанов; передача відповідальності сину за його поведінку і життя.

Робота з підлітком включає такі моменти: вираження почуттів, підтримка самооцінки, цілепокладання, переключення на значимі види діяльності і спілкування з однолітками

Вираження почуттів: навчитися показувати батькам своє невдоволення, свою незгоду, навіть проявляти агресію; пробувати прямо висловлювати свою точку зору.

Підтримка самооцінки: прийняття себе і позитивне ставлення до себе, що сприятиме формуванню почуття внутрішньої свободи і незалежності

Цілепокладання: вчитися покроково ставити маленькі цілі, які б давали видимий результат; розвиток вміння приймати вольові рішення і відстоювати їх, спираючись на усвідомлення своїх прав.

Переключення на значимі види діяльності і спілкування з однолітками: усвідомлення що смисл життя у справах, а не у стосунках з батьками; концентрація уваги на власних інтересах.

Для досягнення окреслених вище завдань можуть бути використані різні види творчих робі. Зокрема, це вправи «Мій девіз», «Обмін дивними бажаннями», «Позитивна переінтерпретація», «Стань твариною» [4]. Одним із прийомів у роботі із таким запитом може бути створення фільму-аніме (Таблиця 1).

Таблиця 1

Етап	Мета	Орієнтовні питання для ведення бесіди
Створення першого кадру фільму аніме Пропрацюємо актуальну ситуацію	Прояснення і уточнення ситуації	Я пропоную тобі уявити, що все, що з тобою відбувається, твоє життя – це фільм. Яким би, на твою думку, був першим кадр? Яка назва цього кадру? Яку ситуацію зображає цей кадр? Ти в ролі якого героя? Які ще діючі пірсонажі зображені? Як довго ти в цій ролі і в цій ситуації?

<p>Вправа «Частини мого Я»</p> <p>Другий кадр фільму аніме</p> <p>Пропрацюємо наявний репертуар емоцій і почуттів</p>	<p>Усвідомлення власних емоцій і почуттів в різних ситуаціях</p>	<p>Згадай, яким ти буваєш у школі, дома чи ще десь залежно від обставин. Намалюй ці різні частини «Я». Це може бути другий, третій кадр фільму аніме.</p> <p>Розмова за малюнками. Які назви кадрів?</p> <p>Які емоції і почуття ти переживаєш у різних ситуаціях?</p> <p>Який ти тут зображений?</p> <p>Як так сталося, що ти такий?</p> <p>Кому ти говориш про свої почуття?</p>
<p>Третій кадр фільму аніме</p>	<p>Усвідомлення права говорити про свої позитивні і негативні емоції в різних ситуаціях, можливих способів вираження почуттів</p>	<p>Подумай, що може бути в наступних кадрах фільму. Я пропоную, щоб твій герой у стосунках з іншими персонажами був відвертим і прямо заявляв про свої почуття.</p> <p>Подумай, якби він міг це зробити?</p> <p>Якою буде реакція інших героїв?</p> <p>Від чого залежить ця реакція?</p> <p>Які способи висловлення своїх думок і почуттів є вдалими, а які не дуже.</p> <p>Можна розмірковувати до малювання, після або в проміжках між окремими сюжетами.</p>

Отже, логіка роботи з таким типом запиту може бути представлена етапами: встановлення первинного контакту, збір інформації про симптом, емоційна підтримка і надання ресурсу; формування довіри, встановлення емоційного контакту, емоційна підтримка; надання можливості відобразити, прожити свої почуття з приводу ситуації, яка склалася; усвідомлення своїх потреб і емоцій, пов'язаних з ними; формувати вміння прямо говорити про свої почуття і висловлювати власну думку; інтеграція знань про себе, переживання почуття відповідальності за свої вчинки. Використання творчих робіт на кожному з етапів актуалізує внутрішні ресурси розвитку особистості та відновлює творчу спроможність долати життєві труднощі, конструювати продуктивні способи поведінки у актуальній життєвій ситуації.

Література:

1. Васьковская С.В., Горноста́й П.П. Психологическое консультирование: Проблемный подход. – Киев: Наук. Думка, 1995. – 128 с.
2. Корекційна робота психолога/ Упорядник. О.Г.Гавриш. – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

4. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. – М.: Генезис, 2006. – 336с.

Котух Олена Вікторівна
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ В ФІЛОСОФІІ ТА ПСИХОЛОГІІ

Проблема самореалізації особистості в сучасному українському суспільстві наразі стає особливо актуальною. В центрі уваги опиняються питання особистості, її потреб, духовних ресурсів, сенсу життя, вивчаються аспекти щастя і т.д. Йде пошук нових шляхів розвитку, нових соціокультурних практик, громадських і культурних моделей. Все частіше науковці звертають свій погляд на проблему розвитку особистості, звертаючись до світоглядних наук, соціальної рефлексії, психології, філософії як до методу осмислення історичних, культурних, соціальних, творчих, індивідуальних процесів.

Розглядаючи теорії самореалізації науковці спираються на певні філософські погляди, пов'язані з такими категоріями як самоздійснення, реалізація потенціалу людини, розвиток особистості, розгортання вроджених тенденцій. У різних філософських традиціях можна простежити суперечливі, часом протилежні погляди на ці поняття. Незважаючи на явну перевагу одних ідей іншим, в психологічних теоріях самореалізації відбувається синтез різних філософських поглядів.

У філософському аспекті існують два найбільш важливих, але різні підходи до проблеми самореалізації - есенціалістичний і екзистенціальний. Есенціалістичну концепцію репрезентують Аристотель та його послідовники. Він вважав, що цілі, до яких людина прагне, бувають двох видів: в одному випадку метою є сама дія людини як така, в іншому - його результат. Якщо в другому випадку рушійною силою людини є потреби, то в першому випадку таким джерелом є призначення людини, його сила, якості, здібності, реалізація яких і становить щастя, блаженство, вище благо людини.

Екзистенціальний напрямок виник з так званої філософії життя. Вихідним положенням екзистенціалізму є не людська природа, а саме людське існування. Ще Сократ і стоїки стверджували, що людську природу слід вивчати не так, як природу фізичних речей, а інакше, з точки зору її об'єктивних властивостей. Такий підхід до проблеми самореалізації ґрунтується на суб'єктивізмі і продовжує розроблятися сучасною філософією.

Важливим моментом у розробці питання самореалізації стала стаття «Самоактуалізація» А. Маслоу, де простежується взаємозв'язок між становленням особистості та її самореалізацією, та уводиться до наукового обігу поняття самореалізації особистості. Цим у соціальній філософії було закріплено органічний взаємозв'язок між становленням особистості та її самореалізацією, а

визначальним принципом теоретичних досліджень цих процесів стає діяльнісний.

У вітчизняній філософії поняття «самореалізація» предметом спеціального аналізу стає наприкінці 70-х років ХХ ст. Під самореалізацією Л. А. Цирева розуміє розкриття людиною своїх сутнісних сил [9]. Взаємозв'язок між продукуванням нового знання та самореалізацією розглядає І. Чевтаєва [10]. І.А. Ідінов пов'язує самореалізацію із творчою діяльністю [3]. Самореалізація, за А.К. Ісаєвим, являє собою соціально-індивідуальний процес, при якому людина свідомо та ціленаправлено здійснює опрідмечування сутнісних сил [4]. У контексті культури проблема самореалізації розробляється у працях В. Андрущенко [2], Л. Губерського [2], Н. Кленової [5], Л. Когана [6].

З точки зору психології, самореалізація в найзагальнішому вигляді представляється як процес реалізації себе - здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен момент часу.

Найбільш важливим є роль і місце, які та чи інша теорія відводить усвідомлення людиною прагнення до самореалізації, тобто наскільки це прагнення розуміється суб'єктивним, особистісним, свідомим. У цій підставі основні психологічні теорії можна умовно розділити на три типи:

1. Біхевіористична і психоаналітична теорії. Біхевіористи відкинули концепцію активної і самостійної людини, якою рухають внутрішні мотиви і прагнення. Розвиток і самовдосконалення людини, з позицій біхевіоризму, реактивний, тобто є реакцією на вимоги середовища. Прихильники психоаналітичної концепції стверджують, що діяльність людини спрямовується внутрішніми мотиваційними силами, між якими часто виникає конфлікт і які, як правило, неусвідомлювані. Постулюється фатальна зумовленість людського життя досвідом дитинства, а розвиток розуміється як нескінченна боротьба особистості з цієї зумовленістю (А. Адлер, З.Фрейд) [1].

2. Когнітивні і гештальт-теорії (Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд). Відмінність цих теорій від теорій першого типу в тому, що тут людина розуміється як активний, діяльний суб'єкт, який прагне до розвитку тих чи інших особистісних структур. Разом з тим, за словами авторів теорій цього типу, у людини немає прагнення до самореалізації, розвиток і здійснення потенціалу відбувається «паралельно» реалізації основної мотивації.

3. Гуманістична психологія, психологія діяльності, акмеології і ряд інших (А Маслоу, К. Роджерс та ін) [7;8]. Розглядають самореалізацію як самостійне і складне психічне явище, що не зводиться до адаптації і є функцією свідомості і особистості. Сучасне уявлення про самореалізацію в психології розроблено в основному в руслі цих напрямків.

Основною ідеєю А. Маслоу і К. Роджерса [7;8] є їх припущення про те, що розвиток і самореалізація - це процеси і потреби, які реалізуються в ході людського життя. Відповідно, на певний момент часу людина завжди знаходиться на тому чи іншому рівні реалізованості цих процесів, який теоретично можна виміряти. Задоволеність життям, згідно Маслоу, визначається

ступенем реалізованості потреби в самоактуалізації, тобто розбіжністю між актуальним (досягнутим) і потенційним (цільовим) рівнями саморозвитку.

Отже, поняття самореалізація є складним феноменом, суть якого розкривається через поняття опредмечування потенціалу та сутнісних сил, діяльність та активність і може розглядатись як потреба, результат чи процес. Не зважаючи на різницю у розумінні природи та сутності явища, зрозуміло, що самореалізація є важливим фактором у розумінні особистістю себе і свого місця в сучасному світі.

Література:

1. Адлер А. *Понять природу человека*. Санкт-Петербург, Гуманитарное агентство «Акад. проект», 1997. 251 с
2. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз*. Київ, Знання України, 2002 580 с.
3. Идинов И.А. *Самореализация личности в епроизводственной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ)*. Фрунзе, 1990. 206 с.
4. Исаев А. К. *Самореализация личности как проблема социальной философии: автореф. дис. канд. филос.наук: спец. 09.00.05*. Москва, 1993. 20 с.
5. Кленова Н. В. *Всестороннее развитие и самореализация личности. Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе*. Москва, 1983. С. 69–88.
6. Коган Л. М. *Цель и смысл жизни человека*. Москва, Мысль, 1984. 252 с.
7. Маслоу А. *Психология бытия*. Москва, «Рефл-бук»; Київ, «Ваклер». 1997. 367 с.
8. Роджерс К. *Клиентоцентрированная терапия*. Москва, Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
9. Цырева Л. А. *Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис... канд. философ, наук: спец. 09.00.05*. Москва, 1992. 26 с.
10. Чевтаева И. Г. *Самореализация личности в развитии знания: автореф. дис... канд. филос. наук: спец. 22.00.04*. Свердловск, 1989. 20 с.
11. Южакова Н. В. *Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ: автореф. дис... канд. философ. наук: спец. 09.00.11*. Архангельск, 2006. 22 с.

Лівандовська Інна Антонівна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань*

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНІК В РОЗРОБЦІ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СИРІТ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Формування гендерних установок людини відбувається у процесі гендерної соціалізації, тобто під впливом соціокультурного мікро та макро середовища, яке пред'являє особистості певні вимоги як до представника певної статі. Науковий підхід до розробки програм гендерного виховання вимагає врахування основних закономірностей процесу гендерної ідентифікації та соціалізації, а також особливостей цього процесу на основних вікових стадіях

розвитку особистості в умовах дитячого будинку сімейного типу. Дослідження процесу гендерної ідентифікації підлітків залишається актуальним не тільки тому, що зміни, які відбуваються на цій віковій стадії, є визначальними для подальшого шляху життєдіяльності особистості, але й тому, що на розвиток підлітків більшою мірою, ніж на інші вікові групи, впливають зміни, що відбуваються у найближчому соціальному середовищі та суспільстві, у якому вони перебувають.

Соціально-психологічне трактування поняття гендеру – це, яке визначення статусу людини з якісними характеристиками маскулітності або фемінітності. Бути чоловіком або жінкою – це не просто бути людиною з жіночою або чоловічою анатомією чи фізіологією; одного цього недостатньо. Необхідно, аби людина сама відчувала себе представником чоловічої або жіночої статі, а, також, щоб це відчуття було в гармонії з певними соціокультурними експектаціями відносно прийнятих у конкретному суспільстві зразків поведінки і зовнішнього вигляду чоловічого й жіночого, яке воно приписує індивідам. Таким чином, гендерні відмінності формуються під впливом соціального оточення в результаті входження людини в певну соціокультурну систему через засвоєння її норм. Засвоєння таких норм для дітей сиріт є досить проблемним, оскільки набутий попередній досвід зразків поведінки найчастіше буває неприйнятним для суспільства в цілому, а характерний переважно для асоціальних соціокультурних систем. Тому так важливо саме у дітей сиріт, вихованців дитячих будинків сімейного типу створити соціально-психологічне поле для формування гендерних зразків поведінки що уможливлюють ефективний процес гендерної ідентифікації, соціалізації, та адаптації в цілому кожного вихованця.

Психологи пропонують використовувати новітні методи психорозвиваючої та психокорекційної роботи з вихованцями, до яких входять заняття в тренінгових групах (гештальттерапія, психодрама, танцювальна терапія, тренінг умінь тощо). Сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу обов'язково треба ознайомлювати з загальноприйнятими нормами: як слід ставитись до себе, оточуючих, як розуміти процеси, що відбуваються в їхній психіці, та як пояснити їх при необхідності людям, з якими спілкуєшся, попереджуючи негативні явища, що ведуть до втрати здоров'я та соціальної адаптивності.

Наразі такий процес супроводу ідентифікації дівчат і хлопців необхідно спрямовувати на формування гендерної ідентичності, оволодіння адекватними формами її реалізації в пізнавальній, трудовій, спортивній та інших видах діяльності. Зважаючи на викладене вище, маємо глибоке переконання щодо того, що тренінгові програми варто використовувати як одні з ключових у процесі гендерної ідентифікації сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу. Такі тренінгові програми мають бути екологічними для особистості кожного вихованця та мати інтенсивний характер з метою формування нових, соціально релевантних диспозицій дівчат і хлопців особливо у підлітковому віці. При розробці індивідуально орієнтованих тренінгових зустрічах варто використовувати прийоми й спеціальні вправи, за допомогою яких створюються

специфічні умови для усвідомлення вихованцями своїх почуттів, особливостей, дій, станів, почуттів і потреб (робота з лексичним запасом слів, мімікою й рухами, що виражають різні емоційні стани тощо). У ході таких гендерно-орієнтованих тренінгів діти-сироти мають можливість звернути увагу на свою поведінку й емоції, виразити наявні в них почуття й потреби, краще зрозуміти своє тіло, більш детально й уважно й менш агресивно сприймати навколишній соціум. Підлітки уточнюють й закріплюють межі свого „Я” від „Я” інших людей, розширюють зміст свого „Я”. Завдяки цьому дівчина/хлопець відкриває для себе нові точки зору, контексти ситуацій, у них з’являються можливості розглянути нові ракурси власного самосприйняття та самоактуалізації власних ресурсів. Такий підхід до процесу формування гендерної ідентифікації підлітків в умовах дитячого будинку сімейного типу має на меті підвищити рівень адекватного самоприйняття; сформувати впевнену і гнучку гендерну поведінку; визначити власну життєву стратегію з урахуванням норм соціально відповідального людського суспільства.

При розробці програм супроводу формування гендерної ідентифікації дітей-сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу варто використовувати широкий спектр форм, видів та психологічних технік у професійній діяльності, який містить елементи психологічної просвіти, психологічної діагностики, психологічного тренінгу, індивідуальне та групове консультування. Такою формою роботи логічно доповнювати всю систему соціально-психологічного супроводу дітей-сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу включаючи всю команду фахівців, оскільки сам процес гендерної ідентифікації дітей-сиріт в означених закладах відіграє ключову роль у процесах соціальної адаптації й саморегуляції, оскільки це одна з базових структур самосвідомості особистості.

Література:

1. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль. Навч. кн. – Богдан, 2011. – 400 с.
2. Курдибаха О.М. Ідентифікація як механізм гендерної соціалізації підлітків / Психологія: реальність та перспективи: зб. наук. пр. РДГУ. – Рівне: РДГУ, 2015. – С. 144–146.

*Лівандовська Інна Антонівна
Твердохліб Олександра Василівна*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКО-СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Екологічна свідомість, як зазначають теоретичні джерела - це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та внутрішнього світу людини, вона виконує функцію гармонізації та саморегуляції даного відображення та усвідомлення місця і ролі людини у

реальному соціокультурному світі. Наразі, формування екологічної свідомості суб'єкта розглядається як узагальнююча ідея екологічної просвіти соціуму [6].

В сучасних умовах розвиток екологічного світогляду особистості має підтримуватись екологічною просвітою та самоусвідомлення через формування особистісних якостей людини, яка здатна розв'язувати глобальні проблеми, забезпечувати власний саморозвиток, та формування відповідного соціокультурного середовища. [4].

Любов Френчак у своїх дослідженнях визначає, що екологічна свідомість є найвищою формою відображення реального відношення до себе а оточуючих, яка відповідає за цілісне бачення та усунення внутрішніх та зовнішніх проблем, процесу усвідомлення єдності протиріч та можливостей самореалізації, вимог середовища тощо [5].

Підвищення ефективності процесу формування екологічної свідомості можливе через гармонізацію змісту, впровадження особистісно-орієнтованих інтерактивних методик та технік освіти і виховання, спрямованих на формування мотиваційно-ціннісних і поведінково-діяльнісних складових екологічної свідомості і поведінки, мотивів самореалізації [3].

Формування екологічно орієнтованої свідомості особистості припускає таку перебудову поглядів і уявлень людини, коли розкриті нею смисли стають нормами і одночасно нормами її поведінки по відношенню до самого себе та соіуму в цілому [4].

Слід підкреслити, що всі сучасні глобальні проблеми мають антропологічну причину, витоки якої закладені в глибинах свідомості людини, в її ціннісних орієнтаціях, моделях ставлення до самого себе, світу природи і світу, і для їх усунення необхідно формування іншого світогляду, створення нової суб'єктивної загальної картини світу, яка б передбачала наявність в ній людини та суспільства[2].

Можна також сказати, що нинішнє доросле покоління менше усвідомлює важливість виховання еко-свідомості людини, ніж сучасна молодь, яка на сьогоднішній момент шукає рішення проблем самореалізації, які впливають як на їх фізичне та психологічне здоров'я. Тому, така соціально-психологічна робота щодо формування еко-свідомості молодого покоління України розглядається сьогодні як один з найпотужніших засобів, що може забезпечити зміну ставлення людини і суспільства до самої себе, на дбайливе, бережливо-відновлювальне, та самореалізуюче [6].

Література:

1. Екологічна свідомість українців URL: <https://tns-ua.com/news/ekologichna-svidomist-ukrayintsiv> (дата звернення: 06.04.2021).
2. Карамушка В. І. Екологічна свідомість : Енциклопедія Сучасної України. http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18684 (дата звернення: 05.04.2021).
3. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти : підручник. Київ, 2004 р. 25 с.
4. Скребець В.О., Шлімакова І.І. Екологічна психологія: підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 456 с.
5. Шинкарук В. І. Екологічна свідомість : Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

СТОРИТЕЛЛІНГ У КОНТЕКСТІ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сторителлінг (цілеспрямоване розповідання спеціальних історій) – це потужний ресурс успішних комунікацій під час тренінгів. Промовці, політики, релігійні лідери, гуру, філософи давно використовують сторителлінг для ефективного впливу на свою аудиторію.

Вважається, що термін *storytelling* з'явився завдяки керівнику концерну *Armstrong International* Девіда Армстронга. На черговому семінарі з менеджменту він дізнався про теорію «MBWA, або управління під час прогулянки» (*Managing by Walking Around*). Ідея управляти своїми співробітниками нестандартно замість того, щоб читати їм безликі інструкції, привела Д. Армстронга до власної теорії: *MBSA - Managing by Storying Around*. Сенс полягав у тому, що працівники не завжди розуміють (або не хочуть розуміти) сухі інструкції і складні керівництва, які дає їм менеджер. Однак вони охоче вникають в історії про те, як співробітники компанії вели себе в критичних моментах, справлялися з труднощами, знаходили незвичайних клієнтів. Тобто такі життєві ситуації, в яких вони впізнають себе [2].

Фундамент будь-якої історії:

Герой. Головна діюча особа. Це можете бути ви, ваш друг, мама, клієнт, бізнес, міфічний персонаж - хто завгодно.

Місце і контекст. Середовище, де розгортаються події.

Мета. Якесь послання, мораль. Те, заради чого ви затіяли розповідь.

Сюжет. Те, що об'єднує попередні пункти. Структура, яка забезпечує взаємодію елементів історії.

Краще, якщо історія буде з вашого особистого досвіду, історію, яку ви пережили самі, є героєм цієї історії або були очевидцем подій. Переказувати чужі історії - це знижувати силу психологічного впливу історії. Наприклад, гіді туристичних фірм часто розповідають одну історію про шубу від себе особисто, звичайно, якщо часто подорожуєш, то ця історія від різних гідів вже нецікава, але коли чуєш її вперше – то відчуваєш доволі сильний психологічний вплив. Ось її приклад: «Супроводжував я минулого року групу в Угорщину, зима, темніло рано, після санітарної зупинки спитав чи всі на місці, почув, що всі і ми поїхали далі. Через декілька годин чоловік однієї туристки закричав, що його дружина зникла за санітарній зупинці... виявилось, він торкнувся її місця, там була шуба дружини, чоловік впевнився, що дружина на місці і навіть подумати на міг, що вона вийшла з автобусу без шуби, довелось повертатися і ми згаяли багато часу. Мораль цієї історії – перевіряйте наявність свого сусіда по автобусу не лише на дотик, але й розмовами» [1].

Як розповісти цікаву історію? В якійсь мірі це творчість, в якійсь - справа техніки. *Найпоширеніші техніки сторітеллінгу.*

Мономіф або шлях Героя. У мономіфі герой залишає свій будинок і відправляється в подорож. Він ще не знає, що його чекає, але здогадується, що шлях буде нелегким. Подорож героя – це найпоширеніший прийом створення історії. Ця концепція «чіпляє» тим, що персонаж зазнає труднощів, долає їх і приходиться до класичного хепі-енду. Використовувати цей прийом просто – але так само просто і створити з ним нудну історію. Щоб уникнути цього, детально продумайте сюжет і дотримуйтеся законів драматургії, створивши в історії початок, кульмінацію і розв'язку.

Гора. Цей прийом схожий на попередній, але тут на героя не чекає хепі-енд. Персонаж зазнає невдачі, але знає, що пройдений шлях був не дарма.

Рамка. У цій техніці основна історія відіграє роль «рамки» для інших. За такою концепцією, наприклад, побудована «Тисяча і одна ніч», де палац царя Шахрїяра обрамляє історії, розказані Шахерезадою.

Sparklines (як є і як могло б бути). Основа цієї історії – контраст – порівняння реальної ситуації і того, якою б вона могла бути. Акцент на контрасті між реальним і правильним. Необхідно сформулювати проблему, потім передати бажання змінити ситуацію. Підказати способи перетворення з реального в правильне, створити настрій надії і радості. Подібний прийом через його наочність часто використовують в рекламі. Наприклад, Sparklines використана в знаменитому ролику 90-х Fairy про села Вілларібо і Віллабаджо.

Починаємо з кінця. Цей прийом називається «**реверсивна драматургія**» і часто використовується в кіноіндустрії. Наприклад, за такою концепції знятий перший сезон серіалу «Велика маленька брехня». Тут читач відразу вирушає до кульмінації історії, інтригуючої і незрозумілої, а потім повертається до початку, щоб поступово зрозуміти, як головний герой опинився в подібній ситуації.

Фальстарт. Це прийом, який починається з нудної історії, де нічого не віщує ... Потім все розвалюється, і історія починається заново. Присутній ефект шоку, несподіваного повороту. Очікування читача ламаються, тепер він не знає, чого чекати від вас далі – а далі починається найцікавіше! Формат часто використовують для історій про невдачі, в яких герой переосмислив ситуацію, повернувся до початку і пішов іншим шляхом.

Історія, що розповідається на тренінгу, повинна бути зрозумілою, а тому короткою. Краще якщо вона укладається в три, п'ять хвилин, щоб не втратити увагу аудиторії. Це приблизно півсторінки тексту [3].

Сучасна аудиторія любить гумор. Подумайте про те, як задіяти гумор в свою історію.

Правила використання гумору в сторітеллінгу.

Перебільшення. Це вірний спосіб написати веселий, цікавий текст, особливо якщо ви збираєтеся розповідати випадки з чийогось життя (друзів, клієнтів, колег). Якщо людина, про яку ви хочете розповісти в своїй статті, сказала або зробила щось веселе, розкажіть про це, використовуючи елементи перебільшення.

Цитування. Ще один вірний спосіб розбавити текст веселощами – цитування смішних висловлювань відомих коміків, знайомих і друзів, артистів і колег. Природний гумор часто найпривабливіший. Людям легко жартувати, коли їм комфортно і знаходяться в природному, доброзичливому середовищі. Такі жарти можуть стати відмінною «приправою» для ваших текстів. І, головне, вас ніхто не засудить за використання цитат без авторського права. Також можна вставляти в текст забавні висловлювання телеведучих та інших знаменитостей. Якщо в популярній телепередачі було щось дуже смішне, чому б не включити це в текст, звичайно, висловлювання повинно відповідати тематиці! Не забувайте при необхідності згадувати автора висловлювання.

Незвичайні слова. Щоб знайти кумедні еквіваленти звичайних слів, вдамося до допомоги словника синонімів. Якщо ви хочете, щоб слухачі попадали зі стільців від сміху, не прагніть зробити забавним кожне слово. Результат буде зворотний. Професійні гумористи вміло поєднують смішне з серйозним. Іноді вони залишають «солодке» на «потім», щоб глядач або слухач усвідомлював комічність ситуації поступово. Правильно підібрані звичайні слова можуть розвеселити набагато сильніше.

Всі вправи, які використовуються на тренінгу, можна умовно розділити на дві групи: за алгоритмом та імпровізації.

Вправа: «За алгоритмом»

Мета: натренувати певну компетенцію, як приклади:

- відпрацювання вміння делегувати,
- тренування навички управління запереченнями
- тренування вміння давати зворотний зв'язок.

Учасники виконують відповідні завдання строго за інструкцією. Імпровізація не вітається. Тут можна використовувати готові скрипти продажів, делегування, вирішення конфліктів.

Вправа «Імпровізація»

Мета вправи: діагностика варіантів поведінки учасника, його кмітливості, психологічної гнучкості, тренування уміння адаптуватися до ситуації, досягати поставлених цілей. У даній вправі можна імпровізувати, тому що тренер не дає чіткого алгоритму виконання вправи. Як приклади таких вправ:

- гра: «Кращий парламентар»
- гра: «Пройти до мети з пов'язкою на очах».

Залежно від мети і завдань програми відбувається чергування цих вправ в процесі тренінгу [1].

Література:

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
2. Kamra-Kokesch S., Anderson M. Z. Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2001. Vol. 53(4). P. 205-228.
3. Mathieu J. E., Martineau J. W., Tannenbaum S. I. Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*. 1993. Vol. 46(1). P. 125-147.

**НАВИЧКИ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У
ПРОФІЛАКТИЦІ ПІДЛІТКОВОГО АЛКОГОЛІЗМУ**

Останніми роками в українському суспільстві показник захворюваності алкоголізмом значно зростає. Непомірне споживання алкоголю є не тільки медичною, а й соціальною проблемою, не вирішення якої руйнує майбутнє країни. Особливе занепокоєння викликає збільшення за останні роки вживання алкоголю підлітками.

Дуже часто ми чуємо, що людина яка була здоровою, без шкідливих звичок, пішла на самовбивство, бо декілька раз подивилася TikTok і все людина пропала, бабки під двором вже гріють язик щоб обговорити її. Но чомусь люди забувають, що здоровомисляча людина не стане слухати якусь дурню, в неї своя голова на плечах. Людина, яка склонна до суїциду вона стає іншою (якщо людина була закритою, то вона стає відкритою, що на неї не схоже ну і навпаки).

Причинами вживання підлітками легких алкогольних напоїв можна назвати наступні: неблагополуччя сім'ї; позитивна реклама в засобах масової інформації; незайнятість вільного часу; відсутність знань про наслідки вживання спиртних напоїв; відхід від проблем; психологічні особливості особистості; самоствердження [1].

Навички ефективного спілкування є ефективними засобами профілактики підліткового алкоголізму, оскільки нерідко, як зазначають самі підлітки, алкоголь допомагає їм розслабитися і легше знаходити спільну мову з однолітками. Оволодіння навичками ефективного спілкування дозволяє вільно взаємодіяти не лише з ровесниками (без вживання алкогольних напоїв), а й з батьками та вчителями.

DEAR MAN (список прийомів, що використовуються для ефективності прохання):

D (Describe) – Опишіть вашу проблему.

E (Express) – Висловіть, що Ви відчуваєте, і допоможіть співрозмовнику зрозуміти, чому Вам необхідна допомога.

A (Assert) – Поводьтесь впевнено, чітко пояснюючи співрозмовнику, чого саме Ви хочете.

R (Reinforce) – Вкажіть, які позитивні наслідки для Вашого співрозмовника матиме виконання Вашого прохання.

M (Stay Mindful) – Сконцентруйте Вашу увагу на проблемі та ігноруйте все, що може Вас відволікти.

A (Appear Confident) – Уявіть, що Ви – впевнені у собі і поведіться так, як впевнена у собі людина.

N (Negotiate) – За необхідності «торгуйтеся» для того, щоб прийти до зручного для Вас компромісу [3].

GIVE (ці прийоми допомагають підтримувати гарні стосунки з оточуючими):

G (be) Gentle – Будьте ввічливими, не використовуйте словесну або фізичну агресію; спокійно реагуйте на відмову Вам у проханні і вмійте самі відмовляти іншим, якщо їхні прохання суперечать Вашим інтересам.

I (act) Interested – Коли співрозмовник говорить, виявляйте зацікавленість у його словах. Підтримуйте зоровий контакт, задавайте питання.

V (Validate) – Покажіть співрозмовникові, що Ви розумієте його проблему і співчуваєте йому (за допомогою слів, виразу обличчя і жестів).

E (use an) Easy Manner – Під час розмови залишайтеся спокійні, посміхайтесь, використовуйте гумор.

FAST (цей набір прийомів допомагає людині зберігати самоповагу у проблемній ситуації):

F (Fair) – Будьте справедливі (неупереджені) до себе і до співрозмовника.

A (Apologies) – Не вибачайтесь більше одного разу, якщо Ви вчинили неправильно.

S (Stick to Values) – Не відмовляйтесь від своєї системи цінностей і від того, у що Ви вірите. Не дозволяйте іншим людям змушувати Вас робити те, що не відповідає вашим цінностям.

T (Truthful) – Говоріть правду. Брехня не тільки шкодить взаєминам, але і зменшує Вашу повагу до самого себе [2].

Література:

1. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічні аспекти профілактики адитивної поведінки підлітків та молоді. Київ, 2000. 200 с.

2. Rizvi S. L., Steffel L. M., Carson-Wong A. An overview of dialectical behavior therapy for professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2013., 44(2). P. 73-82.

3. Spradlin S.E. *Don't let your emotions run your life: how dialectical behavior therapy can put you in control*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc. 2003

Мельник Олена Вікторівна

*психотерапевт Черкаського обласного госпіталю ветеранів війни
м. Черкаси*

МЕТАФОРИЧНІ КАРТИ «АДАПТАЦІЯ»: ШЛЯХ ДО УСВІДОМЛЕННЯ ПСИХОТРАВМИ

Посттравматичне зростання – це досвід позитивних змін, що відбуваються з людиною у результаті зіткнення зі складними життєвими кризами. У більшості людей є загальний набір уявлень про прогнозованість, керованість і доброзичливість світу, які вони використовують у своїй повсякденній активності, однак сильні стресові події зумовлюють необхідність перегляду усталених переконань, поглядів на себе та своє місце в світі, що приводить до вираженого психологічного стресу. Теоретичним підґрунтям посттравматичного зростання є функціонально-описова модель (Tedeschi,

Calhoun, 2004), згідно з якою зростання можливе лише тоді, коли людина намагається надати негативним подіям іншого, позитивного сенсу, тобто посттравматичне зростання є результатом зіткнення різних емоцій в процесі опрацювання психотравми. Відповідно, каталізатором зростання є не власне психотравма, а емоційні реакції на неї, тобто посттравматичне зростання не залежить від виду психотравмуючої події, а лише від суб'єктивного ставлення людини до неї. Стосовно вікових особливостей посттравматичного зростання, то вченими (Simons, Ducette, Kirby, Stahler, & Shipley Jr., 2003) доведено, що дитячі психотравми найбільш небезпечні для подальшого функціонування людини, сильні емоційні реакції ще не можуть бути опрацьовані свідомістю через брак необхідних ресурсів, а тому витісняються у несвідоме та виявляються вже у дорослому віці у зовсім відмінних від травматичної ситуаціях. Натомість у дорослих більше ресурсів для посттравматичного зростання, звісно ж, якщо психотравма, отримана у дорослому віці не накладається на психотравму дитинства, що знижує ймовірність вираженого зростання та зумовлює сильніші стресові реакції.

Ефективним засобом досягнення посттравматичного зростання є метафорично-асоціативні карти. Психотерапевт Д. Шліхтер розробив правила та принципи використання карт у якості психологічного інструментарію. Використовувався терапевтично-асоціативний формат, коли клієнт «всліпу» обирає карти – одну з малюнком, а іншу з текстом, а потім коментував, які спонтанні почуття, думки та асоціації виникають при перегляді взятих карт. Психолог при цьому займав пасивну позицію, лише спостерігаючи за асоціаціями клієнта. Повернемося до загальної назви карт – метафоричні асоціативні, якщо з асоціаціями все зрозуміло, то тепер звернімося до категорії метафори. Сьогодні терапевтичну метафору в літературі, зокрема зарубіжній, визначають як спосіб розв'язання психологічної проблеми через терміни іншої галузі. Як зазначає, І. М. Міхіна, дослідження, присвячені метафоричній проблематиці, відбувалися синхронно з дослідженнями природи, структури, критеріїв і механізмів творчої діяльності людини. До основних функцій метафори дослідники відносять: номінативну, пізнавальну, образну, оцінну й емотивно-оцінну. Основними психологічними механізмами, що забезпечують здійснення метафорою її функцій, є: порівняння непорівнюваного (встановлення відношення схожості між різними реальностями), можлива неможливість (припущення про можливі схожості непорівнюваних в реальності сутностей), несумісна сумісність (в образних компонентах метафори поєднуються поняття, які в житті є несумісними), множинна єдність (модель метафоричного процесу складається з двох або більше планів: конкретного словесного виразу та нового смислу).

Найчастіше, питання повоєнної адаптації учасників бойових дій розглядаються в контексті бойової травми в цілому і посттравматичного стресового розладу зокрема. Натомість вже протягом трьох років на базі реабілітаційного відділення для учасників АТО Черкаського обласного госпіталю ветеранів війни вже діє арт-терапевтична програма, де учасники бойових дій і подій на Майдані не просто промальовують свої психотравми, а й

під керівництвом професійних художників створюють справжні картини. За час діяльності арт-терапевтичної майстерні було накопичено дані про те, що переважна більшість учасників АТО є художньо обдарованими, а їхні малюнки можна використовувати не лише у проведенні виставок творчості, а й із психотерапевтичними цілями для реабілітації інших осіб. Так виникла ідея створення метафоричних карт «Адаптація».

Проаналізувавши малюнки учасників АТО, у психологічної служби госпіталю з'явилася ідея створити з малюнків асоціативні карти. Для відбору малюнків було залучено як самих бійців (40 осіб), так і психологів та лікарів, які надають їм медико-психологічну допомогу (40 осіб). Так, шляхом роботи з асоціаціями, які викликають ті, чи інші малюнки, було створено колоду з 60 карт, яку можливо використовувати як самостійну техніку, на кшталт Core чи Resilio, так і разом зі словами з колоди ОН, перекладеними українською мовою. Умовно карти ми поділили на категорії «Портрети», «Родина», «Дозвілля», «Будинок», «Війна», «Біль».

Як свідчить практика, використання даної колоди є ефективним у психологічній реабілітації учасників АТО, оскільки ці карти є відображенням несвідомих тенденцій не просто їх авторів, а й цілої когорти бійців, відображають їхні переживання і шлях до відновлення у мирному житті.

*Мищенко Марина Сергіївна
Мутильовська Юлія Павлівна*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ ДОРΟΣЛІШАННЯ

Особистість поступово в процесі соціального розвитку формує свою власну самоцінність через систему особистісних смислів і цінностей. У такому контексті самоцінність розуміється нами як впевненість людини у власній значущості, особистісній цінності, і ця цінність – її власне Я, її ідентичність. Це те, що в конкретний час або теперішній час індивід вважає своїм, асоціює із собою, виявляє через самовідчуття.

У процесі пізнання самооцінка відіграє важливу роль, виступає потребою в самореалізації, самоствердженні, ідентифікації людини у соціумі, без неї неможливе розуміння свого місця і призначення у світі. Самооцінка тісно пов'язана з думками, переконаннями і оцінкою особистості інших людей [1, с. 21].

Високий рівень самоцінності впливає на взаєморозуміння та адекватне сприйняття іншої людини, адже самоцінність розвивається в процесі спілкування, міжособистісної взаємодії. Тому в роботі педагогів та шкільних психологів з юнаками, спрямованій на розвиток у них самоцінності, рекомендуємо використовувати засоби, які забезпечують краще засвоєння

теоретичних основ концепції комунікативних бар'єрів (міні-лекції, «мозкові» штурми, дискусійні методи, аналіз комунікативних ситуацій), розвиток комунікативних умінь та навичок, що сприяють профілактиці і подоланню комунікативних бар'єрів у процесі спілкування та активізації особистісного комунікативного потенціалу юнаків (психотехнічні та психогімнастичні вправи, рольові та ділові ігри, групові дискусії, програвання емоційних ситуацій, етюдів, кейсів, різноманітні творчі завдання тощо).

Для покращення міжособистісних взаємин у підлітковому та юнацькому колективах пропонуємо використовувати вправи, спрямовані на розв'язання конфліктних ситуацій, зниження тривоги та напруженості, а також залучати учнів до ведення «Щоденника розвитку самоцінності».

Духовне виховання особистості юнака, спрямоване на розвиток творчого потенціалу, передбачає формування вмінь діяти в нестандартних ситуаціях, бачити протиріччя навколишньої дійсності, сперечатися, доводити, відстоювати власну точку зору, шукати нестандартне вирішення життєвих проблем. Тому виховна робота з юнаками повинна включати такі види діяльності, які б стимулювали, по-перше, потребу юнаків у дискусії, діалозі, по-друге, активне залучення до дії. Введення у виховний процес діалогової взаємодії між його суб'єктами є необхідною умовою виховання самоцінної особистості.

Досить ефективним для розвитку самоцінності юнаків у процесі соціальної діяльності є використання ігрових технологій (ділові, рольові, сюжетно-рольові, творчі ігри), які спрямовані на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання їх нового, значущого для них досвіду соціальної поведінки. Розгортаються вони у формі ігрової взаємодії, діалогу, обміну думками й пропозиціями, їх обговорення, обґрунтування й утвердження; змагання (регулюються встановленими правилами гри, порядком і режимом) або зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів з вимогою прийняття рішення (як учинити, що сказати, як виграти) і створенням умов для оновлення знань, отождолення їх із комунікативними вміннями.

Особливу увагу необхідно приділяти вихованню естетичних почуттів, залучаючи юнака до світу мистецтва, що буде сприяти розвитку у нього творчої фантазії та самоцінності.

Включення підлітків та юнаків в театралізовану діяльність, в процесі якої вони в ігровому контексті проявляють співпереживання, надають допомогу іншим, дозволяє збагатити ціннісне «Я», а використання проблемних ситуацій – закріпити отриманий досвід у власних стратегіях поведінки.

Отже, для розвитку самоцінності особистості необхідно використовувати вправи, спрямовані на формування вміння адекватного міжособистісного сприйняття, здатності уявляти собі результати своїх дій чи вчинків інших.

Література:

1. Видолоб Н. О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. *Молодий вчений*. 2016. № 9. С. 21–25.

ФУНКЦІЇ СІМ'Ї, ПОВ'ЯЗАНІ ІЗ ЗАДОВОЛЕННЯМ ПОТРЕБ

- економічну, що спрямована здебільшого на забезпечення матеріальних, господарсько-побутових потреб;
- регулятивну, що полягає в регулюванні стосунків між членами сім'ї на основі моральних норм через первинний соціальний контроль, реалізацію особистого авторитету і влади;
- репродуктивну, що спрямована на народження дітей і продовження людського роду;
- сексуальну, що передбачає реалізацію сексуальних стосунків подружжя, досягнення ними сексуального задоволення;
- виховну, що реалізується у трьох аспектах — первинна соціалізація дитини; постійний вплив дітей на їхніх батьків, а також систематичний виховний вплив сімейної групи на кожного свого члена;
- комунікативну, що задовольняє потреби членів сім'ї у спілкуванні і взаємодії один з одним і соціумом, багато в чому визначаючи характер сприйняття останнього;
- рекреативну, що передбачає організацію дозвілля і відпочинок;
- психотерапевтичну, що реалізується у двох аспектах — “погладження” (ласка й увага один до одного) і “резонування” (розуміння і допомога один одному в оцінюванні позицій з важливих проблем, підтримування іншого в його самореалізації й особистісному розвитку).

Умови успішного сімейного спілкування:

- відкритість, відсутність у подружжя таємниць один від одного, заборонених тем, можливість відверто висловити свої думки, виявити почуття;
- підтвердження у процесі спілкування позитивного уявлення про себе в кожного з партнерів;
- активний трансактний обмін, постійне обговорення думок, почуттів, вражень;
- ситуативна адекватність, обумовленість форм спілкування подружжя конкретною ситуацією.

Основною причиною порушення комунікації в сім'ї є перевантаженість спілкування вторинними функціями (посилена перевірка відповідності уявленням кожного з партнерів про себе, один про одного і їхні стосунки). При цьому надмірно центроване на партнері ставлення до нього, сумнів у його вірності, підозра у зраді формують особливий психічний стан - ревності.

Подружні комунікації порушує також неадекватне уявлення як про себе, так і про партнера, що зумовлюється, зокрема, функціональними стереотипами (“ти — дружина (чоловік), отже, повинна (повинен) ...”). При цьому виявлено, що дружини здатні дещо краще розуміти своїх чоловіків, хоча при цьому існують

певні похибки в уявленнях партнерів один про одного. Наприклад, дружини схильні переоцінювати життєрадісність, оптимізм і недовірливість чоловіків і недооцінювати їхню здатність переживати почуття провини, чоловіки ж - переоцінювати рівень збудливості і неврівноваженості своїх дружин.

Це, безумовно, може істотно вплинути на характер взаємин у сім'ї. Загалом сукупність суб'єктивних психологічних факторів стабільності шлюбу і сім'ї можна об'єднати в поняття "психологічне здоров'я сім'ї". Під психологічним здоров'ям сім'ї розуміється інтегральний показник динаміки життєво важливих для сім'ї функцій, що виражає якісний аспект соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній.

Література:

1. Знаков В.В. Понимание в познании и общении.- М.: 1994.- 237 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя,- М.: Просвещение, 1987.- 190 с.

Перепелиця Анна Володимирівна

*Національний університет фізичного виховання і спорту України,
м. Київ*

ЗМІНИ ЕМОЦІЙНОГО СТАН ФУТБОЛІСТІВ ПІД ВПЛИВОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Спортивна діяльність пов'язана з великою кількістю стресових факторів. До стресів призводять психічні та фізичні перевантаження, відсутність часу для відновлення, націленість спортсменів на досягнення максимальних результатів, змагальна активність. Відповідно до позицій А.О.Прохорова (1991), тренувально-змагальна діяльність представляється у вигляді ряду «ситуацій», в яких виникають психічні стани різної модальності, складності, інтенсивності.

У сучасних дослідженнях простежується зміщення уваги з гострого стресу на хронічний стрес. Внаслідок хронічного стресу розвивається емоційне вигорання, яке веде до зниження ефективності тренувального процесу, результативності змагальної діяльності, передчасного припинення спортивної кар'єри обдарованих спортсменів, які перебувають в хорошій фізичній формі (Є.І. Гринь, 2008; R.E. Smith, 1986; J. Coakley, 1992, T. Raedeke, A. Smith, 2001).

У зв'язку з цим проблематика синдрому емоційного вигорання в спортивній діяльності активно розробляється в останні роки, але досліджуються його прояви і детермінація в окремих спортсменів, в той час як про особливості і закономірності розвитку в спортивних командах відомо небагато (Є.І. Гринь, 2010).

Початком емоційного вигорання вважається розвиток тривалої депресії, яка здатна виникати ще на етапі професійної підготовки.

З метою виявлення наявності депресії і визначення ступеня її тяжкості була використана, розроблена американським психотерапевтом Аароном Беком на основі клінічних спостережень (Beck Depression Inventory-II (BDI-II) Manual by

Aaron T. Beck, Robert A. Steer and Gregory K. Brown. 1996), методика «Шкала депресії Бека». Тест являє собою класичний опитувальник, що складається з 21-го питання, на які потрібно було обрати 1 варіант висловлювання з 4-х, що найкраще описує самопочуття досліджуваного протягом останніх двох тижнів, включаючи день тестування.

У дослідженні прийняли участь 36 студентів футболістів 4 курсу навчання НУФВСУ. Всі студенти на момент дослідження займалися активною спортивною діяльністю в обраному виді спорту.

В результаті отриманих даних були зроблені наступні висновки.

Симптоми помірної депресії спостерігалися серед 14 досліджуваних, що склало 39%. Депресія на даному етапі створює певні труднощі для нормального життя і небезпечна швидким переходом на наступну стадію.

Ознаки вираженої депресії (середньої тяжкості) було виявлено серед 12 досліджуваних, що склало 33%. Депресія на цій стадії створює перешкоди для нормального життя і легко може перейти у важку депресію.

У 22% футболістів було визначено ознаки легкої депресії (субдепресії). І лише у двох студентів симптоми депресії відсутні, психоемоційний стан в нормі і не викликає ніяких побоювань.

Отримані результати не можуть бути використані для чіткого ствердження, але мають актуальні підстави для необхідності подальших досліджень і врахування психологічних факторів при організації та здійсненні навчально-тренувального процесу на різних етапах багаторічної спортивної підготовки для підвищення його ефективності.

На початковому етапі дослідження проблематики, на нашу думку, необхідно включити дослідження окрім індивідуальних особливостей, також соціально-психологічні ситуації в команді, згуртованість і особливості команди як соціальної групи, що має пряме відношення до психічної напруженості і виникнення стресу.

Методами покращення емоційного стану спортсменів, на нашу думку, може виступати соціальна підтримка та поділ відповідальності, що можливо при співпраці тренера та психолога.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Дослідження проблеми Я-концепції у сучасній психологічній літературі показує, що розвиток Я-концепції має важливе значення для особистісного розвитку кожної людини. Розглянемо, яку роль відіграє Я-концепція у професійному становленні. Умови сьогодення й особливості суспільного життя ставлять чіткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, рівня

культури і мислення психолога-практика, а тому й до рівня професійної та особистісної підготовки у системі вищої школи майбутнього фахівця в галузі практичної психології. Термін “професійне становлення особистості” (Є.М.Борисова, С.Г.Вершловський, Є.Ф.Зеєр, Є.А.Клімов, Т.В.Кудрявцев, А.І.Щербаков і ін.) досить широко використовується у психології. Вивчення наукової літератури показує, що професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де послідовність їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Усі дослідження, котрі ведуться в напрямку вивчення проблеми професійного становлення особистості практичних психологів, як зазначає Ж.П.Вірна " умовно можна звести до напрямку створення загальної концепції психологічної служби, аналізу діяльності психологів, що практикують, інструментальної технології психологічних служб" і напрямку вивчення особистості психолога, його професійно-значущих якостей, та особливостей індивідуальності.

Професійне становлення психолога – складний, неперервний процес “прогнозування” та «проектування» особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає тим самим суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на ріст самосвідомості конкретної особистості. Це завдання під силу лише зрілій людині, внутрішньо і професійно підготовленій до вирішення завдань, які стоять перед нею, особистісна зрілість якої проявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та оточуючих.

Як показують дослідження В.Панка та Л.Уманець [1], у вимогах до психолога існує явна суперечність: щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи іншої людини, він повинен пережити щось подібне у своєму житті – це з одного боку; а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. У цьому й полягає складність оволодіння професією практичного психолога. З віри в себе розпочинається переможний шлях самореалізації в професійній сфері. А позитивна Я-концепція у психолога – це ще й життєтворча сила його професійної майстерності.

Отже, аналіз літератури показав, що проблеми особистості практичного психолога та його особистісної підготовки тільки починають вивчатися. Розробленими є дослідження процесуальних сторін самосвідомості, самооцінки та Я-концепції особистості педагогів, визначені механізми і психологічні умови їх ефективного функціонування в професійній сфері [2]. Дослідження проблем становлення особистості психолога розглядають основні вимоги до змісту освіти практичних психологів, концепцію професійної підготовки психолога, проте не достатньо об'єктивізовані вимоги до особистості психолога-практика, недостатньо аналізується роль Я-концепції особистості у професійному становленні практичного психолога, не розроблені шляхи і засоби формування позитивної Я-концепції особистості практичного психолога в процесі

підготовки. Саме тому, вказуючи на значення, яке відіграє позитивна Я-концепція в діяльності психолога, ми зосередимо увагу на проблемі формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога, дослідженні факторів і умов, які можуть впливати на її формування протягом навчання студента у вузі. Адже крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання йому необхідно здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості і, зокрема, гармонізації Я-концепції.

Література:

1. Основи практичної психології. Підручник:[навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. -К.: Либідь, 1999. – 536 с.
2. Пов'якель, Н.І., Блохіна, І.О. Психологічні передумови становлення позитивної “Я-концепції” як базової компоненти професійного самовизначення психолога / Н.І. Пов'якель, І.О. Блохіна // Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. –С. 177-183

Пирог Ганна Володимирівна
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Гуманістична й антропологічна спрямованість сучасної освітньої галузі, прогресивні, інноваційні ідеї та стрімке збагачення наук новими знаннями сприяють підвищенню вимог до рівня професійної підготовки студентів. Для сучасного світу необхідні професіонали, здатні до постійного розвитку, гнучкості у використанні технологій, відкриті до нового, тобто до постійного професійного та особистісного зростання.

Однією з значущих характеристик професії психолога є специфічний інструмент її діяльності – власна особистість, а умовою успішної професійної діяльності – постійне особистісне зростання. Тому зараз дуже актуальною стає проблема підготовки фахівця психологічної сфери як цілісної гармонійної особистості, яка здатна і прагне до професійного й особистісного розвитку, зорієнтована на саморозвиток і самореалізацію.

Термін “особистісне зростання” вперше був запропонований представником гуманістичної психології К. Роджерсом і розглядався ним та його послідовниками А. Маслоу, Г. Олпортом у контексті вивчення процесів самоактуалізації та саморозвитку. У руслі зазначеної проблематики працювало і працює багато зарубіжних (К. Клакхон, Д. Леонтьєв, В. Отрут, М. Рокич та ін.) та вітчизняних вчених (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Б. Братусь, І. Булах, Ж. Вірна, І. Кон, О. Кульчицький, В. Моргун, Н. Пов'якель, С. Рубінштейн та ін.). Українські психологи Г. Костюк, С. Максименко та інші важливою метою освіти вважали психологічну підготовку фахівців, здатних до саморозвитку, відповідального ставлення до професії.

Становлення професіонала в галузі психології передбачає не тільки оволодіння певними знаннями та вміннями, а й формування певних характеристик, які відображають особистісну зрілість [3; 4; 6]. Особистісна зрілість виникає як у результаті життєвого та професійного досвіду людини, так і в результаті цілеспрямованого розвитку та саморозвитку. На думку І. Булах, в основі особистісного розвитку знаходяться самоусвідомлення та ціннісне ставлення до власного Я, які актуалізують відкриття в самому собі моральних якостей і почуттів та підводять до осмисленого переживання власних дій як вільних і відповідальних вчинків [2].

Сучасна практична психологія має в своєму арсеналі багато методів і технологій, що сприяють особистісному зростанню [1; 5; 6]. Як правило, вони спираються на психологічні механізми самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, і спрямовані на формування позитивних смислів, цінностей, світосприйняття, мотивів. Це призводить до трансформацій на рівні особистості та, внаслідок цього, змін у можливостях, умовах і обставинах життя, підвищення ресурсів організму і психіки, формуванню відповідальності за власні почуття, вчинки та життя в цілому.

Ефективною формою інтерактивної роботи з метою особистісного зростання є тренінги [5]. Існують різні підходи до розуміння змісту та методів тренінгів особистісного зростання, частина з них має суто прикладну професійну спрямованість (О. Пономаренко, Н. Рачова, Ю. Святенко та ін.), частина ґрунтується на психологічних засадах та певних методологічних положеннях (Н. Битянова, В. Доценко, М. Савчин, Л. Василенко, М. Федорчук та ін.).

Головним акцентом тренінгів є позитивні та якісні зміни особистості, зокрема поглядів та стереотипів, звичних почуттів, дій і вчинків. Проходження тренінгів призводить до того, що індивід, незалежно від зовнішніх обставин, відчуває себе спокійніше, вільніше, впевненіше і щасливіше.

Особливе значення впровадження тренінгів у навчальний процес має для студентів-психологів. Майбутні фахівці психологічної галузі мають отримати досвід участі у соціально-психологічних тренінгах, сформувані необхідні для діяльності особистісні та професійні якості, оволодіти вміннями та навичками розробки та проведення тренінгів.

Тренінги як активні технології особистісно-професійного зростання в практиці підготовки майбутніх психологів мають містити:

- Зняття обмежень, що заважають особистісному розвитку. Це передбачає роботу з минулим, з психічними травмами та стереотипами, компенсаторними механізми та психологічними захистами тощо;
- Підвищення ресурсів особистості, роботу з цінностями і переконаннями, розширення світогляду, відкриття нових можливостей для розвитку;
- Навчання способам ефективного та екологічного додання життєвих проблем і криз, адекватного реагування на складні обставини в будь-яких життєвих сферах;
- Отримання конкретних знань, розвиток певних навичок і якостей, активізація мислення, підвищення професійної ефективності тощо.

Отже, значний обсяг теоретичних та прикладних напрацювань з вказаної проблематики надає можливість розробки конкретних технологій забезпечення розвитку людини, зокрема тренінгу особистісного та професійного зростання, та їх впровадження у процес підготовки студентів-психологів.

Література:

1. Алієва Е. Особистісне зростання. Формування здатності молоді до самостійного життєвого вибору. *Психолог: всеукр. газ. для психологів, учителів, соц. педагогів*. 2017. № 21/22. С. 4-8.
2. Булах І.С. Змістовний контекст поняття "особистісне зростання" в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології. *Психологія: Зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2000. Вип. 2 (9). С. 176-185.
3. Марчук К.А., Пирог Г.В. Наративне дослідження формування базової життєвої позиції студентів ВНЗ. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : «Психологічні науки»*. 2017. Випуск 2. Том 2. С. 37-41.
4. Пирог Г. В. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. С. 192-201.
5. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання. К., 2014. 250 с.
6. Штепа О. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2013. Вип. 16. С. 232-240.

Поліщук Олена Романівна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Дослідження екологічної психології зосереджують увагу на двох провідних питаннях. По-перше, на психологічних проблемах становлення екологічної свідомості і ставлення особистості до світу. Констатуємо, що на жаль, сьогодні структура і зміст екологічної свідомості більшості населення України не співвідноситься з тими проблемами, які постали перед нашим суспільством. Одним із провідних завдань екологічної психології – є розробка методів формування та розвитку екологічно-орієнтованої свідомості серед молоді. По-друге, проблеми пов'язані з впливом різноманітних зовнішніх чинників на психологічний стан та психічне здоров'я сучасної людини. Дія різноманітних чинників утворює загальну соціальну ситуацію розвитку особистості.

Проаналізувавши праці науковців, які більшою чи меншою мірою торкалися окресленого кола проблем, ми виділили середовищний та особистісний підходи до їх розробки.

Середовищний підхід зосереджений:

- на пошуку загальних залежностей стану благополуччя від кліматичних та географічних чинників природного довкілля;

- на виділенні окремо як чинників впливу на психологічне благополуччя екологічних негараздів антропогенної природи;
- на розгляді змісту та динаміки окремих складових психологічного благополуччя особистості під впливом складних ситуацій, подій, станів середовища.

Особистісний підхід:

- психологічні засади стратегій подолання особистістю стану неблагополуччя в умовах негативних екологічних ситуацій та стану довкілля;
- психологічні засади стратегій опанування особистістю негативною ситуацією з метою досягнення психологічного благополуччя [1].

Нині має місце позитивна тенденція до подолання глобальної кризи – це призводить до поліпшення психологічного стану людей і соціальних груп.

Отже, сьогодні вкрай необхідно здійснювати екологічну просвіту середовища, екологічність політики й управління, екологічність освіти та психолого-педагогічних дій викладачів тощо. Принцип екологічності стає провідним засобом психологічної експертизи, критерієм у створенні і впровадженні різноманітних соціальних проєктів.

Екологічна психологія продовжує відігравати значущу роль у розробці засобів подолання негативних наслідків різноманітних надзвичайних ситуацій і катастроф, кількість яких в Україні, на жаль, не зменшується. Надзвичайні ситуації і катастрофи не тільки викликають стрес у людей, що піддають під вплив екстремальних чинників, вони руйнують усталений спосіб життя, що призводить до серйозних соціально-психологічних наслідків.

Література:

1. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореф... дис. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2008. 23 с.

*Поліщук Віра Іванівна,
Харченко Надія Анатоліївна
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ

Професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії. Професійна мотивація відіграє роль компенсаторного фактору: в умовах недостатньо розвинених здібностей студент, за наявності професійної мотивації, може досягти більших успіхів, ніж здібний студент, у якого не сформована професійна мотивація. Тому цілеспрямоване формування у студентів професійної мотивації є одним із першочергових завдань викладача.

Досвід сучасних педагогів показує, що професійна мотивація студентів активно формується на 3-4 курсах навчання, коли поглиблено вивчаються професійно-зорієнтовані дисципліни та здійснюється практика.

Як зазначають автори С. Єрохін, Ю. Нікітін та І. Нікітіна, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої).

Професійну мотивацію зведено до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної здатності. Безпосередній інтерес (виникає на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включає професійно-специфічний інтерес (інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, які виражаються у створених продуктах, наданих послугах тощо); загальнопрофесійний інтерес (виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії); романтичний інтерес (базується на уявленні про незвичайність певної професії); ситуативний інтерес (формується на основі випадкових, нетипових для певної професії ознак).

Опосередкований інтерес (зумовлений деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включає професійно-пізнавальний інтерес (базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ); інтерес до самовиховання (проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно-ціннісних якостей особистості); престижний інтерес (вибір професії, зумовлений перспективами професійного зростання і престижністю професії у суспільстві); інтерес супутніх можливостей (відображає прагнення молодої людини за допомогою обраної професії задовольнити певні духовні й життєво-побутові запити та потреби, тобто прагнення до спілкування з людьми, матеріальне забезпечення тощо); невизначений інтерес (в його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії).

Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі в певній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних і фізичних труднощів. Можна виділити чотири основних групи мотивів обов'язку:

- відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог;
- прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі;
- новаторство у праці та організації;
- загально-альтруїстичні прагнення.

Література:

1. Екстремальна психологія: [підручник [О. П. Євсюков, А. С. Куфлієвський, Д. В. Лебедева ін.] ; за ред. О. В.Тімченка. К. : ТОВ "Август трейд", 2007. 502 с.

2. Жорнова О. І. Організаційно-методичні засади викладання у вищій школі: навч. посіб. К., 2011. 128 с.

Прокопчук Олександра Володимирівна
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НАСИЛЬСТВО ЯК ПСИХОЛОГІЧНО-СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Останнім часом недолік позитивних особистих зразків привів до того, що основою оцінки поведінки людини є моральний прагматизм. Критерієм оцінки поведінки стає її успішність в досягненні основних цілей, а мірилом цінності людини - суспільний успіх. Невизначеність, «розмитість» розуміння насильства - це не єдина складність його вивчення. Проблема насильства і жорстокого поводження з дитиною складна для діагностики ще й тому, що сильно навантажена суб'єктивними уподобаннями і емоційними переживаннями респондента.

Як правило, дослідження проблеми насильства зосереджені в двох основних напрямках. Перший напрям пов'язаний з виявленням факту насильства або жорстокого поводження з дитиною. Другий напрямок пов'язаний з вивченням наслідків насильства для інтелектуального, особистісного, соціального розвитку дитини. Обидва напрямки базуються на методологічній основі міждисциплінарного підходу в роботі з проблемою насильства [1].

Існує кілька параметрів, за якими класифікується насильство. Так, насильство може бути явним і прихованим (непрямим) залежно від стратегії поведінки кривдника. За часом насильство ділиться на те, що відбувається в сьогоденні і те, що трапилося в минулому. За тривалістю насильство може бути одиничним або множинним, яке триває довгі роки. За місцем події і оточення насильство буває: вдома – з боку родичів, в школі - з боку педагогів або дітей, на вулиці - з боку дітей або з боку незнайомих дорослих. Як правило, дитина-жертва страждає одночасно від декількох форм насильства. Можна сказати, що кожна жертва переживає «багато насильств відразу» [2].

О.М. Волкова зазначає, що насильство як феномен соціальної дійсності і предмет наукового дослідження дуже важкий для вивчення в силу ряду причин об'єктивного і суб'єктивного характеру. По-перше, існує відома невизначеність у розумінні насильства. По-друге, в ряді документів поняття насильства належить до понять, які не які потребують спеціального пояснення. Для проведення досліджень з проблеми насильства над дітьми О.М. Волкова пропонує дотримуватися наступних визначень понять [1].

Насильство над дитиною - це фізичний, психологічний, соціальний вплив на людину (дитину) з боку іншої людини (дитини або дорослого), сім'ї, групи або держави, що змушують її переривати значиму діяльність і виконувати іншу, що суперечить їй, або загрозову її фізичному чи психічному здоров'ю і цілісності [2].

На її думку, основні види насильства - це фізичне, психоемоційне (психологічне), сексуальне насильство, нехтування основними потребами дитини. Зупинимося на розкритті тільки деяких видів насильства щодо дитини:

1. Фізичне насильство - це вид ставлення до дитини, коли вона навмисне потрапляє у фізично і психічно вразливе становище, коли їй навмисне заподіюють тілесне ушкодження або не запобігають можливості його заподіяння.

2. Емоційне насильство - це форма насильства, яка найважча розпізнається, оскільки проявляється як ізольовано, так і в поєднанні з іншими формами. Емоційне насильство над дитиною - це будь-яка дія, яка викликає у дитини стан емоційної напруги, наражаючи на небезпеку розвиток її емоційного життя [1].

Отже, в сучасному середовищі феномен насильства набуває особливої актуальності в зв'язку з широким спектром поширення і форм реалізації в системі взаємин учасників. Домінуючими формами насильства вченими визнані психологічне (емоційне) і фізичне насильство, існує недолік емпіричних досліджень, які розкривають специфіку особистісних характеристик учасників в ситуації насильства (жертв і агресорів).

Література:

1. Проблеми насильства над дітьми та шляхи їх подолання / ред. О.М. Волкової. СПб.: Пітер. 2008. 240 с.

2. Olweus D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia. In J.P. Myklebust, R. Ommundsen (Eds.), *Psykolog profesjonen mot ar 2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

Скоростецька Наталя Володимирівна

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

***ВИКОРИСТАННЯ КОНСОНАНСНОГО МЕТОДУ АРТ-
ТЕРАПІЇ В ЗДО ВРАХОВУЮЧИ ІНДИВІДУАЛЬНІ
ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З ООП***

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес дошкільного навчального закладу змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в навчально - виховній роботі.

Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому на нашу думку, поява і розвиток арт-терапії, унікального і досконалого психотерапевтичного методу, який виник на перетині мистецтва, психології і психотерапії, є своєрідною відповіддю на запити суспільної психологічної практики щодо

застосування художнього мистецтва як засобу зміцнення психічного здоров'я дітей.

З метою впровадження й реалізації інклюзивної освіти необхідно не лише підібрати ефективні методи такої допомоги, а й створити комплекс психосоціальних і педагогічних заходів задля інтеграції дитини в групі (а надалі в соціумі) та оптимізації її психічного розвитку. Тому психологу закладу необхідно створити ефективну систему психокорекції з метою надання допомоги всім учасникам освітнього процесу та дитині передусім [1, с.28].

Одним із можливих шляхів сприяння процесу реабілітації та соціалізації особливих дітей є використання в роботі з ними арт-терапії. Арт-терапевтичні методи є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами, оскільки охоплюють різноманітні види мистецької діяльності, що мають корекційно-компенсаторний вплив [3, с.43].

Враховуючи вищезазначене, метою нашого повідомлення є розкриття особливостей використання техніки для зниження рівня тривожності і зняття невротизації з дітьми з особливими потребами при наданні їм допомоги в рамках психологічного супроводу.

Виходячи із засобів впливу, ми використовуємо в своїй роботі на заняттях з дітьми з ООП такі види арт-терапії: консонансна терапія, музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія, кольоротерапію, танцювально-рухову терапію, фототерапію і т.д., їх дуже багато, ми розглянемо консонансну терапію.

Консонансна терапія – це результат практичного застосування восьми теоретичних систем і десяти психологічних, соматичних і творчих методів, які були вивчені, ретельно проаналізовані на протязі багатьох років, випробувані на практиці з більш ніж 5000 тисячами учасників терапевтичних, розвиваючих і навчальних груп і з більш ніж 300 клієнтами в індивідуальних заняттях. Це результат практичної діяльності психотерапевта, навчаючого тренера і супервізора з досвідом роботи 27 років в психології і 35 років у викладанні.

В чому новизна методу:

1. Автор пропонує нову структуру особистості, яка адаптована в тілі;
2. Унікальність полягає в тому, що для того, щоб зробити фундаментальні зміни особистості людини, вперше пропонується працювати на всіх чотирьох рівнях сприйняття одночасно: на когнітивному – раціональна свідомість; образне мислення – смисловий рівень; тіло – відчуття, рухи, поведінка; емоції – інстинкти і реакції, настрої, емоційні стани та пропонуються інструменти для роботи на кожному з цих рівнів;
3. Включає в себе кілька нових принципів роботи з групою/клієнтом;
4. У методі вперше описані і запропоновані «тілесні маркери емоцій» для того щоб допомогти людям ідентифікувати і висловити емоції (2/3 клієнтам це важко зробити);
5. Запропонований оригінальний план проведення терапевтичної сесії;
6. Запропонований новий алгоритм для вираження емоцій;

Були адаптовані існуючі та створені вперше різні практичні вправи для вираження емоцій, та роботи з різними частками особистості [2, с.179].

Отже, сутність консонансної терапії використанні принципу навчання мислити категоріями тіла і руху, тому це дає можливість проводити роботу одночасно і на рівні раціональної свідомості і метафори тіла. Саме такий підхід дає розуміння того, що особистістю, як і тілесними реакціями можна керувати і змінювати свідомо.

Можна зробити висновок, що використання консонансного методу арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами є позитивним елементом у структурі психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, який забезпечує психологічний комфорт та сприяє гармонійному розвитку дитини.

Література:

1. Авраменко М.Л. Використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я: методичні рекомендації / за заг. ред. М.Л. Авраменка. – К.: – Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008.– 55 с.
2. Зливков В., Ліпінська С., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології: інтегративний підхід. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2020. 208 с.
3. Медведева Е.А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник / Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.

Харченко Надія Анатоліївна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Переважає більшість сучасних досліджень професійної ідентичності акцентують увагу на соціальній ідентичності, складовою якої є ідентичність професійна та шляхам, за якими індивіди визначають свою приналежність до тієї чи іншої професійної групи. Похідна від символічного інтеракціонізму теорія рольової ідентифікації стверджує, що Я-концепція є функцією ієрархічно структурованих рольових ідентичностей; у свою чергу рольова ідентичність визначає місце особистості у суспільстві та характеризує її очікування від виконання соціальних ролей. Тоді як деякі ідентичності визначаються виключно як рольові або соціальні, більшість професійних ідентичностей є одночасно як рольовими, так і соціальними. Наприклад, професійна ідентичність медсестри визначається не лише її членством у певній професійній групі (соціальна ідентичність), але й її роллю як опікуна, доглядальниці (рольова ідентичність).

Складність ідентичності безпосередньо пов'язана із поняттям коактивації, коли декілька ідентичностей актуалізуються одночасно. Наприклад, юрист, який працює у різних юридичних організаціях, є членом різних спільнот (професійного чи громадського об'єднання, політичної партії тощо) під час виступу на конференції актуалізує різні професійні ідентичності, а його доповідь від цього стає переконливішою та ґрунтовнішою, крім того його діяльність як

адвоката є ефективнішою через поєднання ролей громадського діяча та правозахисника.

У 2002 р. М.Бревер і С.Роккас запропонували нове поняття «Social Identity Complexity» (складність соціальної ідентичності) – теоретичне поняття, що позначає суб'єктивні репрезентації внутрішньогрупових стосунків індивіда серед її / його множинних групових ідентичностей. Складність соціальної ідентичності відображає рівень подібності у сприйманні людиною груп, до яких одночасно вона належить. Якщо людина сприймає як подібні різні категорії, це свідчить про наявність у неї простої соціальної ідентичності, натомість чим більше вона бачить відмінностей між інгрупами, тим більш складна її соціальна ідентичність. Членство у багатьох соціальних групах (численні соціальні ідентичності) зумовлює більшу складність соціальної ідентичності, що призводить до розвитку більш досконалої, цілісної ідентичності, яка, у свою чергу, сприяє відкритості людини змінам, прийняттю загальнолюдських, універсальних цінностей та розвитку толерантності до невизначеності [3].

Метою тренінгу є розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів та профілактика професійного маргіналізму. Завдання соціально-психологічного тренінгу полягають у формуванні цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, розвитку педагогічних та комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості [2].

На нашу думку, доцільно виділити декілька етапів професійно-психологічного тренінгу професійної ідентичності:

1. Діагностичний (діагностика певних індивідуальних аспектів поведінки, а також когнітивних стереотипів розуміння та інтерпретації свого відношення до професійної діяльності).

2. Інформаційно-пізнавальний (заплановане та ситуаційно необхідне інформування учасників тренінгу у доступній формі на актуалізованому в групі матеріалі щодо специфічних понять з метою їх засвоєння на когнітивному рівні).

3. Корекційний (засвоєння адекватних навичок, умінь та способів роботи над собою, поступова зміна неефективних засвоєних стереотипів поведінки та мислення. Важливим механізмом засвоєння є здатність до рефлексії, а також позитивна мотивація та емоційне піднесення членів групи).

4. Стабілізаційний (закріплення нових способів взаємодії та поведінки).

Змістовою стороною практичної частини тренінгу стали заняття, які спрямовані на удосконалення тих структурних компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового і діяльнісно-практичного) та механізмів розвитку професійної ідентичності (особистісної зрілості та професійно-педагогічної спрямованості), які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу [1].

Ефективним засобом розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів є професійно-психологічний тренінг, який дозволяє удосконалити ті структурні компоненти та механізми розвитку професійної ідентичності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є

професійно-значущими для особистості майбутніх учителів. Вважаємо, що тренінг розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів повинен проводитись за напрямками з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, які мають бути спрямовані на формування цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, розвиток педагогічних та комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості.

Література:

1. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології / [За ред. С.Д. Максименка]. – Вип. 7. – К., 2010. – С. 370 – 380
2. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. – 600 с.
3. McAdams D.P. Personal narratives and the life story. Handbook of personality: Theory and research. L. Pervin, O. John (Eds.). 2nd ed. N. Y., 1999. P. 478–500.

*Харченко Надія Анатоліївна
Маринова Антоніна Павлівна*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ТРЕНІНГ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

Протягом року ми використовували тренінг командної взаємодії (аналог популярних *team-building*) для оптимізації роботи шкільного прес-центру. Методологічною основою тренінгу стали положення гуманістичної психології щодо самореалізації особистості; діалого-культурологічний підхід в освіті, а також положення про соціально-психологічний тренінг. Основна увага під час проведення тренінгу приділялася розвитку міжособистісного сприймання та взаємодії учасників. Зазначимо, що членами прес-центру були підлітки, а саме у цьому віці формується вміння мислити гіпотетично, уникати категоричних суджень про людей і односторонніх висновків про особистість іншого [2]. Наша тренінгова програма базувалася на тому, що ефективність діяльності (у нашому випадку – створення кінцевого продукту – ліцейної газети) зумовлює те, що основним мотивуючим чинником взаємодії стають ділові та емоційні особливості партнерів, натомість при неефективній діяльності – основою мотивації є зовнішня привабливість партнерів [3]. Саме освоєння технічних і виробничих феноменів, культурних смислів і систем стосунків у цілеспрямованій діяльності забезпечує простір взаємодії суб'єктів з різними видами обдарованості, що й відбувається під час роботи над шкільною газетою.

Створена нами програма тренінгу командної взаємодії розрахована на 7 занять тривалістю 1,5 години кожне. Тренінгові групи є гетерогенними (брали участь і хлопці, і дівчата). Кожне заняття складається із вступної частини, основного етапу та отримання зворотного зв'язку. Окрім власне психогімнастичних вправ нами застосовувалися психодіагностичні методики, діалоги та вправи на релаксацію. По завершенню тренінгу, проводилися консультації членів прес-центру з приводу розширення аудиторії шкільної газети, підвищення її впливу на читачів, а також стратегії подальшого розвитку видання [1].

Заняття 1. *Ефективна самопрезентація та публічний виступ*. Мета – підвищення рівня самопрезентаційної поведінки. Завдання: 1) сприяти створенню позитивного іміджу прес-центру в цілому та кожного з його членів зокрема; 2) підвищити впевненість у собі членів прес-центру; 3) напрацювати вміння викликати симпатію у партнерів по спілкуванню; 4) оволодіти навичками публічного виступу.

Заняття 2. *Розширення рольового репертуару*. Мета – розширення рольового репертуару учасників прес-центру та розвиток комунікативної гнучкості. Завдання: 1) визначити поняття «соціальна роль», «комунікативна гнучкість»; 2) сприяти розвитку навичок гнучкості та нестандартності у спілкуванні з людьми; 3) дослідити власний рольовий репертуар і визначити шляхи його розширення.

Заняття 3. *Міжкультурна комунікація та взаємодія*. Мета – практичне оволодіння цінностями, нормами та правилами представників інших культур. Завдання: 1) з'ясувати багатоаспектність понять «культура», «комунікація», «упередження» та «стереотипи»; 2) навчити розуміти ситуації з точки зору іншої культури; 3) усвідомити причини нерозуміння представників інших культур; 4) сформулювати позитивне ставлення до настановлень, цінностей і поведінки представників інших культур.

Заняття 4. *Командоутворення*. Мета – формування уявлень про роботу міждисциплінарної команди. Завдання: 1) визначити поняття «команда», «група», «соціально-психологічний клімат»; 2) визначити основні проблеми і непорозуміння між учасниками прес-центру; 3) сприяти розвитку системи комунікації між членами команди прес-центру; 4) сприяти розвитку навичок індивідуальної та командної рефлексії; 5) сприяти продуктивній взаємодії між членами прес-центру та читачами шкільної газети.

Заняття 5. *Управлінські уміння та організаційний розвиток*. Мета – визначення та напрацювання найважливіших управлінських умінь, необхідних для командної взаємодії. Завдання: 1) визначити управлінські уміння (адміністративні, лідерські, менеджерські та соціальні); 2) напрацювати навички постановки цілей та розуміння значущості завдань; 3) визначити систему заохочень і покарань у діяльності шкільного прес-центру; 4) оволодіти вміннями зменшувати емоційну напругу та підвищувати свою працездатність.

Заняття 6. *Вирішення конфліктів*. Мета – оволодіння адекватними способами ефективного вирішення конфлікту шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації і оптимізації особистої поведінки. Завдання: 1) визначити

поняття «конфлікт», його наслідки (як негативні, так і позитивні); 2) з'ясувати роль емоцій у виникненні та розвитку конфліктної ситуації; 3) проаналізувати специфіку та профілактику міжгрупових конфліктів, а також значення посередника (медіатора) у їх розв'язанні.

Заняття 7. *Ефективна взаємодія підлітків і дорослих*. Мета – оптимізація комунікації між підлітками та дорослими. Завдання: 1) визначити основні проблеми у взаємодії підлітків і дорослих; 2) сприяти формуванню навичок співпраці з дорослими.

Загалом впроваджена нами тренінгова програма у роботу шкільного прес-центру виявилася ефективною. Про це свідчить не лише регулярне видання газети та злагоджена робота команди, а й те, що чимало випускників згодом стали студентами факультетів журналістики, видавничої справи тощо. Крім того, учні, які обрали спеціальності, пов'язані з інформаційними технологіями, натепер працюють на телеканалах, редакціях газет та Інтернет-видань.

Література:

1. Ford D. Y. The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education*. 1998. 32(1). P. 4-14.
2. Meyers M. C. Talent—Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*. 2013. 23(4). P. 305-321.
3. Subotnik R. F. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*. 2011. 12(1). P. 3-54.

Черкаська Євгенія Феліксівна
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ

ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Проблема стресостійкості людини в різних професіях з давніх-давен привертала увагу психологів. Існують професії, в яких людина, в зв'язку з необхідністю постійного контакту з іншими людьми, відчуває почуття внутрішньої емоційної напруженості. До них відносять вчителів, психологів, лікарів, вихователів та інших працівників соціальної сфери діяльності. Особлива «група ризику» – педагоги, оскільки їх діяльність відноситься до розряду найбільш емоційно напружених видів праці.

Емоційне вигорання – це стан фізичного, емоційного, розумового виснаження, це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Синдром емоційного вигорання розвивається на різних етапах здійснення професійної діяльності педагога і не залежить від стажу роботи, його можливості діагностувати на різних стадіях. Своєчасна профілактика і корекція знижує негативні наслідки синдрому емоційного вигорання.

У зв'язку з модернізацією системи освіти в суспільстві постійно підвищуються вимоги до всіх аспектів діяльності педагога: знань, умінь і особистісних особливостей. Така ситуація створює педагогу додатковий емоційний дискомфорт, підсилює нервово-психічне напруження і може спричинити виникнення синдрому емоційного «вигорання». Емоційне «вигорання» – стан психіки педагога, яке він відчуває – байдужість або глибоке негативне почуття до своєї професійної діяльності, професійного спілкування, а також це переноситься на всі сфери життя людини.

Особлива увага в тренінговій і індивідуальній роботі, в таких випадках, приділяється підвищенню професійної самооцінки, оскільки позитивна оцінка себе як гідного поваги людини, професіонала, дозволяють сучасному педагогу відчувати задоволеність професійною діяльністю і, в першу чергу, є.

Основними цілями тренінгової роботи з педагогами при синдромі емоційного вигорання є:

- знайомство з поняттям емоційного вигорання, його специфікою;
- визначення свого ставлення до професії, вичленення проблемності, «перекосів» в розподілі психічної енергії;
- аналіз прояву ознак вигорання, виділення джерел незадоволення професійною діяльністю;
- аналіз власних джерел негативних переживань на роботі, виявлення ресурсів напрямків зростання;
- зняття напруги за рахунок висловлювання накопичених негативних емоцій, отримання психологічної підтримки;
- отримання нових емоційних вражень, як матеріал для подальшої трансформації і формування сенсу професійної діяльності.

У зв'язку з цим організація роботи по збереженню психічного здоров'я педагогів є однією з найбільш актуальних завдань сучасної системи освіти, а проблема емоційної саморегуляції – однієї з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних для особистісного та професійного розвитку сучасного педагога.

Література:

1. Вагин И.О., Рипинская П. Практический стейкинг: путь к успеху. М.: Издательство АСТ, 2004.
2. Водопьянова Н.Е., Страченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
3. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2011. 160 с.
4. Долгова В. И., Соболева О. А. Формирование конструктивной психологической защиты. Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. 184 с.
5. Зарубина Н. И. Профилактика эмоционального выгорания педагогов. [Электронный ресурс] – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2012 г.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА З СТУДЕНТАМИ З
ООП ЗАСОБАМИ ЕКО-ТРЕНІНГІВ**

На сьогодні створення інклюзивного середовища займає провідну роль у формуванні освітнього середовища та вимагає від ЗВО створення гнучкої структури соціально-психологічної роботи особливо це стосується студентів з ООП.

Новою формою такої роботи стали еко-тренінги що являють собою нову технологію екологічної реабілітації, що перебуває на стику педагогіки, психології та екології. Незважаючи на зовнішню простоту, цей тренінг є дієвою системою корекційно-психологічних прийомів, які допомагають розвинути суб'єктивне, особистісне ставлення особистості до природи та самого себе.

Ватро зазначити, що тренінги, зокрема і еко, мають свої характеристики, серед яких:

- потребують точно визначеної групи учасників, зазвичай 10-15;
- мають єдність у місці та часі (усі події та думки обговорюються тут і тепер, на особистому досвіді учасників та тренера, без домашніх завдань, або ґрунтовної підготовки);
- переважає активність учасників групи та їх особистий досвід, а не інформація отримана від тренера;
- заняття спрямовані не лише на отримання знань, а й на розширення практичного досвіду учасників та групи в цілому [3].

Організація занять складається з елементів.

Перший - ритуал привітання, зазвичай проводиться в загальному колі та представляє собою знайомство учасників, або невелику розповідь про себе, свої мрії. Може бути підготовлена заздалегіть, або придумана учасниками під час тренінгу.

Наступний елемент – розминка, це засіб впливу на емоційний стан студентів, рівень їхньої активності, що виконує важливу функцію налаштування на продуктивну групову діяльність. Розминка може проводитись на початку заняття і між окремими вправами у разі, якщо психолог бачить необхідність якось змінити актуальний стан студентів.

Частіше використовуються рухові вправи які націлені на командну роботу та налагодження комунікації між учасниками.

Основний зміст заняття – це сукупність теорії, практики, оцінки, дій. Теоретичний матеріал містить базові положення теорії спілкування; ознаки гарного слухача; вербальні та невербальні засоби комунікації; бар'єри спілкування, правила ефективної взаємодії з різними типами людей. Учасники вчаться аналізувати свої почуття та потреби, а також потреби та емоції своїх колег. При наявності теоретичних знань бажано вкласти їх в 5-10 хвилин та

проводити в інтерактивній формі задаючи питання та ствоюючи дискусію між учасниками.

Кожне заняття супроводжується набором різноманітних практичних завдань: постановка проблемних питань, дискусій, аналіз ситуацій, рольові ігри, мозковий штурм, евристична бесіда, тренінгові вправи, опитувальники, робота з роздатковим матеріалом.

У практичній частині заняття передбачено індивідуальні, парні, групові форми роботи з учасниками.

Запропоновані ігри та вправи виконують такі функції:

- знижують рівень напруги в групі і надають учасникам можливість розслабитись;

- допомагають учасникам встановлювати контакти, створювати в групі обстановку довіри і доброзичливості, покращують взаєморозуміння між ними; сприяють найбільш ефективному навчанню, оскільки активізують всі важливі системи людського організму, сприяють розвитку креативності та інтуїції;

- вправи, особливо ритуали, створюють у студентів відчуття стабільності.

Використання ігор на заняттях допомагають підходити до студента як до цілісної особистості, вони торкаються їх інтелекту та емоції, тіло і душу, свідомість і підсвідомість [2].

Висока ефективність тренінгового навчання є результатом того, що:

- цінується точка зору і знання кожного учасника;

- можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;

- існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії;

- можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків;

- немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань [1].

Література:

1. Блінов О. А., Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. К. : КиМУ, 2008. С. 9–23.*

2. Гарбуз Ю., Особливості побудови програми соціально-психологічного тренінгу. *Світоглядні трансформації особистості студента ЗВО: історико-філософські, соціально-правові, мовознавчі та здоров'я формуючі аспекти.* - Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2019. 213 с.

3. Мілютіна К. Л., *Теорія та практика психологічного тренінгу:* Навч. посіб. К.: МАУП, 2004. 192 с.: іл. ISBN 966-608-413-9

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ В
УМОВАХ НАДАННЯ КОНСУЛЬТАТИВНИХ ПОСЛУГ
СПЕЦІАЛІСТАМИ КДМ**

Зміна системи надання освітніх а також соціальних послуг в умовах карантинних обмежень істотно вплинула на процес формування психоемоційного благополуччя підлітків. Дистанційне навчання з елементами Flex Моделі, Ротаційної моделі, Enriched virtual model призводить до збільшення умовної самостійності, інформаційного навантаження в умовах обмеженого доступу до вільного пересування та неготовність підлітків брати відповідальність за власні вчинки. Низький рівень практичних знань, пошук форс-мажорів, низький рівень самоорганізації, зниження якісного показника знань, збільшення потреби фінансових витрат (репетитори, гаджети), часових потреб призводить до посилення страху, зниження самооцінки та до погіршення стану здоров'я, актуалізації потреби проявів захисних механізмів: неврозів, залежності, спів-залежності, панічних атак, хронічних станів.

За перший квартал роботи відділення «Клініка, дружня до молоді» спеціалістами було зафіксовано 383 звернень, з яких 193 кризових (Див. Табл. 1):

Табл. 1. Таблиця кризових звернень

2. Консультування (всього):	383	100 %
В т.ч.:		
2.1. з методів контрацепції	84	21,9
2.2. з профілактики ВІЛ/СНІДу	52	13,6
2.3. з проблем загального психічного здоров'я	237	61,9
2.4. з проблем сексуальних відносин в підлітковому віці	10	2,6
3. Психологічна допомога (всього) в т.ч.	193	50,4
3.1. кризові звернення з приводу взаємовідносин з батьками, однолітками, сексуальним партнером, сексуального насилля	193	100

Основними показниками фіксованої поведінки для молоді стали: емоційне контейнерування, відсутність свободи вибору, негативне підкріплення просторових дій, фокус на негативі або псевдо-позитиві. Збільшення кількості підлітків, які належать до груп ризику (залежні, тривожні, obsesивно-компульсивні, антисоціальні, істероїдні, параноїдальні) підтвердило твердження про важливість структур КДМ у системі надання соціально-психологічних послуг та взаємодії із закладами загальної середньої освіти, представниками родин підлітків.

Одним із головних викликів, які призводять до погіршення психоемоційного стану підлітків є емоційна неграмотність, відсутність навиків вибудовувати сходи висновків, активно слухати. Саме тому одним із ключових технологій у роботі спеціалістів КДМ є «ввічлива розмова», «територія рефлексивної розмови», «жорстка розмова», «діалог». Розглянемо дані технології. «Ввічлива розмова» - це формат, який дозволяє дотримуватися соціальних норм у спілкуванні, знизити рівень хвилювання, виокремити багато питань для обговорення. Перші зустрічі для клієнта є показовими, під час яких його скарги відіграють візитну карку і є джерелом гордості та предметом для спілкування. «Територія рефлексивної розмови» дозволяє активізувати процес збудження, надати можливості для обмірковування можливостей. «Жорстка розмова» активізує почуття образи, дозволяє виокремити з потоку інформації об'єктивні дані, сконцентрувати увагу на фактах та зосередити увагу особистості на зборі нових даних з певного питання. «Діалог» - це формат, який дозволяє дослухатися до всього, вміти сприймати нову інформацію у потоці вирішення питання, приймати думку іншої особистості без суб'єктивної реакції. Таким чином, ми дозволяємо клієнту переоцінити ситуацію, яка для нього була джерелом стресу та адекватної поведінки і сформуванню протягом двох тижнів нову форму реагування без ліквідації стресового показника.

Підбір технологій розвитку особистості у роботі спеціалістів КДМ клієнтам дозволяє усвідомити ключові сильні сторони особистості, виокремити основні ініціативи, усвідомити важливі результати та досягнення, віднайти перспективні інновації для покращення якості життя підлітків.

*Шеленкова Наталія Леонідівна
Махія Наталія Миколаївна*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

МЕХАНІЗМИ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Механізми політичної соціалізації визначаються перш за все соціально-економічною структурою суспільства, а дієвість цих механізмів багато в чому зумовлюється способом життя і культурою народу, суспільства. Вирішення питання про механізми соціалізації передбачає досягнення оптимального балансу між позиціями «Я» і «суспільство».

Ще з часів Г.Тардта вважають, що механізми політичної соціалізації включають в себе такі форми, як імітація, наслідування, ідентифікація, керівництво.

П.Бергер та Т.Лукман зауважують, що світ, який «інтерналізується» в ранньому віці, набагато міцніше укорінюється у свідомості, ніж світи, які «інтерналізуються» в більш пізньому віці [3].

Близькими до такої позиції є погляди вченого А.Бандури, який до найважливіших форм активності людини, що сприяють її навчінню і соціальній

поведінці, відносить спостереження і наслідування [2].

У. Бронфенбренер основним механізмом соціалізації вважає прогресивну взаємну акомодацию (приспосованість) активного індивіда та змінюваних умов, в яких він живе: "...проявляючи позитивні знаки уваги по відношенню до дитини, можна стимулювати повторюваність і чіткість відтворення певної поведінки..." [4, с.19].

Принципово новий підхід до дослідження механізмів соціалізації пропонує в роботі О.В.Мудрик, виокремлюючи декілька "універсальних" механізмів, за допомогою яких відбувається процес соціалізації кожної людини і які він визначає як соціально-психологічні впливи середовища, які безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм та цінностей [5]. Такими механізмами соціалізації науковець вважає різноманітні сфери соціальної взаємодії, в які включається індивід протягом свого життя і які, відповідно до своєї специфіки, залучають його до певної системи цінностей, пропонують поведінкові орієнтири, навчають технологіям взаємодії і розвивають соціально-психологічну компетентність особистості.

На думку К.А.Абульханової-Славської, такі механізми соціалізації є вищим рівнем засвоєння соціальної дійсності через пізнання: традиційний механізм соціалізації (стихийний); інституційний механізм; стилізований механізм; міжособистісний механізм; рефлексивний механізм [1].

У соціалізації такої групи, як молодь, можна виокремити дві фази – соціальну адаптацію та інтеріоризацію. Перша означає пристосування молоді до соціальних, економічних, політичних умов, до рольових функцій, соціальних норм суспільства. Адаптація означає пасивне пристосування молоді до соціально-політичного середовища і його вимог. Політична соціалізація в тоталітарних системах зазвичай обмежується саме цією фазою. Однак, адаптивний характер взаємодії молоді людини із суспільством може бути зумовлений і специфікою молоді, її біопсихологічними чи психосоціальними обмеженнями. Друга фаза процесу соціалізації – інтеріоризація – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ молоді. Інтеріоризація передбачає активну взаємодію молоді людини із середовищем, яке вона здатна видозмінювати, коли в цьому є доцільність. Саме така форма взаємодії молоді і суспільства характерна для демократичних суспільств, в яких особистість, орієнтована на співвідношення індивідуальних та загально-соціальних цінностей у свідомості та поведінці, отримує можливість усвідомленого вибору. У такому випадку провідну роль у взаємодії із середовищем відіграє індивід.

Однак вчені також зауважують, що політична соціалізація не може розглядатися лише як процес простого відображення особистістю безпосередньо набутого або отриманого в процесі соціального спостереження досвіду. Одні і ті ж соціально-політичні ситуації по-різному сприймаються й оцінюються різними людьми, тому різні особистості можуть виносити із об'єктивно однакових соціальних ситуацій різний соціальний досвід. Отже, не менш важливими є індивідуально-особистісні фактори політичної соціалізації.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и

стратегии исследования. *Психологический журнал*. 1994. №4. С.39–55.

2. A. Bandura. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.

3. Berger, P. L., Luckmann, T. *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge*. 1966.

4. Бронфенбренер У. *Два мира детства: дети в США и СРСР*. М.: Прогресс, 1976. 168 с.

5. Мудрик А.В. *Социализация и воспитание в «смутное время»*. М.: Знание, 1991. 80с.

Шулдик Анатолій Володимирович

Шулдик Галина Олексіївна

Кравцова Аліна Вікторівна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СТРУКТУРА ТА ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Професійна діяльність вчителів початкових класів вважається однією з найбільш інформаційно та емоційно насиченою. Професійно-педагогічна діяльність вчителів початкових класів передбачає численні непрогнозовані комунікативні ситуації, високий рівень відповідальності, труднощі визначення показників ефективності власної діяльності. Все це може виступити стресом професійного характеру, що з часом знижує опірність вчителів до психофізичного вигорання. Вигорання розглядається як особливий психічний стан людини, що є наслідком професійних стресів. Останнім часом професійне вигорання віднесено до Міжнародних класифікацій хвороб. Тому стає актуальним дослідження структури та чинників професійного вигорання у вчителів початкових класів.

Мета дослідження: виокремити зміст, структуру та стресогенні чинники професійного вигорання вчителів початкових класів.

Професійне вигорання – це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу, що приводить до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів вчителів початкових класів. Професійне вигорання – це довгострокова стресова реакція чи синдром, що виникає внаслідок тривалих некерованих професійних стресів середньої інтенсивності [1,4].

Професійне вигорання проявляється у фізичній втомі (асоціюється з «хронічною втомою»), розумовому і емоційному виснаженні, зниженні рівня задоволеності від професійної діяльності й особистісній відстороненості. Воно розглядається як стан психофізичного виснаження з відчуттям низького рівня ефективності власної діяльності.

Зміст і структуру професійного вигорання розглядають у своїх працях Х. Алієв, М. Буриш, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Л. Карамушка, Л. Китаєв-Смик, Н. Левицька, Е. Махер, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер [1, 2, 3, 5,].

Проаналізувавши різні тлумачення вчених про професійне вигорання, ми дійшли висновку, що більшість з них розуміє під **професійним вигоранням процес поступового зниження рівня ефективності фізичної, пізнавальної та емоційної сфер людини**.

Виходячи з теорії американських вчених С. Джексона і К. Маслач, професійне вигорання розглядається як тривимірна система. **Структура** цього феномену складається з *емоційного виснаження, деперсоналізації й редукації професійних досягнень* [2].

Виснаження, на їхню думку, проявляється у надмірній емоційній насиченості або байдужості й зниженому рівні емоційного фону. Вчитель зосереджується на процесі праці, відмовляється від задоволення потреб, не пов'язаних з роботою. **Виснаження** проявляється у перенапруженні, втомі, вичерпаності внутрішніх ресурсів. Після відпочинку форми прояву вигорання стають менш інтенсивні, але відновлюються відразу після повернення до робочого процесу.

Деперсоналізація – це стан відчуження від самого себе, неадекватне сприймання вчителем свого «Я». Простежується в деформації соціальних контактів, тобто появі залежності від них, або прояві негативізму в ставленні до соціального оточення, до себе, особистісна відстороненість (негативні почуття по відношенню до колег, студентів, до себе). Це призводить до байдужості,

Редукація професійних досягнень (від лат. reductio – повернення), тобто процес зведення складної праці до простої. Це *знижена професійна продуктивність*: негативне відношення до власних професійних здобутків, виникнення почуття некомпетентності в своїй професійній діяльності, усвідомлення неуспішності в ній, втрата відчуття ефективності, зневіра у власних можливостях і професійному зростанні, зниження рівня задоволення від праці.

На основі аналізу психологічної літератури, ми виокремили такі стресогенні чинники, що приводять вчителів початкових класів до професійного вигорання.

Об'єктивні чинники: 1) хронічна напружена психоемоційна діяльність, яка пов'язана з інтенсивним та довготривалим спілкуванням; 2) дестабілізуюча організація діяльності (високий рівень навантаження, постійні протиріччя у керівництві, відсутність об'єктивних критеріїв для оцінки праці, неефективна система мотивації і стимуляції викладачів, неоднозначність вимог до роботи, монотонність виконуваних функцій, авторитарний стиль управління, зловживання владою, погрози керівництва тощо); 3) підвищена відповідальність за виконувані функції і операції, зокрема за якість навчання та благополуччя студентів; 4) неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності.

Суб'єктивні чинники. Професійне вигорання виникає не лише від стресогенних об'єктивних чинників, а від того, як до них ставиться вчителів початкових класів, як їх оцінює. Кожен вчитель по-своєму реагує на одні і ті ж навантаження.

Найбільше схильні до професійного вигорання вчителів початкових класів з такими *особистісними* характеристиками: висока педантичність,

демонстративність, висока здатність до емпатії, песимізм, емоційна нестійкість, схильність до тривожності й депресії чи агресії, відчуттям надмірної відповідальності, обов'язковості за доручену справу, високий рівень самоконтролю, надмірна неспокійність, стурбованість, ранимість, вразливість, чутливість до зауважень і осуду, значні енергетичні витрати, які зумовлені надмірною позитивною установкою на виконання професійних обов'язків, невідповідність рівня знань і навичок викладача вимогам, що передбачаються професією, інтровертованість хронічний страх втрати робочого місця тощо.

Висновок. Отже, професійне вигорання – це процес поступового зниження рівня ефективності фізичної, пізнавальної й емоційної сфер людини. Структура професійного вигорання включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Існують об'єктивні та суб'єктивні чинники професійного вигорання вчителів початкових класів.

Література:

1. Берчард Б. Энергия жизни. 10 секретов активизации внутренних сил / пер. с англ. М. Курилюк. М.Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. 304 с.
2. Диагностика профессионального выгорания (К.Маслач, С.Джексон, в адаптации Н.Е.Водопьяновой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.360-362.
3. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2015. № 1150, вип. 57. С. 30-33.
4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. 2 вид., перероб і доп. К.: Міленіум, 2006. 368 с.
5. Чудаєва Н.В., Шулдик Г.О. Емоційний світ людини : навч.-метод. посібник. Умань : РВЦ «Софія», 2017. 128 с.

Юрківська Людмила Йосипівна

*Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м Житомир*

ЕКОНОМІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ ПОЗИЦІОНУВАННЯ

Посилення конкуренції на багатьох ринках товарів та послуг дало поштовх до подальшого вивчення не лише економічних, але соціально-психологічних факторів впливу на результати функціонування підприємства.

Позиціонування як інструмент ефективного менеджменту у висококонкурентному середовищі може бути успішним завдяки правильному вибору цільової аудиторії, знанню її психологічних відмінностей, передбаченню запитів, формуванню відповідної стратегії впливу на обрану аудиторію.

Адже на поведінку та вибір споживача крім економічних факторів впливають й психологічні. З огляду на зміни зовнішнього маркетингового

середовища й ускладнення умов господарювання необхідно впроваджувати нові платформи взаємодії зі споживачами. А їхня розробка та впровадження для організації взаємин зі своєю цільовою аудиторією компанії ґрунтується на глибокому знанні психологічного портрету споживача. Психологічний портрет споживача є ефективним інструментом маркетингу, а його формування дозволяє правильно здійснити позиціонування.

Позиціонування можна розглядати як стратегію, концепцію або набір (комплекс) деяких практичних заходів. У випадку трактування сутності позиціонування як стратегії слід навести визначення класика Ж. Ж. Ламбена, який трактує її як «розробку певного проекту і повідомлення про нього зацікавленим аудиторіям» [1]. Ф. Котлер визначає стратегію позиціонування як «комплекс певних заходів завдяки яким в свідомості цільових споживачів даний товар займає власне, відмінне від інших та вигідне для кампанії місце по відношенню до аналогічних товарів» [2]. На думку П. Дойла, стратегія позиціонування є проявом маркетингової активності, спрямованої на вибір цільових сегментів, специфіка яких зумовлює подальші дії компанії [3]. Російські дослідники Е. Луньова та А. Малигін вважають стратегію позиціонування загальним вектором маркетингових дій, які опосередковують виділення бажаних меж і збереження ринкових позицій компанії [4].

При розгляді позиціонування в якості концепції слід відмітити точку зору Дж. Траута, який відзначає, що це явище є «операцією на свідомості потенційних споживачів» [5]. На нашу думку, така точка зору якнайкраще свідчить про те, що створення товару та його успішне позиціонування неможливе без знання психології споживача. Слід зазначити, що психологічні аспекти позиціонування з огляду на споживача ґрунтовно досліджували Е. Райс і Дж. Траут. Їх підхід орієнтується на споживчу поведінку, тоді як конкурентне позиціонування дещо ширше поняття, яке охоплює, крім споживачів, інші аспекти.

Своєю чергою, Д. Кревенс пропонує таке визначення концепції позиціонування: «формулювання основи унікальної пропозиції компанії, що дозволяє задовольнити виявлені клієнтські запити» [6]. Ж. Лендреві, Ж. Леві, та Д. Ліндон відзначають, що позиціонування дозволяє формувати ціннісну пропозицію компанії та її товарів і послуг, зумовлене очікуваннями і певними потребами цільових сегментів в межах орієнтації на досягнення інтересів компанії, що розробляє концепцію позиціонування [7]. Розгляд класичних поглядів на позиціонування у різних аспектах включає використання психологічних факторів впливу на споживача більшою чи меншою мірою. Сьогодення вимагає поглиблення знань про психологію споживача та його поведінку. Тож поряд із класичними підходами здійснення позиціонування з'являються нові – в інноваційному векторі розвитку сучасних споживачів.

Зокрема, розвиток інтернет-платформи взаємодії зі споживачами змінили швидкість споживчої реакції на запропоновані новинки та оперативність збору і обробки необхідної інформації виробниками для своєчасного зняття продукту з виробництва, внесення змін в нього, або в позиціонування. Така точка зору присутня у дослідженнях С. Годіна, який підкреслює, що саме споживач диктує необхідність перенесення маркетингових інновацій на стадію розробки продукту

через створення унікальної торговельної пропозиції (УТП), руху до ідеального кінцевого результату (ІКР), наявність яких дає більш широкі можливості для диференціації і позиціонування продукції. С. Годін формулює нову концепцію «продукту, який сам себе продає» [8].

Поряд із цим присутні і сприяють поясненню сучасної економічної дійсності й інші інноваційні концепції – теорія створення блакитного океану Кім В. Чана і Р. Моборн, теорія підривних інновацій К. Крістенсена. Вони формують нову, виключно концептуальну платформу вивчення психології споживачів [9], [10], [11]. Зокрема, на рівні «теорії створення блакитного океану» передбачається відхід від прямої конкуренції традиційними способами і формування нової стратегічної групи цінностей, які притаманні сучасним споживачам.

Знання психології споживача, його запитів розширює можливості створення конкурентоспроможного продукту, що означає якісне позиціонування, в результаті якого формується успішний бренд.

Література:

1. Ламбен Ж.Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок / пер. с англ. под ред. В.Б. Колчанова.— СПб. : Интер, 2004. 800 с.
2. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В. Основы маркетинга. Киев : Издательский дом «Вильямс», 2003. 944 с.
3. Дойль П. Менеджмент: стратегия и тактика. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 560 с.
4. Лунева Е. А., Малыгин А. А. Атрибутивная концепция и процесс разработки стратегии позиционирования имиджа компании. *Маркетинг и маркетинговые исследования*. 2010. № 1. С. 20–33.
5. Джек Траут, Эл Райс: Позиционирование. Битва за узнаваемость. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 336 с.
6. Кревенс Д. В. Стратегический маркетинг. — 6-е изд. ; пер. с англ.— Москва. : Издательский дом «Вильямс», 2003. 752 с.
7. Lendrevie J., Lévy J., Lindon D. Mercator. Théorie et pratique du marketing. 7e édition: Dalloz. 2005. 513 p.
8. Годин С. Разрешительный маркетинг: Как из незнакомца сделать друга и превратить его в покупателя. Москва : Альпина Паблишер, 2016. 235 с.
9. Ким В. Чан, Моборн Р. Стратегия голубого океана. Как найти или создать рынок, свободный от других игроков. Москва, 2016. [Электронный ресурс]. – Спосіб доступу: URL: <http://www.management.com.ua/strategy/str234.html>
10. Кристенсен К., Холл Т., Диллон К., Данкан, Д. Закон успешных инноваций: Зачем клиент «нанимает» ваш продукт и как знание об этом помогает новым разработкам. Москва, Альпина Паблишер, 2017. 268 с.
11. Клейтон Кристенсен, Майкл Е. Рейнор. Решение проблемы инноваций в бизнесе. Как создавать растущий бизнес и успешно поддерживать его рост. Москва : Альпина Паблишер, 2018. 290 с.

*Якимчук Борис Андрійович,
Якимчук Ірина Павлівна,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань*

***РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ***

Формування пізнавального інтересу - необхідна умова шкільного навчання. Не випадково, інтерес образно порівнюють з каталізатором, який полегшує і прискорює розумові реакції, з ферментом, що дає змогу учням асимілювати основами наук. З перших днів дитини у школі треба вірити в розум дитини, її можливості, в її право здобувати знання з радістю. Розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності молодших школярів залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів. Стійкий пізнавальний інтерес - ознака готовності дитини до навчання в школі. Він є основою всієї навчально - виховної роботи з дітьми в період їх підготовки до школи. Знання сприяють виникненню, розширенню і поглибленню зацікавленості до дійсності. Важливо збуджувати пізнавальну активність учня, що виявляється у запитаннях, діях. Маючи сформовані пізнавальні інтереси, дитина успішно навчатиметься, в неї з'явиться зацікавленість до навчальної діяльності. Пізнавальна активність учня початкових класів виявляється в навчальній діяльності. Молодший школяр застосовує набуті в дошкільному дитинстві знання й активно діє, робить відповідні висновки, здатний виконувати складні розумові операції [3].

Найголовнішим завданням педагога на кожному уроці є активізація пізнавальної діяльності. Тому щоразу, обдумуючи урок, учитель має спочатку розв'язати принципове завдання, як найдоцільніше організувати передачу нового матеріалу - повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота тощо. Необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування, мислення, де істина постає як суперечка про істину, як діалог.

З метою активізації пізнавальної діяльності, на кожному уроці повинні застосовуватися елементи інтерактивних технологій, творчі проблемні завдання, що забезпечують розвиток тих здібностей і якостей, які перебувають у стадії формування.

Пізнавальний інтерес – це такий психологічний «феномен», який має відношення не тільки до навчальної та пізнавальної діяльності, а широко входить в усі сфери життєдіяльності людини, чи йдеться про працю, техніку, мистецтво, чи навіть про спорт та фізичні дії. Пізнавальний інтерес визначає і зміст творчої діяльності.

Чинники, що ними керується школяр у будь-якій діяльності, являють собою взаємообумовлений комплекс мотивів (пізнавальних, соціальних, психічних), серед яких найчастіше домінує інтерес до змісту, процесу та результату

діяльності. Проникнути в структуру мотивів, котрими збуджується діяльність школярів, складно. Це можна зробити лише через розкриття психологічного змісту діяльності, окремих дій, в яких формуються психічні якості. Будь-яка свідома дія людини є розв'язанням завдання. Відношення до завдання, до цілей та обставин дії, в силу яких це завдання не тільки розуміється, а й сприймається, складає внутрішній зміст дії. Таким чином внутрішній зміст діяльності складають мотиви людини, якими вона керується і які виражають собою трансформацію поставлених цілей [2].

З цього випливає, що пізнавальний інтерес - це чинник не тільки зовнішньої, а й внутрішньої основи знань, що здобуваються, тому що він сприяє більш досконалому засвоєнню істини і, звісно ж, більшою мірою розкриває свідому силу науки та наукових істин. Інтенсивно впливаючи на процес пізнавальної діяльності школяра, пізнавальний інтерес збуджує особисте ставлення до знань, завдяки чому діяльність школяра набуває інтенсивного творчого характеру. Вона проходить легше, швидше та продуктивніше.

Ідея цілісного формування особистості учня підводить нас усе ближче до думки, що вплив навчання в одній сфері становлення особистості обов'язково відображається і на інших сферах діяльності особистості. Так, пізнавальний інтерес здатний впливати і на естетичну активність учня, яка є внутрішньою силою його пізнавальних і практичних дій [1].

Пізнавальний інтерес виражається в поглибленому вивченні, постійному й самостійному здобутті знань в галузі зацікавлення, в активному дієвому опануванні необхідних для цього способів, у наполегливому доланні труднощів, що зустрічаються на шляху оволодіння знаннями і способами їх здобуття. Структуру пізнавального інтересу як якості особистості складає взаємодія знань, умінь і мотивів пізнання, якими володіє школяр.

Засвоєння відбувається в активній розумовій діяльності. Ще І.М. Сеченов зауважив, що акт мислення не є «чиста» думка, він включає в себе мотив як обов'язковий компонент, як пусковий механізм, що регулює активність мислення і походить із діяльності суб'єкта [2].

Сформований раніше пізнавальний інтерес учня як мотив діяльності сприяє появі у нього пізнавальної потреби в проблемній ситуації. На базі потреби, що виникає народжується пізнавальний інтерес як мотив дій, пов'язаний із засвоєнням нових знань.

У процесі розв'язання нових пізнавальних завдань і проблемних ситуацій мотив взаємодіє з фондом потрібних знань та умінь, і тоді виникає внутрішня мотивація діяльності, заснована на переліку гіпотез та реальних результатів дій. Мотиви пізнання, в свою чергу формуються і змінюються під впливом засвоєння нових, більш цінних для особистості знань і способів діяльності. Великого значення набуває пошукова та творча діяльність в якій найбільш інтенсивно розвиваються зростаючі пізнавальні можливості учня.

Розглядаючи пізнавальні інтереси як рушійну силу, що здатна внести значні корективи у формування школяра з активною життєвою позицією, яка проявляється у самостійності та ініціативі, в творчому підході до розв'язання

завдань, ми виявили, що інтерес виступає найбільш енергійним активізатором і стимулятором діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності загалом. Від зацікавленості учнів, від їх інтересу до певного виду діяльності залежить їхня увага на уроці, творчий настрій на активність.

Пізнавальна діяльність учнів на уроках - це їх свідомо діяльність, спрямована на пізнання істотних властивостей об'єктів і законів з метою засвоєння основ наук.

Серед чинників, що забезпечують результативність на уроці, передусім слід виділити підвищену емоційність, великі можливості у формуванні пізнавального інтересу учнів до предмета, продуктивну розумову діяльність тощо.

Результати дослідження вказують на доцільність індивідуалізації та диференціації у навчанні. При цьому слід пам'ятати, що значний потенціал успіху прихований в емоційній атмосфері навчання, в позитивному емоційному тонусі діяльності.

Заходи, спрямовані на стимулювання позитивних емоційних переживань, забезпечення взаєморозуміння між учителем і учнями, підвищення інтересу до навчання, сприяють формуванню позитивних мотивів навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенню їхнього інтересу до навчання, зростанню рівня допитливості, активності.

Література:

1. Богданова Т. Г., Корнілова Т. В. Діагностика пізнавальної сфери дитини / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнілова – М.: Ропедагенство, 1994
2. Васильєв С. Розвиток творчої особистості// Рідна школа 2001., №1 -39с.
3. Васьківська Г. Дидактичні аспекти реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Освітологічний дискурс. 2017. № 3-4 (18-19). С. 21–29.

Ямнюк Анна Миколаївна

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ВІК ДІТЕЙ ТА ЇХНІ РЕАКЦІЇ НА РОЗЛУЧЕННЯ

Психологи описують найбільш типові реакції дітей в ситуації розлучення наступним чином. Малюки трьох-п'яти років безперервно сподіваються, що батьки зійдуться знову, але в розриві їхніх відносин звинувачують себе і своє нібито неправильне поводження. Часто вони відчують себе кинутими, що може проявлятися агресією по відношенню до матері, батька, їхніх нових партнерів або інших людей. Також можливе виникнення регресії, тобто тимчасове повернення до більш ранніх етапів розвитку: може спостерігатися нетримання сечі, смоктання великого пальця, виникає потреба в частих обіймах. Ситуація розлучення знижує у них почуття безпеки, несе в собі невизначеність і страх перед майбутнім, звідси неможливість заснути, нічні жахи або страх перед темрявою.

Діти шести-восьми років також сподіваються, що батьки знову будуть разом, дуже сумують за тим, хто виїхав або куди-небудь переселився, але можуть проявляти й гнів у відношенні до того, кого вважають винним у розриві сім'ї. У них виникає почуття страху, що батько, який проживає з ними, теж може піти й залишити їх. Гостро відчуваючи біль і печаль, часто плачуть. Але ще гірше те, що вони відчувають тиск на себе й певний примус до необхідності зробити внутрішній вибір між батьком і матір'ю, сумніваючись в його правильності.

Дев'яти- і дванадцятирічні діти відчувають великий жаль, печаль і навіть розпач, переживають неймовірну втрату й безпорадність через ситуацію, що склалася. У них можуть виникнути дискомфорт, вегетативні реакції, наприклад, такі як болі в животі або голові, пітливість рук, буває, що вони втрачають віру у власні сили і впевненість у собі, що тягне за собою проблеми в школі, як у стосунках з іншими дітьми, так і в успішності. Діти в цьому віці можуть звинуватити в розлученні одного з батьків, злитися і навіть психологічно замкнутися або відгородитися від нього; часто висловлюють свої негативні почуття у формі агресії по відношенню до близьких і навіть сторонніх людей. Вони можуть не розповідати про свої домашні проблеми через сором, який відчувають у зв'язку з розлученням батьків.

Молоді люди найчастіше не можуть впоратися з необхідністю усвідомити факт побудови батьками нових стосунків і дуже ревнують їх, вони можуть втратити довіру до людей і боятися в майбутньому близьких стосунків з протилежною статтю. Період дорослішання сам по собі непростий, а додатковий стрес через розлучення батьків може призвести до посилення втоми, проблем з концентрацією уваги, а також до девіантної поведінки (крадіжки або вживання наркотиків).

На думку психологів, існує п'ять фаз адаптації дитини до нової життєвої ситуації, зокрема, до розлучення. Перша - це фаза, в якій вона заперечує сформовану найглибшу драму (якщо не сказати, трагедію для дитини). Друга - це період злості й гніву, у третій домінує страх, але, тим не менш, це вже початок примирення з обставинами, що склалися. У четвертій фазі переважають смуток, печаль і навіть депресія; і тільки лише п'ята фаза є періодом примирення, тобто визнання й прийняття. Весь процес адаптації до нових умов життя може тривати десять років!

Слід розуміти, що розлучення має дуже негативні наслідки для психіки дитини, її сьогодення й майбутнього, і в моменти сумнівів про сенс і значення шлюбу необхідно на одну чашу терезів покласти власне благополуччя й задоволення, а на іншу - благополуччя дітей і усвідомлено прийняти правильне рішення.

Література:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник. К.: Вид-во «Академія», 2006. 256 с.
2. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтава, 2011. Вип. 8 (2). С. 88-94.