

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
Факультет соціальної та психологічної освіти
Науково-дослідна лабораторія
«Вдосконалення майстерності
майбутнього психолога ім. Кагальняк А.І.»
Кафедра психології



***«Актуальні питання психології:
теорія, методика, практика»***

Матеріали
Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції
(Умань, 25-26 жовтня 2021 року)

Умань
2021

УДК 159.9 (06)
А 43

Головний редактор:

Сафін О.Д. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Редакційна колегія:

Діхтяренко С.Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Драгола Л.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Перепелюк Т.Д. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Козак О.Ю. – викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Відповідальний за випуск:

Гриньова Н.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

***Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
(протокол № 4 від 17 листопада 2021 року)***

А 43 Актуальні питання психології: теорія, методика, практика: збірник матеріалів Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції, 25–26 жовтня 2021 р. / гол. ред. Сафін О.Д. Умань. 94 с.

До збірника увійшли матеріали Х-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції, яка відбувалася на базі кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини 25–26 жовтня 2021 року.

УДК 159.9 (06)

ЗМІСТ

Секція 1. Психологічні особливості інклюзивної освіти; робота психолога з особами, які мають особливі освітні потреби6	
Максимець С.М., Заборчук Н.В. Інклюзивне середовище як умова всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами.....6	
Міщенко М.С. Психологічний супровід інклюзивної освіти.....8	
Рогульська Г.В., Гриньова Н.В. Особливості батьківських відносин у сім'ях, які виховують дітей з РАС.....10	
Секція 2. Сучасний стан розвитку різних галузей психології13	
Грушовенко А.О., Шулдик Г.О. Сучасний стан розвитку вітчизняної вікової психології як галузі психологічної науки.....13	
Діхтяренко С.Ю., Рєпа Я.О. Особливості прояву синдрому емоційного вигорання у педагогічних працівників.....15	
Загурська І.С. Використання біографічного методу дослідження у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери юриспруденції.....17	
Лантух І.В., Гульбс О.А., Лантух В.В. Теоретичні підходи до розвитку ціннісно-смиислового компоненту особистості.....18	
Перепелюк Т.Д. Особливості організації роботи з дітьми-внутрішніми переселенцями у полікультурному суспільстві.....23	
Поліщук О.Р. Соціально-психологічна підтримка військовослужбовців.....25	
Шеленкова Н.Л., Семьонова К.І. Характеристика цивільного шлюбу.....26	
Шеленкова Н.Л., Ладика Р.М. Спілкування в системі підготовки менеджера.....28	
Секція 3. Новітні соціально-психологічні технології розвитку особистості, особливості застосування під час карантинних обмежень31	
Гичко Ю.В. Застосування коуч-технологій в період карантинних обмежень.....31	
Дудник О.А. Карантинні обмеження як чинник формування стресового стану.....33	
Козак О.Ю. Особливості психологічного консультування студентів ЗВО...35	
Перепелюк Т.Д., Комар І.М. Методи виправлення девіантної поведінки.....38	
Харченко Н.А., Кузнєцов Е.В. Досвід переживання соціальної ізоляції під час пандемії Covid-19.....39	
Харченко Н.А., Лукомська С.О. Онлайн фанклуби як ресурси особистості під час пандемії Covid-19.....42	

<i>Шеленкова Н.Л., Кобильчук О.Г.</i> Тривожність як один з параметрів індивідуальних відмінностей.....	43
Секція 4. Професійний розвиток та становлення майбутнього психолога.....	46
<i>Гуртовенко Н.В., Бондар Д.В.</i> Передумови розвитку готовності особистості до самоосвіти як чинник професійної самореалізації.....	46
<i>Драгола Л.В.</i> Особливості професійної підготовки майбутнього практичного психолога.....	48
<i>Станішевська В.І.</i> Умови професійного розвитку майбутнього психолога у ЗВО.....	50
Секція 5. Всебічний розвиток особистості школяра, студента в сучасному освітньому середовищі (та в період дистанційного навчання).....	53
<i>Вахоцька І.О. Янюк А.П.</i> Юнацька криза – особливості переживання.....	53
<i>Вельченко А.В, Данилевич Л.А.</i> Гендерні особливості міжособистісного спілкування підлітків.....	57
<i>Данилевич Л.А.</i> Вплив сім'ї на формування гендерної ідентичності особистості дитини.....	59
<i>Ільченко Л.О.</i> Екологічна культура сучасного старшокласника.....	61
<i>Жук А.Г., Гриньова Н.В.</i> Методи профілактики суїцидальної поведінки в юнацькому віці.....	63
<i>Золотницька Н.М.</i> Психологічні особливості самосвідомості у підлітковому віці.....	66
<i>Кочерга М.М., Гриньова Н.В.</i> Компоненти усвідомленого вибору майбутньої професії старшокласниками.....	67
<i>Ольховецький С.М.</i> Причини, які провокують агресивну поведінку підлітків.....	69
<i>Перепелюк Т.Д., Темна І.А.</i> Чинники, які зумовлюють інтернет залежність у школярів-підлітків.....	72
<i>Поліщук І.М.</i> Стан проблеми тривожності школярів.....	74
<i>Прийма Є.С., Гриньова Н.В.</i> Чинники використання ненормативно-сленгової лексики у підлітковому віці.....	75
<i>Радзівіл К.П.</i> Феномен відчуження дитиною одного з батьків при розлученні.....	77
<i>Смаглюк Т.П.</i> Особливості пам'яті учнів професійно технічного ліцею.....	79
<i>Смілянська О.А.</i> Проблема прояву агресивності у школярів.....	81
<i>Стефюк К.М.</i> Діагностика просторового мислення старших дошкільників.....	83

Харченко Н.А., Дробик М.П. Психологічні особливості студентів-меланхоліків.....	87
Шеленкова Н.Л., Житнюк Ю.Д. Особливості емоційної сфери особистості старшокласника.....	89
Шулдик А.В., Біленька С.В. Особливості формування психічного здоров'я у молодших школярів.....	91
Шулдик А.В., Верховський К.В. Структура саморозуміння особистості....	92

**СЕКЦІЯ 1.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ;
РОБОТА ПСИХОЛОГА З ОСОБАМИ, ЯКІ МАЮТЬ
ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ**

*Максимець Світлана Миколаївна
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир
Заборчук Наталія Вікторівна
Комунальна установа
«Інклюзивно-ресурсний центр»,
смт.Черняхів, Житомирська обл.*

**ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ
ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Одним із пріоритетів сучасної реформи освіти в Україні є впровадження інклюзивної освіти, яка має на меті гарантувати право дитини на відповідну освіту та навчання незалежно від її психофізіологічних особливостей шляхом зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Закон України «Про освіту» визначає поняття інклюзивне середовище – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [1]. Іншими словами, у школі має бути комфортне середовище, в якому всі діти можуть навчатися разом, готове прийняти кожну дитину в будь-який момент, прагнучи створити максимально сприятливі умови для розвитку їх особистісного потенціалу.

Створення інклюзивного освітнього середовища в навчальних закладах є невід'ємною частиною гуманітарної політики країни, яка свідчить про готовність її суспільства до свідомого захисту невід'ємних прав людини та про те, що сьогодні Україна поступово входить у освітній процес. Запровадження інклюзивної освіти, у свою чергу, сприяє підвищенню уваги громадськості та поваги до різноманітності та унікальності кожної дитини, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх, засновану на співпраці та толерантності.

Завдання вчителів – не лише надати інформацію, а й бути готовим її інтерпретувати, відповідати на всі запитання батьків, допомагати подолати їм психологічні бар'єри: тривогу, недовіру, підозру. Важливо проявити свою підтримку і розуміння, вислухати батьків, дати їм можливість висловити свої почуття.

Умовами, необхідними для створення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти, є:

1. Забезпечення ресурсами для інклюзивної освіти: законодавство, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне.
2. Надання невідкладної методичної допомоги та підтримки педагогам-фахівцям спеціалістами психологічних служб відділів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів.
3. Адаптація і модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, методики їх подачі, адаптація і модифікація оцінювання навчальної діяльності, тощо.
4. Розробка універсального дизайну та раціональних адаптацій для забезпечення особистісно орієнтованого навчання в навчальних закладах, де кожна дитина, незалежно від своїх здібностей, може досягти успішної ситуації (адаптація та модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, їх методи навчання, адаптація та модифікація оцінювання навчальної діяльності тощо)
5. Запровадження педагогіки партнерства, яка включає спілкування всіх учасників навчального процесу, їх командну роботу для досягнення результатів, що призводить до створення сприятливого соціально-емоційного клімату в навчально-виховному процесі.
6. Створення фізичного простору (ліфти, пандуси, ліфти, достатнє освітлення, звукоізоляція тощо), який дозволить дітям пересуватися безпечно та відчувати себе комфортно [2].

Важливо не лише реабілітувати дітей, які потребують спеціальної освіти в Україні, інтегруватися в суспільство, почуватися захищеними, а й змінити суспільну свідомість. Всі діти можуть успішно навчатися в інклюзивному середовищі. У той же час перебування дітей з особливими потребами в класі не створює соціального неблагополуччя для інших дітей, і від цього кожен отримує користь. Діти з особливими потребами мають можливість інтегруватися в суспільство, спілкуватися, мати більш складні навчальні програми, ніж діти в спеціальних закладах, і продовжити навчання в середній школі.

В інклюзивному середовищі всі діти вчаться бути толерантними до своїх однолітків, бачити в першу чергу людей і поважати тих, хто відрізняється, а не лише їхні недоліки чи таланти.

Інклюзивно-ресурсні центри – це заклади, які забезпечують реалізацію цього права шляхом комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надають психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні послуги та систематичну кваліфіковану підтримку, як посередник між школою та сім'ями дітей з особливими освітніми потребами.

Педагогічні працівники центрів беруть безпосередню участь у розробці індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами в колективі супутніх навчальних закладів, а комплексна оцінка психолого-педагогічного розвитку дитини безпосередньо визначає її подальший розвиток. Необхідно створити вид освіти та розумні умови для реалізації її права на освіту.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 30. С. 1.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. № 6 (8). К.: Університет «Україна», 2009. С. 17–18.

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Психологічний супровід, на сьогоднішній день, є одним з найважливіших компонентів системи освіти в цілому. Метою діяльності психологічного супроводу є забезпечення саме психологічного здоров'я дітей дошкільного та шкільного віку. Внаслідок цього, основним завданням психологічного супроводу стає сприяння психічному, психофізичному та особистісному розвитку дітей. Психологічний супровід створює сприятливі психологічні

умови для повноцінного і повністю адаптивного взаємного сприйняття «дитина – мікросередовище», «мікросередовище – дитина».

Впровадження інклюзивної освіти вимагає організації психолого-педагогічного супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу: дітей, педагогів, батьків, адміністрації. Така робота повинна бути спрямована на створення умов, що забезпечують підвищення автономності та соціальної активності дітей, розвиток інтелектуальної сфери, формування ціннісних установок, відповідних психічним і фізичним можливостям дитини.

Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей в систему інклюзивної освіти: пріоритет інтересів та потреб дітей та учнів; рекомендаційний характер; безперервність супроводу; мультидисциплінарний [1].

Головна мета психологічної роботи з «особливою дитиною» – його соціалізація, підготовка до самостійного життя. У той же час потрібно стежити, щоб допомога і підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед навчальним закладом два серйозні питання: «Як допомогти їм нормально розвиватися?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки спільного навчання з іншими дітьми?». У вирішенні цих завдань головну роль, безумовно, відіграє психологічна служба кожного навчального закладу.

Перед психологом, що здійснює психологічний супровід дітей з ООП постають наступні завдання:

- 1) підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку; створення банку даних діагностичного інструментарію щодо вивчення індивідуальних особливостей дітей, рівня розвитку пізнавальних процесів, рівня адаптації дитини до умов навчального закладу, стилю спілкування батьків та педагогів з дітьми;
- 2) виявлення дітей, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими; визначення причин цих труднощів шляхом проведення психологічної діагностики та спостережень;
- 3) надання психологічної допомоги дітям, які мають особливі потреби у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
- 4) проведення моніторингу медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

5) надання консультативної допомоги батькам дітей з особливими потребами;

6) формування в учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вихователів, представників адміністрації) толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами шляхом здійснення просвітницької роботи [2].

Отже, на психологічний супровід покладаються величезні сподівання – адже йдеться не лише про діагностування, а й про надання системного корекційно-реабілітаційного, соціально, психолого-педагогічного супроводу кожній дитині незалежно від закладу освіти і форми навчання, а також про систему методичної допомоги її родині

Список використаних джерел

1. Моїсеєнко К. Соціально-психологічний супровід інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2009. № 11. С. 62–64.
2. Савельєва О., Сікач А. Інклюзивне навчання. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. №1. С. 41–43.

**Розульська Ганна Валеріївна,
Гриньова Наталія Вячеславівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РАС

На сьогодні в Україні відсутня достовірна статистика про дітей, які мають розлади аутистичного спектру (РАС). У 2017 році таких дітей в Україні офіційно було зареєстровано 7,5 тисяч осіб. Всесвітня організація здоров'я (ВОЗ) повідомляє, що 1 дитина із 160 осіб у світі має розлад аутистичного спектру.

Вітчизняні та зарубіжні автори приділяють особливу увагу проблемі сімейного виховання дітей з порушеннями в психічному розвитку. Наукові праці психологів Ейдеміллера Є. Г., Левченко І. Ю., Мамайчук І. І., Семаго Н. Я. присвячені різним аспектам відносин всередині сімей, які виховують особливу дитину. В основному розглядалися особливості дитячо-батьківських відносин, рідше – дисгармонія подружніх відносин.

значно менше кількість робіт присвячено дослідженням сімей, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Карвасарський І. Б., Ткачова В., Висотіна Т. М., Печникова Л. С., Мамайчук І. І., Шабанова Е. В. вивчають особливості внутрішньосімейних відносин, особливості батьківського ставлення, а також стилі сімейного виховання дітей з РАС. Переважна більшість досліджень присвячено відносинам в діаді мати-дитина. Існують окремі публікації, що розглядають проблеми і можливості включення в загальний освітній простір дітей з РАС.

Як правило, розлади аутистичного спектру діагностується у віці півтора-трьох років, а не відразу після народження. Батьки дітей з РАС часто звертаються до фахівців, як правило, зі скаргами на затримку мовного розвитку і неадекватну поведінку дитини, коли фахівці констатують відсутність перспективи розвитку дитини і прогнозують її інвалідизацію, батьки і всі члени сім'ї переживають глибокий стрес.

Спеціальні дослідження, присвячені проблемам психологічного функціонування сімей, які мають «особливу» дитину, виявили, що прояви хронічного стресу у матерів дітей з аутизмом значно вище, ніж у матерів розумово відсталих дітей [1; 3]. Є дані про фрустрованність матерів аутичних дітей (у порівнянні з матерями дітей з синдромом Дауна), проявах у них депресивності, дратівливості, емоційного виснаження внаслідок незадоволеності від відносин з «особливою» дитиною [4].

Діти, які страждають РАС, як правило, перші, а часто і єдині діти в сім'ї. Їх виховання проходить під знаком відсутності батьківського досвіду, і батьки часто не помічають психічних порушень аж до настання віку, коли дитина вже, безумовно, повинен вступити в досить широке спілкування. У будь-якому випадку 3-й рік життя є критичним для батьків, або стає очевидною серйозність раніше недооцінених порушень, або низка невиразних побоювань призводить до відкриття аномальності дитини, або, нарешті, це відкриття кризово змінює попередню впевненість в благополуччі. Найчастіше, батьки не знають, куди звернутися з даною проблемою, знаходяться в інформаційному вакуумі.

Одним із серйозних стресорів для сім'ї дитини з аутизмом стає відсутність спеціалізованих освітніх установ, які могли б забезпечити якісну допомогу.

Іншим стресором є брак матеріальних засобів сім'ї для забезпечення дорогого лікування аутизму. Гостро постає фінансове питання також через необхідність одного з батьків виконувати постійний нагляд за дитиною. Це пояснюється також прихильністю дитини з аутизмом, яка може виражатися

як в абсолютному ігноруванні присутності або відсутності дорослого, так і хворобливій симбіотичній залежності, що виключає ситуацію відсутності батька [1; 2; 3]. Дана ситуація призводить до порушення дитячо-батьківських відносин: ставить батьків у безвихідь залежності, яка може проявитися в подальшому в надмірному ставленні до дитини або у відкиданні й прагненні інфантилізувати її. І той і інший варіант батьківських відносин є неадекватним і не забезпечує дитині необхідне корекційно-розвивальне середовище, в ролі якого повинна виступити сім'я з гармонійними внутрішньосімейними відносинами.

Список використаних джерел

1. Баєнська О. Р. Допомога у вихованні дітей з особливим емоційним розвитком: молодший дошкільний вік: навчально-методичний посібник. М. : Ін-т підручника «Пайдейя», 2000. 87 с.
2. Ліблінг М. М. Метод холдинг-терапії в системі психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з аутизмом: дис ... канд. психол. наук: 19.00.00 / М., 2000. 129 с.
3. Микільська О.С. Афективна сфера людини. Погляд крізь призму дитячого аутизму М.: Центр лікувальної педагогіки, 2000. 362 с.
4. Савіна Е.А., Чаров О.Б. Материнське ставлення до дітей з порушеним інтелектом. Поняття батьківського стресу. Психологічна допомога батькам у вихованні дітей з порушеннями розвитку: посібник для педагогів, психологів. М.: ВЛАДОС, 2008. С. 17–31.

СЕКЦІЯ 2. СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ РІЗНИХ ГАЛУЗЕЙ ПСИХОЛОГІЇ

*Грушовенко Анна Олександрівна,
Шулдик Галина Олексіївна
Уманський державний педагогічний
Університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Вікова психологія – це багатогалузева академічна наука, що вивчає психічний розвиток людини від народження до смерті, маючи чітко визначений предмет дослідження як динаміку вікового розвитку в онтогенезі, користуючись загальнонауковими та специфічними методиками, методами та критеріями.

Вивченням проблем вікової психології займалися наші вітчизняні вчені. Зокрема багато уваги приділяли дослідженню особливостей розвитку в дітей сприймання (Е. Рибалко), пам'яті (П. Зінченко, А. Смирнов), мислення та мовлення (М. Жинкін, І. Синиця та ін.), уваги та уяви (М. Добринін, І. Страхів), емоцій (П. Якобсон), вольових процесів (В. Селіванов). Відомими є напрацювання психологів з проблем вікового та індивідуального становлення і розвитку особистості у дитячому та підлітковому, формування спонукальної сфери, свідомості та самосвідомості (Б. Ананьєв, Г. Костюк, П. Чамата, Л. Божович, О. Ковальов, М. Левітов, В. М'ясищев, М. Боришевський та ін.), розвитку вікової, зокрема дитячої самосвідомості (М. Боришевський, С. Тищенко, В. Котирло та ін.). Багато досліджень зосереджено на питаннях виникнення і розвитку в дітей і молоді здібностей до музики, математики та малювання (Б. Теплов, В. Крутецький). Цінними для вікової психології є дослідження генезису саморегуляції як фундаментальної функції особистості (М. Боришевський), становлення навчальної діяльності дітей дошкільного віку, довільного запам'ятовування, мовлення, формування суджень, узагальнень, поняття чисел (В. Давидов, Б. Ельконін, С. Максименко), а також вікових особливостей навчальної діяльності школярів, її цілей і мотивів, структури, зміни співвідношення в ній образних, вербальних і понятійних компонентів, формування умінь, прийомів та стилю розумової діяльності.

Питання теоретико-методологічних проблем вікової психології піднімали у своїх працях вчені сучасності М. Боришевський, Т. Титаренко, І. Бех, С. Максименко.

О. Лактіонов, З. Карпенко, М. Томчук, О. Кононко, Ю. Приходько, І. Булах, Т. Говорун та інші вчені працювали над розглядом різноманітних аспектів проблем вікового та особистісного розвитку.

Окремі питання вікового розвитку особистості досліджують у лабораторіях Інституту психології України та на кафедрах психології педагогічних університетів. Систематично розглядаються питання та проблеми вікової психології на з'їздах та наукових конференціях психологів та педагогічних, наукових працівників. Протягом останніх років в Україні захищено ряд докторських дисертацій, у яких аналізуються питання вікової психології, розгорнуто були розглянуті індивідуально-типологічні особливості різного віку, психологія формування та розвитку особистості.

Вікова психологія піднялася на новий ступінь з введенням методу формуючого експерименту, розробленого вітчизняним психологом Л.С. Виготським (1896–1934). Цей метод дозволяв визначити закономірності розвитку психічних функцій. Його використання призвело до появи ряду теорій розвитку особистості, а саме: культурно-історична концепція Л. С. Виготського, теорія діяльності А.Н. Леонтьєва, теорія формування розумових дій П.Я. Гальперіна, концепція навчальної діяльності В.В. Давидова, теорія «первісного олюднення» І.А. Соколянського та А.І. Мещерякова.

Над створенням підручників та посібників, методичних рекомендацій працюють наукові дослідники, зокрема І.С. Булах, Л.В. Долинська, О.М. Кононко, М.В. Савчин, В.В. Рибалка, З.С. Карпенко. Також вагомий внесок вносять кафедри державних педагогічних університетів.

В останні десятиліття психологія розвитку змінилася як за своїм змістом, так і за міждисциплінарними зв'язками. З одного боку, вона впливає на суміжні наукові дисципліни, а з іншого - сама зазнає впливу з їх боку, інтегруючи все те, що розширює її предметний зміст.

Нажаль, в Україні відсутні тривалі дослідження в галузі вікової психології, не спостерігається розвиток індивіда в сучасних соціально-економічних умовах, немає спеціалізованих лабораторій, які займались би вивченням онтогенетичного розвитку людини. Вітчизняна вікова психологія має розробити наукові критерії психічно розвиненої особистості, необхідно відійти від декларативного теоретизування та розпочати експериментальне вивчення психіки особистості.

Список використаних джерел

1. Вікова і педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін., 2-е вид., допов. К.: Каравела, 2009.
2. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. К.: Рад. шк., 1976.
3. Выготский Л. С. Кризис 3-х лет. *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1992.
4. Выготский Л. С. Младенческий возраст. *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1992.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста. *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1984.
6. Выготский Л. С. Ранний возраст. *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1992.
7. Погляди П. Куліша на дошкільне дитинство як передумову становлення особистості. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008.

*Діхтяренко Світлана Юріївна,
Рєпа Ярослава Олександрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Одним із суттєвих проявів професійної деформації педагогів є синдром емоційного вигорання. Синдром вигорання являє собою процес поступової втрати емоційної, когнітивної і фізичної енергії, що проявляється у симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистісного відсторонення і зниження задоволення від виконуваної роботи. Він розглядається як результат невдало вирішеного стресу на робочому місці.

Виділяють три ключові ознаки синдрому емоційного вигорання: граничне виснаження, відстороненість від учнів, студентів, від роботи, відчуття неефективності і недостатності своїх досягнень.

Виділяють п'ять ключових груп симптомів, характерних для синдрому вигорання:

– *фізичні симптоми*: втома, фізична втома, виснаження; зменшення або збільшення ваги; недостатній сон, безсоння; погане загальне самопочуття; утруднене дихання, задишка; нудота, головокружіння, надмірна пітливість, тремтіння; підвищений тиск; серцеві захворювання;

– *емоційні симптоми*: недостатність емоцій, без емоційність; песимізм, цинізм і черствість в роботі і особистому житті; байдужість і втомленість; відчуття фрустрації і безпомічність, безнадійність; дратівливість, агресивність; тривога, підсилення іраціонального хвилювання, нездатність зосередитися; депресія, почуття вини; нервові ридання, істерики; душевні страждання; втрата ідеалів, професійних перспектив; збільшення деперсоналізації своєї або інших; збільшується почуття самотності;

– *поведінкові симптоми*: робочий час більше 45 годин на тиждень; під час робочого дня проявляється втома й бажання перерватися, відпочити; байдужість до їжі, харчування скудне, одноманітне; мале фізичне навантаження; виправдовування вживання ліків, алкоголю, тютюну; нещасні випадки (травми, падіння, аварії); імпульсивна емоційна поведінка;

– *інтелектуальний стан*: зменшення інтересу до нових теорій і ідей у роботі; зменшення інтересу до альтернативних підходів у рішенні проблем; збільшення нудьги, туги, апатії або нестача куражу, смаку й інтересу до життя; збільшення прагнення до стандартних шаблонів, рутини, аніж до творчого підходу; цинізм і байдужість до новацій, нововведень; мала участь або відмова від участі у експериментах, що розвиваються (тренінгах, освіті); формальне виконання роботи;

– *соціальні симптоми*: немає часу або енергії для соціальної активності; зменшення активності й цікавості до дозвілля, хобі; соціальні контакти обмежуються роботою; мізерні стосунки з іншими, як вдома, так і на роботі; відчуття ізоляції, нерозуміння інших й іншими; Відчуття недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег [2].

Професійні деформації неминучі, але при використанні різноманітних особистісно орієнтованих засобів профілактики та корекції можливе їх подолання. Профілактика професійних стресів повинна бути важливим завданням і для керівників навчальних закладів. Демонстрація кар'єрних перспектив, грамотна система заохочень, по можливості внесення різноманітності в діяльність підлеглих, проведення спільних свят і просто підтримка дружньої атмосфери в колективі [1].

Список використаних джерел

1. Дубчак О. Б. Синдром «професійного вигорання» педагогічних працівників та його профілактика. *Нові технології навчання*: Матеріали науково-практичної конференції. К., 2009. Вип. № 59. Ч. 2. С. 64–68.
2. Макаров В. В., Макарова Г. А. Транзактний аналіз–восточная версія. М., 2002.

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

ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

Робота фахівців у сфері юриспруденції потребує розвитку загальних та спеціальних компетентностей. Зокрема, це стосується здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатності визначати належні та прийнятні для юридичного аналізу факти; здатності до критичного та системного аналізу правових явищ і застосування набутих знань у професійній діяльності.

Розвиток окреслених компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців відбувається під час виконання практичних завдань професійно орієнтованого спрямування. Одним із таких завдань є аналіз біографії людини зі злочинною поведінкою. З цією метою використовується біографічний метод дослідження. Біографічний метод – це комплексний метод психологічного дослідження спрямований на вивчення біографічних подій (життєвого шляху) людини [2].

Для аналізу біографічних подій застосовуємо основні положення неофрейдистських теорій особистості (А. Адлер, К. Юнг) [1; 3]. На основі індивідуальної психології А. Адлера аналізуємо, до якого особистісного типу (керуючого, беручого, уникаючого чи соціально-корисного) можна віднести людину зі злочинною поведінкою. Також прослідковуємо біографічні факти, які можуть слугувати ілюстрацією комплексу неповноцінності, відмічаємо форми його компенсації. За теорією К. Юнга аналізуємо его-спрямованість особистості (екстраверсія / інтроверсія). У таблиці представлено зразок структурованого аналізу біографічних фактів.

Структура аналізу біографічних фактів

№ п/п	Чия біографія аналізується
1	Особистісний тип за А. Адлером
2	Опис біографічних фактів, що ілюструють виокремлений особистісний тип за А. Адлером
3	Опис біографічних фактів, що ілюструють комплекс неповноцінності за А. Адлером
4	Опис біографічних фактів, що ілюструють форму компенсації комплексу неповноцінності за А. Адлером
5	Опис біографічних фактів, що ілюструють егоспрямованість особистості (екстраверсія / інтроверсія) за К. Юнгом
6	Узагальнення

Описана форма роботи дозволяє розвивати здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, визначати належні та прийнятні для юридичного аналізу факти, критично та системно аналізувати правові явища, що є запорукою успіху в майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Порятунком людства за допомогою психології. *Психологія особистості*: навчальний посібник / М.М. Заброцький, О.М. Савиченко, І.М. Тичина. Житомир, 2014. С. 48-52.
2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: навчальний посібник. Житомир, 2008. 108 с.
3. Юнг К. Поняття колективного несвідомого *Психологія особистості*: навчальний посібник / М.М. Заброцький, О.М. Савиченко, І.М. Тичина. Житомир, 2014. С. 53-61.

Лантух Ігор Валерійович
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків

Гульбс Ольга Анатоліївна,
Кобець Олександр Володимирович

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань
Лантух Валерій Васильович
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО КОМПОНЕНТУ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що на сучасному етапі науковці окреслюють духовну кризу українського суспільства, одним із проявів якої є те, що увага людини спрямована не на усвідомлення сенсу свого буття, а на матеріальне благополуччя й особистісний успіх, престиж та соціальний статус. Проте людина без сенсу буття, без вищої цілі є засобом для цілей інших людей, оскільки потреба в сенсі життя - це потреба в інтегральному розумінні світу, у з'ясуванні своєї значимості в міжособистісних стосунках та свого місця в житті [3; 4].

О.В. Москаленко оцінює цінності, в першу чергу, як смислові універсалії. Індивідуальне значення вважається складовою динамікою смислової системи, індивідуалізованим відблиском реальності, власне що виражається ставленням особистості до об'єктів, через які розгортається діяльність. Підґрунтям усвідомлення парадоксу ціннісно-смислової сфери вважається утворення категорій «цінності», «ціннісні орієнтації» і «сенси» як компліментарним, тобто угруповання даних категорій формує суть ціннісно-смислової сфери особистості. Зміст ціннісно-смислової сфери особистості в значній мірі знаходиться в залежності від ступеня укладення питання ціннісного самовизначення та ідентифікації особистості, що відкриває суть відносин між цінностями і «Я-образом» та виступає як база взаємодії між людиною і світом, наслідком чого вважається набуття значення і зведення особистістю особистої ціннісної ієрархії, яка працює орієнтиром у життєвому просторі даної особистості [8].

Г.В. Чайка пропонує розглядати ціннісно-смислову сферу особистості як центральне, ядерне утворення особистості [13]. Вона являє собою складну, багаторівневу, ієрархічну структуру динамічну у часі. Ця сфера створює сенси і цілі життєдіяльності людини. Особисту роль ціннісно-смислової сфери здійснює на всіх кроках діяльності (від виявлення важливих стимулів і необхідностей до визначення мети й оцінки результату діяльності) [6].

Структура ціннісно-сислової сфери особистості носить динамічний характер [1]. Ціннісно-сислова сфера в цілому - досить стабільне утворення, проте вона змінюється, перебудовується під впливом кризових чинників як зовнішньої, так і внутрішньої природи. У кризовій ситуації відбувається трансформація сислової структури особистості: людина намагається знайти сенс своєї ситуації як для розуміння, інтерпретації досвіду, так і для свого існування – знайти сенс для продовження свого буття. Така перебудова внутрішнього світу, безумовно, призводить до певних утрат, проте й відкриває для людини нові горизонти особистісного зростання через рефлексивну перебудову власної системи ціннісних орієнтирів і ціннісно-сислової сфери в цілому. При такому підході криза стає не символом розпаду психічного світу особистості, а необхідним щаблем для подальшого особистісного, духовного зростання [9; 12; 14].

Г.В. Тимошук вважає, що ціннісно-сислова область складає особистісне ядро фахівця у вигляді когнітивних уявлень і переконань, емоційних оцінок і ставлення до себе як суб'єкта дієвої професійної діяльності. Вона визначає його поведінку в соціальному та професійному середовищах, впливає на результативність виконання професійних завдань. Специфічність ціннісно-сислової сфери особистості як фахівця полягає в поєднанні утилітарно-прагматичного та морально-етичного аспектів у практичній взаємодії з колегами, клієнтами та конкурентами. Механізм їх засвоєння ґрунтується на інтеріорізаційно-екстеріорізаційних процесах під час професійної підготовки, що передбачають переклад об'єктивно значущих професійних цінностей на особливий рівень [11].

Одне з провідних місць в дослідженні суспільної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування в цілому займають проблеми, які пов'язані з людськими цінностями. Тому процесу становлення та розвитку особистості в цілому сприяє складання важливих ціннісних характеристик [2]. Вони відіграють домінуючу роль у формуванні світогляду, переконань, регуляції поведінки, виборі актуального шляху, тим більше на межі розвитку професійно-трудової роботи в юнацькому віці.

Актуальні якості особистості, такі як цінність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети визначає стійка та несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій. Але у ціннісних орієнтаціях можуть виникати суперечливості. Певна суперечливість у ціннісних орієнтаціях призводить до непослідовності в поведінці [7, с. 296-301].

Щодо властивих ціннісних орієнтацій, які притаманні фахівцю як особистості, дослідник О.Д. Тельманова підкреслила такі:

- набуття внутрішнього комфорту і самоповаги;
- потреба відчувати певні підсумки власної праці;
- володіння свободою творчості, домогтися піку творчої самореалізації;
- захищене власне матеріальне становище й матеріальне становище близького оточення;
- професійне зростання в особистісних важливих сферах діяльності;
- перспектива підвищити свій престиж;
- досягнення багатства через внутрішню свободу і незалежність;
- набуття вміння переносити всі тягарі у важких ситуаціях;
- володіння захоплюючою роботою, пов'язаною зі свіжими емоціями і спілкуванням з людьми;
- етична відповідальність перед професією (захист гідності професії, розвиток етичних норм і збільшення професійних знань) [10, с. 45–56].

Цінності та ціннісні орієнтації надзвичайно презентативні для фахівців. Вони виступають тими об'єктивними передумовами, які необхідні для формування й розвитку менталітету особистості. Менталітет, як соціальне явище, складний феномен. Дослідники розглядають його як сукупність найбільш сталих когнітивних, емоційно-вольових установок, що притаманні більшості індивідумів спільноти (нації). Вони надають їх поведінці певну спрямованість.

Цікавою є проблема українського менталітету. Він найбільш достеменно простежується в діяльності та поведінці фахівців. Для нього характерні наступні риси, а саме домінування емоцій та почуттів над інтелектом і волею – це емоційна несталість та хвилеподібність настрою, реактивна запальність та швидке згасання емоційності; індивідуалізм; інтровертність; кордоцентризм – це прагнення жити, діяти за покликом серця; екзекутивність - орієнтація переважно на виконавчу, обслуговуючу діяльність, концентрація уваги на поточних проблемах; толерантність; селянськість; орієнтація на малий гурт.

Але робота фахівця різновекторна. Вона має свою орієнтацію і регулюється значною системою норм, що визначаються громадською загальною визначеністю. Ці норми базуються на ціннісному критерії поведінки, а саме очікуванні і стереотипі, які регулюють вплив і дії людей, соціальних спільнот. А це сприяє міцності і злагоді у суспільстві.

Соціальні норми - це деякі бездоганні еталони, які показують на те, що люди зобов'язані говорити, мислити, відчувати і створювати в певних

обставинах. Діяльність фахівця як особистості досить прискіпливо контролюється соціальними групами. Це пов'язано з тим, що поведінка їх вважається незвичною («ненормативною»), тобто виходить за межі прийнятих в даному суспільстві в конкретний час загально визнаних норм, властива найменшій чисельності людей. Частіше за все це креативна (творча) поведінка, яка реалізує нові ідеї. Вона самобутня, продуктивна, прогресивна та може вести до зміни самих норм. Тому ця поведінка викликає опір оточуючих [7].

Вірність людини сенсові свого життя, своєму покликанню є найвищим рівнем особистісної надійності. Смысл відображає життєву концепцію особистості, ціннісне ставлення людини до світу, суспільства, інших людей, до себе. Наявність особистісного смыслу є запорукою надійності людини, адже в такому разі ставлення людини до соціальної дійсності набуває суб'єктивної цінності – значущості [5]. А значущість – це те, що отримує визнання. Отже, як свідчить вищевикладене, ціннісно-смысловий компонент розвитку особистісної надійності є значущим в діяльності особистості фахівця.

Список використаних джерел

1. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 2. 21 с.
2. Галян І.М. Ціннісно-смыслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 402 с.
3. Головач Н.М. Ціннісні орієнтації сучасної людини: сутність, трансформації/ URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Kis/2009_2/3.pdf
4. Зимбардо Ф. Социальное влияние. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 448 с.
5. Котик І.О. Психосемантичне дослідження уявлень студентів ВНЗ про особистісну надійність людини. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 286–302.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
7. Лугова В.М. Соціально-психологічні аспекти мотивації підприємницької діяльності. *Проблеми економіки*. 2017. № 4. С. 296–301.
8. Москаленко О.В. Розвиток ціннісно-смыслові сфери у майбутніх фахівців технічного профілю: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07

Національна академія педагогічних наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2015. 20 с.

9. Проблеми психологічної герменевтики: монографія. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. Чепелевої. Київ: Міленіум, 2004. 276 с.

10. Тельманова Е.Д. Ценностные ориентации ремесленника-предпринимателя как педагогическая проблема. *Образование и наука*. 2011. № 8. С. 45–56.

11. Тимошук Г.В. Теоретичні аспекти системи професійних цінностей економіста. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 345 – 349.

12. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. Київ: Каравела, 2013. 372 с.

13. Чайка Г.В. Ціннісно-смилова сфера у кризові періоди розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 9. Вип. 6. С. 93–101.

14. Чернявская Т.П. Психология успешности личности в бизнес-деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Одесский национальный ун-т им. И.И. Мечникова. Одесса, 2011. 411 с.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ВНУТРІШНІМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Сучасний стан соціальної ситуації в Україні (в умовах агресії) активно відбуваються міграційні процеси, які призводять до появи у навчальних закладах дітей з двомовних сімей, які не володіють або погано володіють українською мовою. Тому виникають мовні та психологічні проблеми для дітей та їх батьків. На досвіді сучасних полікультурних країн, наприклад США, що є лідером у світі по міграційним процесам та створенням моделей адаптації засобами навчання на всіх рівнях освіти.

Проблема внутрішньої міграції та небажаних наслідків, які з нею пов'язані, розглядаються науковцями та освітянами у всьому світі. Так, зокрема J. Banks (1995), I.G. Alvarado (2000), G. Soldatova (2002), A. Bingol (2013), J. Maluch, M. Neumann (2016), K. Machovcova (2017) розглядають

питання трудової міграції, ратифікації існуючих нормативно-правових документів, співробітництво між державою та організаціями, що опікуються питаннями міграції, питання міграції у різних галузях діяльності, залежність міграційних процесів від факторів економічного, соціокультурного та освітнього характеру тощо.

Розглядаючи питання адаптації дітей-мігрантів (внутрішніх переселенців) ми виділили нагальні питання, які стосуються входження в інше культурне середовище, труднощі засвоєння української мови, труднощі побуту, труднощі комунікації та міжособистісної взаємодії, проблеми адаптації у шкільному колективі та інші. Аналізуючи результати дослідження науковців ми пропонуємо напрямки роботи, які пов'язані з адаптацією дітей-внутрішніх переселенців:

- підготовка фахівців-педагогів до роботи з дітьми-мігрантами;
- педагогіка / психологія гуманізму;
- процес проектування знань;
- стимуляція культурного розвитку та соціальної структури школи;
- інтеграція етнічного компонента окремих регіонів;
- полікультурна освіта;
- єдність навчальної, соціальної, психолого-педагогічної та культурної адаптації.

Заглиблюючись у зміст даної проблеми ми звернули увагу на особливості формування особистості педагога, який буде працювати з дітьми-внутрішніми переселенцями, який повинен бути полікультурним та мультикультурним педагогом, тобто бути не лише учителем / вихователем, а толерантною особистістю, яка розуміє та приймає багатокультурну ідентичність школярів та допомагає їм входити у полікультурний простір.

Отже, в умовах сучасного полікультурного суспільства є актуальною проблема підготовки фахівців до роботи з дітьми-внутрішніми переселенцями у закладах освіти, який буде спроможний вирішити освітні проблеми та допоможе етнічній ідентифікації школярам в нових умовах навчання та життя.

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Військова психологія в сучасних умовах, на основі досягнення нового якісного рівня науково-психологічної думки, спрямовує свої зусилля на забезпечення ефективної реалізації завдань, що вирішуються Збройними силами України в різних умовах, а також на надання психологічної допомоги військовослужбовцями та членам їх сімей.

Напружена професійна діяльність під час вирішення завдань військової служби зобов'язує офіцера цілеспрямовано формувати психологічну готовність та емоційно-вольову стійкість особового складу для ефективного забезпечення національної безпеки України [1, с. 3].

Соціально-психологічне вивчення військовослужбовців є напрямом психологічного забезпечення, що передбачає аналіз умов їх виховання та розвитку особистості, мотиваційної сфери, вивчення загальної військово-професійної спрямованості, оцінку соціальних, моральних якостей, організаторських здібностей, особливостей спілкування й поведінки в колективі, а також освітньої та професійної підготовленості [2, с. 7].

Необхідність такої інформації зумовлена потребою військового керівника (командира), інших посадових осіб в отриманні достовірної та повної за обсягом інформації про індивідуальні психологічні особливості військовослужбовців, оцінки їх актуального стану, прогнозі його подальшого розвитку, а також оцінки військових колективів.

Результати соціально-психологічного вивчення і психологічний висновок багато в чому визначають специфіку подальшої роботи військового психолога з конкретними військовослужбовцями та зміст управлінських рішень посадових осіб, прийнятих на підставі цього висновку, оскільки всебічна інформованість є обов'язковим фактором підвищення ефективності військового управління [2, с. 7].

Всебічне вивчення особового складу та психологічний супровід військово-професійної діяльності дозволяє керівному складу уникнути прорахунків у діяльності посадових осіб щодо недопущення бойових втрат серед особового складу та небойових з причин, не пов'язаних з виконанням завдань за призначенням, раціонально використовувати психологічний потенціал військовослужбовців, враховуючи їх індивідуальні особливості, контролювати режим службових навантажень і відпочинку в умовах виконання бойових завдань, підтримувати та розвивати психологічну стійкість, забезпечити високу бойову готовність (боездатність) частин й підрозділів [2, с. 5].

Як свідчать зарубіжні та вітчизняні дослідження, знання елементів психологічного оцінювання підлеглих, розуміння цих елементів, вміння їх використовувати, суттєво впливає на офіційний рейтинг керівника та його неформальний авторитет, а також на впевненість військовослужбовців у компетентності свого командира щодо прогнозу майбутніх подій в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології: навч. посіб. Харків: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2020. 272 с.
2. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: метод. посіб. К.: ФОП Маслаков, 2019. 288 с.

*Шеленкова Наталія Леонідівна,
Семьонова Каріна Ігорівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИВІЛЬНОГО ШЛЮБУ

Виділяють дві форми цивільного шлюбу: пробний шлюб (як попередня стадія до наступного шлюбу) і дійсно цивільний як альтернатива традиційному шлюбу, коли пара не оформлює свої стосунки юридично взагалі. За даними деяких дослідників різке збільшення кількості цивільних шлюбів, характерне для нашого часу почалося з середини 70-х років [1].

Згідно із зарубіжними дослідниками, 90% чоловіків і жінок, які мають такі стосунки, збираються взяти шлюб, але не обов'язково з цим партнером. Найрозповсюдженішим на наш час стимулом для перетворення цивільного шлюбу на офіційний є очікування дитини.

Пробний шлюб можна охарактеризувати як ступінь до правового закріплення стосунків, що емоційно і психологічно виправдали себе. Традиційну схему, яка існує з незначними змінами на протязі життя декількох поколінь, можна представити наступним чином: знайомство – залицяння – оголошення помовки (або подача заяви у відділок реєстрації шлюбу) – період перевірки рішення (заручення) – реєстрація шлюбу і початок спільного життя – власне період шлюбу. В моделі пробного шлюбу

другий, третій та четвертий етапи поєднані в один і відбуваються в формі співжиття, тривалість якого чітких меж не має.

Основними психологічними завданнями періоду дошлюбного спілкування виступають формування реалістичного бачення партнера та прийняття його таким який він є, накопичення спільних переживань та вражень, пізнання один одного, уточнення та перевірка прийнятого рішення, проектування спільного життя [3].

Відмінностей в емоційній сфері між цивільним та традиційним шлюбом немає: чоловіки і жінки в цивільному шлюбі так же часто відмічають, що кохають один одного і характеризують свої взаєностосунки як дружні, теплі, емоційно безпечні, і наголошують, що їх форма спільного життя забезпечує кожному партнеру індивідуальну свободу, що, на погляд більшості, не призводить до вседозволеності і розпусти, а, навпаки, зміцнює взаємну довіру [4].

Цивільний шлюб характеризується більшою готовністю партнерів до постійного вивчення себе і іншого; вони свідомо вирішують, яким бажають бачити свій шлюб, і приймають повну відповідальність за своє рішення. Це рівноправне партнерство, яке постійно розвивається, метою і сенсом якого є персональний розвиток кожного партнера як особистості [2; 5].

Визначають певні особливості людей, які схильні до цивільного шлюбу. До таких рис включаються: більш ліберальні установки, менша релігійність, високий ступінь андрогінності, низькі шкільні успіхи. Така форма шлюбно-сімейних стосунків вимагає більшого рівня розвитку рефлексії і здатності до спілкування, а також стійку Я-концепцію для протистояння тиску суспільних норм [6].

Отже, цивільний шлюб характеризується більшим ступенем індивідуальної свободи та автономності партнерів один від одного, меншою регламентованістю їх стосунків, більшою гнучкістю у виконанні рольових функцій та поведінці взагалі, більшою взаємною довірою порівняно з традиційним шлюбом.

Список використаних джерел

1. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. С-П.: Петрополис, 1998. 277 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
3. От Я до Мы: Азбука семейной жизни / Сост. С.В. Ковалев. М.: Педагогика, 1989. 336 с.

4. Узы брака, узы свободы / Сост. Т. Разумовская, М.: Молодая гвардия, 1990. 222 с.
5. Уотс А. Природа: мужчина и женщина. Путь освобождения / Пер. с англ. К.: София, ltd, 1999. 288 с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

**Шеленкова Наталія Леонідівна,
Ладика Руслана Миколаївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА

В управлінській діяльності спілкування є важливим способом та засобом реалізації основних функцій управління: планування, організації, мотивації, контролю та комунікації.

У широкому розумінні управлінська діяльність керівника з погляду соціальної психології – це, по-перше, розв'язання управлінських завдань засобами спілкування; по-друге, передача своїх знань і досвіду учасникам взаємодії; по-третє, спосіб організації певної системи стосунків на різних рівнях “керівник – підлеглий”, “керівник – група”, “керівник – інші керівники” тощо; по-четверте, система соціально-психологічного забезпечення розвитку особистості (своєї та учасників взаємодії) [2, с.459-460].

Зміст управлінського спілкування безпосередньо пов'язаний з обміном інформацією, а також організацією керівником взаємодії та взаєморозуміння, які неможливі без сприйняття людьми один одного і без міжособистісних взаємовпливів.

Власова А.М., Савчук Л.М., Савінова В.Б. [1] виділяють такі основні функції комунікації в організації:

1. Інформаційна. Поділяється на зовнішню – пов'язану з маркетингом, рекламою, продажами, зв'язками з громадськістю тощо; та внутрішню – забезпечує реалізацію цілей організації на засадах координації, кооперації та контролю за діяльністю структурних підрозділів, груп, окремих виконавців.

2. Продукування розпоряджень та інструкцій, від яких залежить якість роботи організації. З їх допомогою менеджер забезпечує ефективну роботу підрозділів та індивідів, спрямовану на досягнення цілей організації.

3. Вплив та переконання. За допомогою різних засобів комунікації менеджер контролює поведінку підлеглих, спонукає їх до виконання завдань на необхідному рівні продуктивності; емоційно наближує працівників до усвідомлення цілей організації шляхом підвищення персональної відповідальності за результати виконання роботи; визнає досягнення та зростання авторитету тощо.

4. Інтеграція та підтримка. В процесі реалізації виробничих завдань комунікація сприяє інтегруванню організації в єдине ціле, утверджуючи в її представників як почуття власної значущості, так і належності щодо самої організації.

Відсутність у професіонала спеціальних умінь та навичок у сприйнятті та розумінні зверненого до нього спілкування породжує серйозні труднощі у роботі механізму зворотного зв'язку, що, в свою чергу, призводить до втрати інформації, непорозумінь та конфліктів, спричиняє проблеми з дешифруванням повідомлень, виникнення чуток тощо.

Романовський О.Г., Пономарьов О.С визначають серед основних форм управлінського спілкування найбільш типовими наступні [3]:

- 1) субординаційна форма управлінського спілкування між підлеглим і керівником. Така взаємодія базується на певній сукупності адміністративно-правових норм та владних повноважень останнього.
- 2) службово-товариська форма управлінського спілкування є таким різновидом спілкування між колегами, який ґрунтується переважно на адміністративно-моральних нормах;
- 3) дружня форма управлінського спілкування між керівниками і підлеглими. Її основу складають морально-психологічні норми взаємодії у процесі спільної діяльності та неформальні стосунки поза її межами.

Керівник може обирати ту чи іншу форму спілкування в залежності від рівня управління, від його вертикальних та горизонтальних зрізів, змісту, цілей та умов виробничої діяльності і, безумовно, від індивідуально-психологічних рис та якостей людини.

Розглядаючи спілкування взагалі та соціально-психологічну взаємодію і перцепцію, зокрема, у процесі підготовки майбутніх менеджерів, можна стверджувати, що вони є важливою умовою розвитку особистості та її професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Власова А.М., Савчук Л.М., Савінова В.Б. Організаційна поведінка: Навчальний посібник. К.: КНЕУ, 1998. 96 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. Івано-Франківськ: "Плай", 2001. 695 с.
3. Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Стиль керівництва і психологічні риси особистості професійного керівника: Навчальний посібник. Харків: ХДПУ, 2000. 28 с.

СЕКЦІЯ 3.
НОВІТНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ, ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПІД ЧАС
КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

Гичко Юлія Володимирівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕРІОД
КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

Протягом останнього десятиліття в Україні активно зросла популярність такого консультативного напрямку, як коучинг. Відбувається перехід від суворого регламентованого життя як усього суспільства, так і кожної окремої особистості до налаштування гнучкої взаємодії у процесі міжособистісної комунікації. Разом із тим зростання ефективності власної життєдіяльності можливе лише за умови постійного саморозвитку та самовдосконалення особистості протягом усього життя [1, с. 12]. Це проявляється у якісній, творчій самореалізації професійних функцій, у створенні умов для розвитку інших особистостей, що сприяють розв'язанню будь-яких проблем. Саме тому важливою умовою такого процесу є застосування різноманітних методів, удосконалення власної професійної діяльності та особистісний розвиток загалом. І одним з таких методів є коучинг як сучасна технологія, що створена для розвитку потенціалу людей і команд з метою досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості [4, с. 5].

У процесі коучингу відбувається розкриття особистісного потенціалу, проходить розвиток професійних та особистих якостей. Завдяки цьому процесу формуються нові здібності й навички, які підвищують ефективність роботи та покращують загалом якість життя людини.

Найпоширенішим тлумаченням коучингу є визначення, яке затверджене ICF: «Професійний коучинг – це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам домагатися реальних результатів у своєму особистому і професійному житті.

Сучасні засоби зв'язку дають змогу досить ефективно працювати з клієнтом дистанційно, враховуючи карантинні обмеження та організацію робочого простору в період Covid-19, коучинг є ефективною технологією.

Основні процедурні аспекти коучингового процесу можливо реалізувати за допомогою internet-зв'язку. Перевага коучингового процесу полягає в тому, що це може відбуватися і в процесі подорожі в автомобілі, у приватній дружній розмові, на прогулянці та в офісі, на відпочинку і на роботі, у процесі обговорення будь-яких проблем і різних життєвих ситуацій у будь-якому місці та за будь-яких обставин. [7, с. 58–59].

Варто відзначити, що особливості роботи коуча в сучасному онлайн-просторі та професійні вимоги вимагають наявності відповідних якостей, які необхідні коучу для досягнення успіху в цій професії: толерантність до невизначеності, стійкість коуча до стресів забезпечує можливість впоратися з найскладнішими ситуаціями, які виникають у процесі коучингу, системне мислення – вміння бачити ситуацію клієнта як систему, сукупно у всіх її взаємозв'язках і взаємних залежностях, позитивне мислення.

Сучасні реалії, що диктують «перехід людства» в онлайн-простір, не створюють перешкод для ефективності роботи коуча та не погіршують якості коучингових сесій. Дистанційний коучинг вимагає від особистості коуча тих же професійних та особистісних якостей, що й очні сесії: позитивне, системне мислення, стресостійкість та витривалість у непередбачуваних ситуаціях невизначеності, самодиференціація та постійний розвиток професійного та особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Бессер-Зигмунд К. Самокоучинг: Культура личности менеджеров и руководителей. Санкт-Петербург : Издательство Вернера Регена, 2007. 160
2. Вильямс П., Дейвис Д. Лайф-коучинг – новая профессия для психотерапевтов. Как перейти от психотерапии к коучингу. Москва: Международная академия коучинга, 2007. 125 с.
3. Виноградова Е.Л. Коучинг и психотерапия: возможности пересечения практик. Консультативная психология и психотерапия, 2010. 1. С. 200–219.
4. Грин Дж., Грант Э.М. Коучинг принятия решений. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
5. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach). Москва: Издательство «Добрая книга», 2013. 288 с.

КАРАНТИННІ ОБМЕЖЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТРЕСОВОГО СТАНУ

Пандемія коронавірусної інфекції COVID-19 вплинула не лише на економічне, але в значній мірі і на фізичне та психічне благополуччя людей у всьому світі. Загальна ситуація в країні та світі, що пов'язана із COVID-19, може вплинути на здоров'я, безпеку та добробут як окремих осіб (спричиняючи, наприклад, невпевненість, невизначеність, безпорадність, емоційну ізоляцію, страх), так і суспільства (через економічні втрати, закриття підприємств, установ, закладів освіти). Ці наслідки можуть перерости в цілий ряд емоційних реакцій, таких як дистрес або психічні розлади, нездорову поведінку (надмірне вживання алкоголю чи психотропних речовин). У цей час вам може бути нудно, ви будете розчаровані чи самотні. Ви також можете відчувати себе пригніченим, стурбованим, тривожним або турбуватися про своє здоров'я чи здоров'я своїх близьких. Ви також можете турбуватися про економічні наслідки пандемії та про те, як це може вплинути на вашу роботу чи фінанси. Все це нормальна реакція на складну ситуацію, з якою ми зіткнулися.

Деякі категорії населення є більш вразливими до психосоціальних наслідків пандемії. Зокрема, люди, які захворіли на цю хворобу, втратили когось із рідних та близьких людей, особи з підвищеним ризиком для захворювання на COVID-19 (літні люди, люди з низьким імунітетом, з важкими хронічними захворюваннями). Однак, не лише сама хвороба, але і перебування великої частини населення на карантині, ізоляції, необхідність впродовж тривалого часу перебувати в закритому просторі, втрата роботи, відсутність живого спілкування створює стресову ситуацію.

Нещодавній огляд психологічних наслідків у групах людей, які перебувають на карантині, виявив численні емоційні наслідки: стрес, депресію, дратівливість, безсоння, страх, розгубленість, гнів, розчарування, нудьгу та стигму, пов'язану з карантинном, деякі з яких зберігалися і після скасування карантинних обмежень.

Основними стресорами під час карантину є:

- тривалість карантину – чим довший карантин, тим сильніше погіршується психічний стан (проблеми зі сном, дратівливість, спалахи гніву, аутоагресія, пригнічений настрій);
- небезпека заразитися самому та заразити своїх близьких (надмірна обережність, уникнення контактів);
- втрата звичного способу життя, обмеження соціальних та фізичних контактів – розчарування та нудьга (відсутність задоволення, радості життя, почуття ізоляції соціальна відчуженість);
- інформаційна необізнаність – суперечлива інформація, відсутність достовірної інформації, відсутність чітких інструкцій щодо поведінки в умовах пандемії, нагнітання атмосфери у ЗМІ;
- втрата фінансів – незапланована зупинка своєї професійної діяльності, втрата місця роботи (тривожно-фобічні стани, невпевненість у майбутньому, розгубленість).

Отже, карантин може призвести до низки шкідливих психологічних ефектів.

Одним із результатів є страх і занепокоєння, які можуть посилитися через побоювання з приводу зараження чи передачі вірусу, а також побоювання щодо медичних, соціальних та економічних наслідків пандемії. Люди також можуть відчувати гнів через мінливі політики та протоколи поведінки в умовах пандемії COVID-19, які впливають на їхнє повсякденне життя та почуття контролю.

А довгострокові наслідки карантину можуть призвести до того, що в деяких людей згодом розвинеться посттравматична стресова реакція, яка може виявлятися у почутті виснаження, поганого настрою та дратівливості.

Список використаних джерел

1. Кулик М. С. Діагноз ПТСР (посттравматичний стресовий розлад). URL: <https://medikom.ua/diagnoz-ptsr/>
2. Burke T., Berry A., Taylor K., Stafford O. Increased Psychological Distress during COVID-19 and Quarantine in Ireland: A National Survey. *J. Clin. Med.* 2020, № 9(11). URL: <https://www.mdpi.com/2077-0383/9/11/3481/htm>
3. Brooks SK, Webster PK The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet* V. 395, Issue 10227, 14–20 March 2020, P 912-920. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673620304608>

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

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗВО

Розвиток психологічної науки в нашій країні та за її межами супроводжується підвищенням інтересу до проблем надання психологічної допомоги. Психологічне консультування виникло у відповідь на потреби людей, які шукають допомоги і підтримки кваліфікованого фахівця. Цей вид допомоги є однією з основних форм практичного застосування професійних можливостей психолога в усіх сферах життєдіяльності і, зокрема, у системі освіти [4].

Особливо допомоги психолога на етапі професійного та особистісного становлення потребують студенти. Саме у студентському віці активізуються проблеми адаптації до нових умов життєдіяльності та навчання, входження у нову соціальну роль та набуття ідентичності як майбутнього фахівця. Молоді люди потребують допомоги психолога у вирішенні як особистих, так і професійних проблем, прагнуть до отримання допомоги у самовизначенні та спрямуванні їх особистісного розвитку на шляху досягнення ідеалу.

Питання психологічного консультування впродовж останніх років привертає увагу науковців (Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Карбанова, В. Острова, В. Панок та ін.). Основи індивідуального та групового консультування клієнтів різних вікових та соціальних статусів відображені у працях О. Бондаренка, Ф. Василюка, С. Васьківської, З. Кісарчук, Р. Кочюнаса, Т. Титаренко, І. Цимбалюка, Т. Яценко та ін. Специфіка різних психолого-педагогічних труднощів, що стимулює клієнтів звернутися до психолога-консультанта, описується у дослідженнях Ю. Альшиної, Е. Артамоної, Р. Мея, К. Рудестама, О. Сапогової, Н. Чепелевої, Л. Шнейдер, І. Ялома та ін.).

Разом з тим питання консультативної допомоги студентам під час їх навчання у ВНЗ розглянуто недостатньо. Мало досліджень присвячено основі індивідуального психологічного консультування молодих людей на етапі вступу та під час навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі, психолого-педагогічному супроводу особистісного

зростання студентів у цей час. Зважаючи на вказане метою даної статті є розкриття психологічних особливостей консультування студентів у вищому навчальному закладі.

За ствердження Л. Пляки, основним змістом роботи практикуючого психолога у вищому навчальному закладі є проблема збереження психічного здоров'я всіх учасників педагогічного процесу, допомога у розв'язанні різноманітних особистісних і професійних проблем, які мають психологічне підґрунтя.

За даними Л. Пляки, психолого-педагогічне консультування – один з основних видів надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, що ґрунтується на рекомендаціях, порадах та психологічній підтримці [4, с. 226].

Досліджуючи цю проблему, вітчизняні науковці В. Панок, Н. Чепелєва, Т. Титаренко [3, с. 269] стверджують, що кожна 7 психологічна консультація передбачає глибинні зміни в особистості людини. З огляду на викладене, Л. Пляка зауважує наявність акцентів у визначенні поняття «психологічне консультування» як одного з видів психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу.

Узагальнюючи теоретико-методологічні особливості визначення психологічного консультування у вищому навчальному закладі, Д. В. Пляка визначає даний термін як вид спеціально організованого спілкування, в процесі якого психолог на основі спеціальних професійно-наукових знань надає кваліфіковану допомогу студентам в оперативному розв'язанні психологічних проблем, виявленні особистісних ресурсів чи створенні перспективних програм професійного особистісного розвитку [4, с. 229].

Згідно твердження Б. Карвасарського [1] існує три основні підходи до психологічного консультування:

- проблемно-орієнтоване консультування, яке фокусується на аналізі сутності внутрішніх і зовнішніх причин проблеми, пошуку шляхів її вирішення;
- особистісно-орієнтоване консультування, спрямоване на аналіз особистісних причин виникнення проблемних і конфліктних ситуацій;
- психологічне консультування, орієнтоване виявлення ресурсів для розв'язання психологічної проблеми.

Незалежно від підходу, який використовується під час психологічного консультування, до позитивних змін може призвести, насамперед, активне слухання і розуміння змісту, почуттів та бажання клієнта. Коли клієнт глибоко усвідомив свою проблему і, в принципі, готовий сам приступити до

її вирішення, але у чомусь ще сумнівається, тоді в процесі проведення консультування він отримує з боку психолога необхідну професійну підтримку, і це додає йому впевненості у собі [2, с. 193].

У вищому навчальному закладі практичний психолог в процесі надання психолого-педагогічної консультації активно використовує особистісно-орієнтований підхід, який надає можливість студентам отримати адресну допомогу у вирішенні психологічних проблем [4, с. 227].

Усвідомлення студентами важливості прийняття правильних стратегічних життєвих рішень є вагомим фундаментом досягнення успіху в цьому процесі. Саме тому діяльність психологічної служби у ВНЗ має сприяти розвитку психологічної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень.

За ствердженням Л. Пляки, психологічне консультування студентів вищого навчального закладу здійснюється психологом у вигляді порад та рекомендацій. Основною його метою є: формування у студентів психологічної компетентності та культури; розвиток професійних здібностей; оптимізація міжособистісної взаємодії з суб'єктами освітнього простору; сприяння особистісному та професійному розвитку; розвиток життєвих навичок, спрямованих на заохочення вести здоровий спосіб життя тощо [4, с. 227– 228].

Отже, психологічне консультування є видом спеціально організованого спілкування, в процесі якого психолог допомагає студенту актуалізувати додаткові сили і здібності, щоб знайти вихід із складних для нього обставин. Ефективність його залежить від дотримання етапності та принципів здійснення консультативного процесу взаємодії між психологом-консультантом та студентом, і визначається успішністю вирішення останнім поставлених цілей та завдань, розв'язання проблеми, з якою звертався за допомогою.

Перспективним напрямом подальших досліджень визначено практичне вивчення психологічних особливостей індивідуального консультування студентів у роботі працівників психологічної служби ВНЗ та з'ясування ефективності надання їм допомоги у вирішенні проблем особистісного зростання й розвитку.

Список використаної літератури

1. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2004. 960 с.

2. Мельничук С. К. Особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012.
3. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. К.: Либідь, 2001. 534 с.
4. Пляка Л. В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічної консультації як одного з видів психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2012. Вип. № 1009. С. 226–229.

**Перепелюк Тетяна Дмитрівна,
Комар Ірина Михайлівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

МЕТОДИ ВИПРАВЛЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сучасний світ є багатограним у своєму розвитку, змінах, досягненнях з однієї сторони та масою сучасних проблем, конфліктів, антисоціальних явищ з іншої. Вікова категорія підліткового та юнацького віку на нашу думку є найбільш ураженою у питаннях соціально-правових, соціально-економічних, соціально-психологічних відношеннях. На жаль цілий ряд нових фактів соціального та технічного прогресу сприяють зростанню асоціальної поведінки як окремо взятих школярів так і груп ровесників. Аналіз стану дослідження девіантної поведінки сучасного підростаючого покоління ученими є свідченням нагального вирішення проблеми на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Проблему девіацій досліджували Г. Беккер, Е. Гофман, Е. Дюркгейм, А. Коуен, Ф. Най, В. Шелдон, М. Андрєєва, О. Безпалько, Л. Виготський, А. Макаренко та інші.

На наш погляд є важливим розглянути питання методів, які використовуються для виправлення девіантної поведінки сучасного підлітка / юнака. Психолого-педагогічну допомогу особистості з девіаціями розглядають як комплекссоціально-психологічних та психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, виявлення та виправлення умов, які сприяють проявам девіантної поведінки. Профілактично-корекційна робота спрямована на застосування та реалізацію наступних функцій:

- ✓ виховна;
- ✓ стимулююча;
- ✓ компенсаторна;
- ✓ коригуюча;
- ✓ регулятивна.

Головною функцією методів корекції поведінки є координована зміна соціального оточення та напрямку розвитку особистості в умовах активного позитивного впливу соціального оточення та адекватної взаємодії з навколишнім світом. Вчені виділяють чотири групи методів, спрямованих на виправлення відхилень у поведінці людини:

1. Метод руйнування негативного типу характеру (А. Макаренко).
2. Метод перебудови мотиваційної сфери та самосвідомості.
3. Метод перебудови життєвого досвіду.
4. Метод попередження негативного і позитивного стимулювання поведінки.

Використовуючи та застосовуючи на практиці певний метод також потрібно залучати різноманітні прийоми педагогічного впливу, які здатні гальмувати процес негативного розвитку особистості школяра та сприяють розвитку позитивних якостей та корегують сферу психічних станів.

Отже, важливим аспектом у роботі педагога / психолога з учнями схильними до девіантної поведінки є розроблення стратегії корекційної роботи та використання відповідних методів та прийомів профілактично-корекційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: монографія. Ірпінь : Академія державної податкової служби України, 2002. 134 с.
2. Когут С. Девіантна поведінка дітей та молоді: проблеми й шляхи подолання. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2008. Вип. 24. С. 190–197.

**Харченко Надія Анатоліївна,
Кузнєцов Едуард Валерійович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

ДОСВІД ПЕРЕЖИВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 року № 211 «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19» та на підставі наказу МОН України від 12.03.2020 року № 392 з 12 березня для всіх типів закладів освіти запроваджено карантин. На виконання наказу в усіх закладах призупинено денну форму навчання. Згідно наказу МОН України від 16 березня № 406 «Про організаційні заходи для запобігання коронавірусу COVID-19» освітній процес у країні відбувається з використанням технологій дистанційного навчання, що передбачає дистанційну взаємодію педагогічного працівника зі здобувачами освіти [1].

Від самого початку пандемії COVID-19 Всесвітня організація охорони здоров'я висловлювала занепокоєння щодо впливу пандемічної загрози на психологічне благополуччя населення. З одного боку, йшлося про підвищення рівня стресу, тривоги, занепокоєння щодо епідеміологічної небезпеки серед населення загалом, і, зокрема, серед груп ризику – людей старшого віку, медичних працівників, людей із хронічними захворюваннями тощо. З іншого боку, карантинні заходи, які мали істотно вплинути на звичну діяльність, розпорядок життя та фінансовий стан багатьох людей, несли певні ризики для психологічного благополуччя: самотність, депресія, зловживання алкоголем тощо [2].

Карантин, покликаний зберегти суспільство від більш активного розповсюдження коронавірусу, став одним з чинників створення більш продуктивних умов для дистанційного навчання та психологічної роботи. Актуальність дистанційної групової роботи у форматі інтернет-тренінгів – як навчальної, так і психологічної або змішаної спрямованостей – зросла, кількість учасників навчального процесу у мережі Інтернет збільшилася, мотивація індивідуумів до інтелектуального розвитку, психологічних змін і самонавчання стала більш нагальною [3].

Одна з провідних тенденцій постіндустріального суспільства у сфері навчання та освіти – інтенсивне створення та розповсюдження допоміжних або альтернативних ресурсів для навчання, інтелектуального розвитку та особистісного вдосконалення. Такі ресурси задіюються паралельно або окремо від базової освіти – вищої або середньої. Позичується опора на психологічні особливості та індивідуальні інтелектуальні потенціали кожного, хто бере участь у навчальному процесі (як учнів, так і вчителів,

тренерів або тьюторів). Під час карантину навчання та інтелектуальний розвиток, що здійснюються віддалено, з допомогою інформаційних технологій, актуалізувалися та вийшли на перший план (на відміну від традиційної освіти, що зустріла значні перешкоди).

Під час карантину у більшості індивідуумів відбулася зміна провідних діяльностей, сформувалася зацікавленість у самонавчанні та саморозвитку, утворився вільний час для здійснення таких діяльностей. Трансформація умов діяльності, соціальна ізоляція, стреси, невизначеність сформували умови, при яких зросли потреби в особистісних змінах та інтелектуальному розвитку як інструменту розв'язання життєвих задач [3].

Інтернет-тренінги, як груповий формат навчальної та психологічної роботи, формує умови для здійснення групової динаміки, створення соціальних контактів, спілкування. Це позитивно відрізняє дистанційні навчальні курси від індивідуального психологічного консультування, що здійснюється дистанційно через мережу Інтернет [2].

Безумовно конструктивним напрямком самоменеджменту особи у вимушено кризовому стані є її ініціативна психоедукація. З точки зору психологічної герменевтики це є ініціативне, хоч і часто провоковане ззовні розширення індивідуального дискурсу самопроекування особи у напрямку, що може сприяти породженню нею нових життєвих чи особистісних проектів [1]. Напрямків такого розширення може бути безліч – освоєння нового виду діяльності, адекватного до умов карантину чи кризи у суспільстві; опрацювання тих видів діяльності, до яких раніше «руки не доходили» за браком часу чи умов (за допомогою інтернету зараз можна освоїти практично все); повернення до давно забутих чи відкладених уподобань юності, здійснення якихось юнацьких проектів щодо себе, своєї особистості – аж до усвідомлення і реалізації свого життєвого призначення, визначення і переоцінки цінностей; конкретно і дієво – мови, філософія, психологія, музика, шахи, танці, співи, улюблені чи особливі книги, фітнес, йога тощо [1]. Все це обумовлює повернення погляду на себе як особистість, переключення уваги на свої можливості і ресурси, що закладатиме базу для заспокоєння і оптимального вирішення своїх особистісних завдань в нових умовах життя.

Список використаних джерел

1. Зарецька О.О. Про особливості застосування нарративного підходу в практиці кризового консультування підходу. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності*: Матеріали методологічного семінару НАПН

України (24 березня 2016 року) ; [за ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка]. Київ, 2016. С. 262–268

2. Mseleku Z. A literature review of E-learning and E-teaching in the era of COVID-19 pandemic. *SAGE*. 2020, Vol. 57(52). P. 588-597.

3. Xiang M., Zhang Z., Kuwahara K. Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*. 2020. Vol. 63(4). P. 531-548.

Харченко Надія Анатоліївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

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

ОНЛАЙН ФАНКЛУБИ ЯК РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Пандемія коронавірусної хвороби позначилася на мешканцях майже всієї нашої планети, навіть у відносно віддаленій від епіцентру подій Австралії й досі всі великі міста закриті на локдаун. За таких умов, коли ізолюваність людей посилюється (особливо це стосується активної молоді, яка звикла подорожувати, спілкуватися із різними людьми на професійні та дозвіллієві теми), зростає значення комунікації у соціальних медіа, не в останню чергу це стосується фандомів - або об'єднань фанатів [1]. Ні для кого не секрет, що на пострадянських теренах фанатські об'єднання вивчаються виключно в контексті патології, фанати - психологічно (або й психічно) хворі люди, які потребують як мінімум психологічної корекції. Втім фанклуби мають свою тривалу історію і часто участь в них, навпаки, сприяє розширенню світогляду, створює можливості для саморозвитку та покращує психологічне благополуччя.

Найновіші дослідження показують, що існує п'ять основних способів збереження та покращення психологічного благополуччя завдяки участі в онлайн фанклубах: залученість (зв'язок з іншими), активність, пізнання, краще розуміння себе, допомога іншим [2]. Узагальнивши результати дослідження, ми визначили наступні маркери цих аспектів благополуччя, а

також основні нові враження (новий досвід), отримані завдяки участі в онлайн спільнотах шанувальників. Залученість / відчуття зв'язку з іншими: «я не почуваюсь самотньою», «часто теми його пісень спонукають мене обговорити їх зі своїми рідними та друзями», «його голос дуже глибокий, він обіймає мене ніби батько», «я познайомилась з багатьма людьми у різних куточках світу». Активність: «у мене з'явилися нові хобі», «я більше не боюсь виступати на сцені». Пізнання: «я почала вчити англійську, французьку мову». Краще розуміння себе: «я більше не боюсь розповідати людям історію свого життя», «я краще розумію свої потреби і шляхи їх реалізації», «я виражаю себе у творчості», «я знаю способи заспокоєння у різних стресових ситуаціях», «я маю надію, що все в моєму житті покращиться». Допомога іншим: «участь у фандомах допомагає мені мати більше терпіння щодо своїх хворих дітей», «слухаючи музику та спілкуючись в фандомі, я отримую ресурс для допомоги моїй матері, яка паралізована після інсульту», «я відчуваю постійну підтримку інших людей і сама можу підтримати тих, хто цього потребує».

Отже, ми визначили основні нові враження (новий досвід), отримані завдяки участі в онлайн фанклубах: поява нового хобі; прогулянки своєю місцевістю, відвідування місць, де ніколи раніше не були; прощення тих, хто образив; пізнання нового, у тому числі вивчення нової іноземної мови; знайомство з новими людьми, зокрема представниками різних культур.

Список використаних джерел

1. Chadborn D., Edwards P., Reysen S. Displaying fan identity to make friends. *Intensities: The Journal of Cult Media*, 2017. Vol. 9. P. 87-97.
3. Reysen S., Branscombe N. R. Fanship and fandom: comparisons between sport and non-sport fans. *Journal of Sport Behavior*, 2010. Vol. 33(2). P. 176-193.

**Шеленкова Наталія Леонідівна,
Кобильчук Олена Григорівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОДИН З ПАРАМЕТРІВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, з усвідомленням можливої невдачі [1].

У ХІХ ст. у зв'язку із змінами в науці, культурі та структурі людського суспільства проблемі тривоги стали приділяти більше уваги. З.Фрейд ввів розмежування об'єктивного й суб'єктивного страху, яке розділяло конкретний страх та невизначений страх – тривогу, яка має глибинний, ірраціональний, внутрішній характер.

У першій половині ХХ ст. страх і почуття тривоги аналізували І.Джеймс, Г.Сельє, З.Фрейд. І.Джеймс розглядав тривогу як одну з форм страху.

Аналіз досліджень тривожності частіше всього починають з робіт Фрейда. Він зосередив свою увагу на тривожності як суб'єктивному досвіді, який супроводжується реакціями страху й визначається неприємними емоційними станами. З.Фрейд вважав, що стан тривожності складається із напруження, страху, нервозності, і що існує межа між «об'єктивною» й невротичною тривожністю. В різних його роботах виявляють щонайменше два варіанти тривожності:

1) як результат розрядки придушеного сексуального потягу;

2) як сигнал про наявність небезпечної ситуації, що вимагає від індивіда адекватного пристосування [3].

Останніми роками тривожність переважно описується як тривалий страх, коли ситуація небезпеки не змінюється, чи як сукупність трьох компонентів:

– суб'єктивного переживання неприємного передчуття;

– сприйняття тілесних реакцій;

– поведінки, пов'язаної з усуненням чи уникненням.

Тривожність може бути нормальною та невротичною (Р. Мей, К.Хорні).

Тривожність як сигнал про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, які містяться в ситуації, дозволяє мобілізувати. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога) [2].

Невротична тривожність є реакцією на загрозу, яка:

– неадекватна об'єктивній небезпеці;

– містить механізм пригноблення, а також інші форми інтрапсихічного конфлікту, і внаслідок цього не керується різними формами скорочення активності та усвідомленості [2].

Надмірно високий рівень тривожності розглядається як дезадаптивна реакція і проявляється в загальній дезорганізації поведінки [4].

Дослідження тривожності важливе на різних етапах дитинства – як для розкриття змісту даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку особистості. Саме тривожність, як визначають психологи, лежить в основі багатьох труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку.

Список використаних джерел

1. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. №4. С.49–60.
2. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. 218 с.
3. Спилберг Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Стресс и тревога в спорте*. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс-Универс», 1993. С. 33–47.

СЕКЦІЯ 4. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

*Гуртовенко Наталія Вікторівна,
Бондар Діана Володимирівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМООСВІТИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Незважаючи на те, що проблема самоосвіти відноситься до «вічних», які ніколи не перестають цікавити людину, а також те, що терміни «самоосвіта» та «самоосвіта педагога» часто вживаються в сучасній науковій літературі, їх теоретичний статус та специфіка визначені ще недостатньо повно. Причина в багатогранності досліджуваного явища. На сьогодні, дослідженням проблеми самоосвіти займаються представники різних наук: філософії, соціології, психології, педагогіки та інших.

Більшість дослідників трактують самоосвіту як діяльність, пов'язану із самоорганізацією, що передбачає розвиток здатності особистості самостійно формулювати та усвідомлювати мету, завдання діяльності, обирати адекватні способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль, самоаналіз, саморефлексію. Отже, в якості основних характеристик самоосвіти можна виділити особистісний характер, усвідомленість, цілеспрямованість та систематичність.

В свою чергу, педагогічна енциклопедія визначає самоосвіту як цілеспрямовану пізнавальну діяльність, керовану самою особистістю, що включає набуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політики, життя. В основі самоосвіти – безпосередній особистий інтерес в органічному поєднанні із самостійністю вивчення матеріалу.

Г.Н. Серіков [2] вважає, що це своєрідний симбіоз діяльності людини, якою вона займається добровільно та свідомо, із зазначеним засобом пошуку соціального досвіду, що фактично становить процес самоосвіти. У роботах автора виявлені ознаки самоосвітніх процесів:

- самоосвітній процес зумовлюється особистістю здобувача освіти, що є одним із основних відмінностей від педагогічного процесу;
- провідну роль у виборі змісту самоосвіти, методів, форм здійснення, належить особистості здобувача освіти;
- внутрішній стан особистості.

С.В. Юдакова [3] вважає, що «самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність людини, яка включає наступні компоненти: цілеспрямовану самореалізацію на основі внутрішньої свободи особистості; задоволення потреб у соціалізації; продуктивну активність особистості на основі усвідомлення пізнавальних потреб; спеціально організовану самодіяльну систематичну пізнавальну діяльність по досягненню цілей, пов'язаних з особистісним розвитком».

На думку Н.В. Кузьміної [1], самоосвіта – це «самостійна, цілеспрямована, керована власними уявленнями, самодіяльна робота над підвищенням рівня освіти при відсутності реального навчання в закладі освіти». Одночасно автор акцентує увагу, що навчання в закладі освіти не виключає самоосвіту, оскільки жоден заклад освіти не має можливості надати все необхідне, що потрібно освіченій людині. Таким чином, в одному випадку самоосвіта допускається лише поза навчанням в закладі освіти, а в іншому – виконує допоміжні функції в діяльності освітніх установ, маючи на меті заповнити ті чи інші прогалини.

Досить суттєво відрізняється і підхід людини до навчання та самоосвіти: навчальні інтереси і цілі визначаються характером вивчення, а самоосвітні – конкретним фактичним відношенням до об'єкту. Автор відносить самоосвіту до завершення навчального закладу або періоду навчання в ньому, хоча виключно на ті моменти, коли вже накопичено емпіричний досвід.

Таким чином, під самоосвітою особистості ми розуміємо цілеспрямовану особистісно та професійно значиму пізнавальну діяльність, регульовану суб'єктом, що характеризується усвідомленістю, систематичністю, самостійністю, рефлексивністю.

Список використаних джерел

1. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва. Педагогика, 1990.
2. Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная системно-генетическая интерпретация человеческого ресурса. *Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки.* Вып. 10, № 36 (212). 2010 С. 9–17.

3. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование. Учебное пособие. Владимир: ВГГУ, 2010. 131 с.

*Драгола Любов Владиславівна
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Сучасний розвиток психології загострює необхідність дослідження питання фахової підготовки майбутніх практичних психологів, специфіка роботи яких потребує формування особливих навичок конструктивної взаємодії в рамках «людина – людина». Саме такі вміння є необхідними умовами ефективної роботи практичного психолога в галузях соціальної допомоги і психологічної служби. Ефективність таких психологічних служб зумовлюється якісною підготовкою практичних психологів у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що рівень професіоналізму практичних психологів визначається не лише здобуттям теоретичних знань, а й ступенем їхньої особистісної відкоректованості. Важливим для майбутнього практичного психолога є здійснення глибинно-психологічної корекції, яка дозволяє нівелювати особистісну проблематику в процесі оволодіння професією.

Дослідження динаміки професійного становлення особистості передбачає установлення основних фаз (етапів, стадій), виявлення їх послідовності, закономірностей переходу однієї фази в іншу і вивчення загальних умов, що забезпечують професійний розвиток особистості майбутнього фахівця галузі практичної психології. Дослідники, зосереджуючись на окремих аспектах становлення професіонала, акцентують увагу або на проблемі динаміки професійного розвитку (процесуальний підхід), або ж на аналізі особистісних властивостей професіонала (структурний підхід). Професійно важливі якості виділяються в залежності від їх значущості, універсальності для багатьох видів (або окремого виду) професійної діяльності.

Професіоналізм практичних психологів визначається не лише рівнем здобутих теоретичних знань, а й ступенем їхньої особистісної відкоректованості, яка слугує передумовою розвитку інструментально-

методичного рівня практичної роботи майбутнього практичного психолога. Важливим аспектом підготовки фахівця в галузі практичної психології є розвиток його особистісних характеристик, що забезпечується в процесі глибинно-психологічної корекції, яка введена в програму психологічних факультетів та санкціонована галузевим стандартом знань. Вказані програми нами доповнені розділом, що презентує сутність метафоризації (опосередкованості, контекстності) глибинного пізнання цілісної психіки.

Як зауважують сучасні українські дослідники Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко [1], В. Г. Панок [2], В. А. Семиченко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва [3], Т. С. Яценко [4; 5] та ін., необхідні значні зміни в системі освіти і підготовки практичних психологів, які забезпечили б належним чином умови формування необхідних особистісних і професійних якостей. Слід віднести до вагомих здобутків зазначених дослідників – розробку методів та прийомів, що забезпечують оптимальні умови особистісної психокорекції практичного психолога. Останнє виступає необхідною передумовою формування професіоналізму в галузі практичної психології: сприяє розвитку здібностей самокорекції в практичних психологів; забезпечує набуття професійної ідентифікації, основою якої є усвідомлення і подолання внутрішніх конфліктів та бар'єрів; виробляє здатність застосовувати набуті знання в практичній роботі. Необхідною складовою підготовки практичного психолога є його психологічна готовність до забезпечення діалогу, уміння налагоджувати професійні стосунки, встановлювати конструктивні контакти з людьми. Цьому сприяє розвинута особистісна і професійна рефлексія практичного психолога. Останніми роками більше уваги приділяється корекційним методам підготовки практичних психологів, хоча вона обмежується переважно соціотренінговими заняттями і недостатньо приділяється увага глибинно-корекційним заняттям, які передбачають цілісний та контекстно-метафоричний формат пізнання психічного.

В особистісній корекції майбутнього практичного психолога передбачаються зміни на загальному структурно-функційному рівні, що викликані соціально-перцептивними викривленнями, які обумовлені системою психологічних захистів. Бар'єри психокорекції пов'язані як із процесом самопізнання у психокорекційній групі, так і з особистісними труднощами практичного психолога. Можна припустити, що труднощі психокорекції практичного психолога спричинені об'єктивними розбіжностями в теоретичній (академічній) і практичній підготовці, а також

невизначеністю кінцевої мети психокорекції для кожного конкретного суб'єкта, що й створює перешкоду на шляху самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. № 1. С. 63–76.
2. Панок В. Г., Уманець Л. І. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація. Основи практичної психології: Підручник. К.: Либідь, 1999. 428 с.
3. Чепелева Н. В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів *Зб. доповідей наук.-практ. конф. "Конфлікти в педагогічних системах"*. Вінниця, 1997. С. 320–322.
4. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: учеб. Пособие. Хмельницкий: НАПВУ; М.: СИП РИА, 2002. 792 с.
5. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. К.: Освіта, 1993. 208 с.

Станішевська Вікторія Іванівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА У ЗВО

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначено: "Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності".

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента значної навчальної (і наукової) активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Саме вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення майбутніх практичних психологів, набуття ними важливих

фахових знань, умінь і навичок. У процесі навчально-професійної діяльності завершується професійне самовизначення суб'єкта, трансформується структура його самосвідомості, формується соціально-професійний аспект "Я-концепції", виникають такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності (Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко).

Професійна самосвідомість психолога є процесом і результатом усвідомлення психологом себе в навчально-професійній сфері, цілеспрямоване регулювання на цій основі своєї поведінки, діяльності й відносин.

Як і для формування будь-якої іншої структури особистості, для професійної самосвідомості існують свої сенситивні періоди. Одним з перших значущих періодів є саме навчання у ВНЗ. В цей час майбутній психолог засвоює категоріально-понятійний апарат своєї науки й здобуває необхідні знання й уміння, що дозволяють студентові усвідомлювати свою належність до професійного співтовариства, але їх ефективно використання у професійній діяльності неможливе без сформованої професійної самосвідомості.

Умовою самосвідомості є перевтілення у себе (сформувати себе як особистість), залишитися самим собою (незважаючи на негативні впливи) і вміти підтримати себе у важкій ситуації, при цьому розуміючи самого себе. Саморозуміння дозволяє розширити уявлення про природу власного "Я". Отже, саморозуміння є необхідною умовою самосвідомості. Саморозуміння в свою чергу є проявом емоційного компоненту (Т. Кудрявцев).

Становлення й розвиток саморозуміння як процесу й результату невід'ємно від розвитку психолога в цілому й залежить від специфічного способу життєдіяльності. Разом з тим саморозуміння є внутрішньою умовою, яка визначає розвиток психолога й формування індивідуально-типологічних особливостей його структури. Важливо розуміти себе і бути зацікавленим в дослідженні себе. В такому випадку приходиться розуміння того, що Я – це Я.

Оптимізація процесу особистісно-професійного розвитку також повинна включати необхідність формування професійних установок, умінь та навиків. Серед детермінант успішного професійного становлення майбутніх практичних психологів у період навчання у ВНЗ також можна виокремити морально-етичне вдосконалення їхньої особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію

професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами.

Крім того, важливою передумовою ефективної професійної діяльності майбутнього практичного психолога виступає процес гармонізації особистості, що забезпечує рівень його майстерності. Одним із провідних методів формування гармонійної особистості фахівця-психолога виступає принцип особистісного підходу, про необхідність розробки та запровадження якого у навчально-виховну систему говорять чимало зарубіжних та вітчизняних учених.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. *автореферат канд. дис.* Київ. 2003. С. 21.
2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Монографія. Київ. 2015.

СЕКЦІЯ 5.
**ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА,
СТУДЕНТА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
(ТА В ПЕРІОД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ)**

*Вахоцька Ірина Олександрівна,
Янюк Анжела Петрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЮНАЦЬКА КРИЗА – ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ

У сучасному житті збільшується кількість травматогенних факторів, які спричиняють виникнення життєвих криз. Це призводить до загострення тих криз людського життя, які зумовлені закономірностями психічного розвитку людини, оскільки на них додатково впливають “непсихологічні чинники” – різкі соціально-економічні зміни у суспільстві. Подібна подвійна кризовість вимагає від психологічної науки оптимізації засобів подолання кризових періодів життя, для виявлення котрих необхідне знання щодо закономірностей перебігу цих періодів.

В цілому на основі факторів, які зумовлюють появу криз, виділяють нормативні (закономірні, обов’язкові) та ненормативні (випадкові, біографічні) кризи. Перші виникають внаслідок психічного розвитку людини, другі – внаслідок життєвих подій. Такий розподіл криз має своє теоретичне обґрунтування: нормативні кризи висвітлені в межах теорій психічного розвитку, акцент в яких робиться на вивченні особливостей процесу становлення людини, тому в цих теоріях охоплюється лише період дорослішання, зростання дитини; ненормативні – в межах теорій життєвого шляху людини, тут відбувається розгляд життєвого шляху в цілому, оскільки сама ця категорія конкретизується у термінах, що описують собою перебіг всього життя людини.

Узагальнено психічний розвиток розглядається як дискретний процес набуття певних якостей, в якому стабільні періоди чергуються із кризовими. Вивчення закономірностей перебігу цього розвитку представлено, в основному, трьома напрямками:

- біогенетичний – вирішальним фактором психічного розвитку є дозрівання певних фізіологічних функцій організму, яке відбувається за

загальними природними законами (А.Гезелл, А.Фрейд, З.Фрейд, С.Холл). Звідси перебіг психічного розвитку, як дискретного періодичного процесу, по-перше, прив'язаний до зростання організму, по-друге, набуває обов'язкового характеру, і по-третє, вплив соціального середовища на безпосереднє зростання дитини не має ніякого значення, тому використання будь-яких виховних впливів не є необхідним;

- соціогенетичний – зростання обумовлене соціальним оточенням; тобто, в психіці дитини є тільки те, що було в неї закладено в результаті застосування певних виховних впливів (А.Бандура, Р.Бенедикт, М.Мід). Поза уваги дослідників повністю залишилася сама особистість з її індивідуальною психічною організацією, а розвиток представлений лише як набуття нових форм поведінки;

- діалектичний – психічний розвиток представлений як динамічна конвергенція біологічного дозрівання та соціального становлення (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко). Періодичності стабільних та кризових етапів також надається ознака обов'язковості; однак виникнення криз можливо у тому разі, коли між зовнішньою соціальною ситуацією та внутрішніми змінами психіки виникає протиріччя. Розв'язання цього протиріччя відбувається через появу відповідних для конкретного віку психічних новоутворень. Звідси психічний розвиток дитини можна скорегувати створенням певних умов її існування.

Особлива увага в теоріях психічного розвитку приділялася вивченню кризових періодів дорослішання (нормативних криз), оскільки вони є зламними у зростанні дитини.

Вихідним положенням в дослідженнях життєвого шляху є презентація людини суб'єктом свого життя. При визначенні цієї категорії наголошувався примат самостійної активності людини в процесі власної життєтворчості. Це призвело до зосередження на дорослій особистості, яка вже здійснила своє світоглядне та смисложиттєве самовизначення.

Хронологічно початок світоглядного становлення особистості припадає на нормативну кризу підліткового віку, як новоутворення світогляд формується у юнацькому віці (Л.С.Виготський). Здійснених в теоріях психічного розвитку процес юнацького зростання представлений, як розгортання дії біологічних та психічних факторів. При цьому вченими не розкривається, яким чином сам юнак, як суб'єкт проживання, або – переживання свого життя, впливає на своє світоглядне становлення, які психологічні особливості властиві цьому процесу переживання.

Особливу увагу привертає той факт, що момент несформованості світоглядних, смисложиттєвих позицій суб'єкта є одним з симптомів розгортання екзистенціальної кризи (Г.А. Вайзер, О.А. Бреусенко, В. Франкл). Звідси на особливості переживання суб'єктом юнацької кризи впливають і глибинно-психологічні чинники екзистенціального змісту.

Процес усвідомлення юнаком екзистенціальної (глибинно-сутнісної) інформації спирається на її емоційне переживання у більш ранні періоди життя (Г.С.Абрамова). Відтак при рефлексії власної екзистенції у юнацькому віці відбувається, перш за все, інтеграція тих знань та уявлень про себе, які вже є у досвіді суб'єкта. Це дає нам підстави передбачати, що в юнацькому віці самопізнавальний досвід набуває певного інтегративного сенсу.

Узагальнимо основні риси становлення особистості юнаків (старшокласників) на підставі численних досліджень:

- відбувається оформлення Я-концепції, як відносно стійкої, певною мірою усвідомленої, неповторної системи уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми й відповідним чином ставиться до себе. Я-концепція юнаків характеризується: 1) недостатньо високим рівнем самосприйняття та прийняття інших людей; 2) обмеженістю уявлень про себе; 3) нестійкістю самооцінки [2];

- особистісне самовизначення найбільш аналітично здійснюється старшокласниками на матеріалі не майбутнього (при тому, що "спрямованість у майбутнє" має для них головне значення), а минулого Я, тобто відбувається аналіз якихось недосконалостей, що слід відмежувати від себе [5];

- в ранньому юнацькому віці закладаються передумови для формування системи ціннісних орієнтацій, як вищих особистісних диспозицій, які характеризують ставлення особистості до найбільш важливих цілей життєдіяльності і засобів їхнього досягнення. Найбільш значущими для молодих людей стають сфери "Я – Я" та "Я – Діяльність", найменш "Я – Предметний світ", "Я – Природа", причому для хлопців більш значуще "Я – Діяльність", а для дівчат – "Я – Я" [1];

- оскільки у цьому віці також створюються передумови для прояву такого психологічного новоутворення, як визначення смислу життя, який розвивається на основі формування головного мотиву (життєвої цілі), були виявлені такі особливості ранньюнацького смислотворення:

- юнаки усвідомлюють несприятливість сучасних умов життя для становлення позитивних життєвих смислів та їх реалізації,

- вони не мають ієрархії смислів – вони (смисли) ізольовані та рядоположні,

- молоді люди усвідомлюють основні життєві проблеми (“Я та суспільство”, “Я та мої близькі”, “Я – для себе”, “Я та мої внутрішні переживання”, “Я та моя сфера пізнання”) [1];

▪ формування позитивної Я-концепції залежить від найближчого соціального оточення, однак основним чинником при цьому виступає не характеристика батьківської родини, як повної або неповної, а чи має значення для батьків щастя або нещастя дитини [4];

▪ соціальна ситуація повинна відповідати змінам в особистості дитини, яка зростає [2], проте у більшості випадків батьки вважають себе в першу чергу вихователями дітей. До того ж тільки 47.5% батьків довіряють підліткам і надають їм необхідну самостійність, 18.2% вважають, що підлітки ще не в змозі прийняти рішення і потребують посиленої опіки, 35.1% стоять на позиції, що юнак повинен сам усього домогтися, тому батьки притримуються стилю відчуження. Найменше негативних переживань підлітки та юнаки відчувають в середовищі однолітків, і найбільше – в середовищі вчителів [2];

▪ лонгитюдне дослідження дітей (від 7 років до 17) показало, що чим сприятливіші соціально-економічні умови розвитку, тим більше напрямків розвитку є у дитини [6];

▪ основними стилями розвитку юнацького періоду є:

- зростаюча проблематизація, тобто, постійні пошуки і запитання про значення традицій і таке інше,

- зростаюче пристосування до норм, що існують у суспільстві,

- чергування високої проблематизації та гарного пристосування в різноманітні періоди розвитку,

- зростаюча залежність від штучних стимулів (наприклад, наркотиків, алкоголю) [6];

▪ одна із самих негативних характеристик юнаків – зростаюче прагнення до вжитку психотропних речовин, що є першою ознакою наявності в них глибокого особистісного неблагополуччя. В основі потягу лежать: психологічна готовність, що актуалізується нездатністю людини до продуктивного виходу з складних ситуацій, які блокують задоволення актуальних потреб; несформованість засобів психологічного захисту (тобто невміння знімати напругу); наявність психотравмуючих ситуацій [3].

Список використаних джерел

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека. *Психологический журнал*. 1998. Т.19. № 5. С. 3–14.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч-й в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
3. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. К.: Стимул, 1995. 256 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
5. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1989. № 2. С. 27–35.
6. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни. Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 173–195.

**Вельченко Анжеліка Василівна,
Данилевич Лариса Арсеніївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Впровадження нових освітніх технологій із позиції гендерного підходу потребує досліджень гендерних особливостей розвитку особистості школярів, дівчат і хлопців, для підтримки їхнього індивідуального розвитку, творчої самореалізації у різних сферах життєдіяльності. Дослідники вікових особливостей психічного розвитку підлітків зазначають, що в перехідний період від дитинства до дорослості знижується інтерес до навчання, а найголовнішим стає міжособисте спілкування з однолітками, яке сприяє гендерній ідентифікації та соціалізації особистості (Т.Говорун, Г.Костюк, М.Савчин, О.Скрипченко та інші). Тому проблема дослідження гендерних особливостей міжособистісного спілкування підлітків з дорослими є важливою у вирішенні завдання зрозуміти гендерні відмінності інтересів, потреб у спілкуванні, причини труднощів соціалізації серед однолітків та конфліктних стосунків з батьками, вчителями.

Гендерний вимір вивчення проблеми розвитку спілкування та особистості викликає великий інтерес у науковців. Гендерна соціалізація

дівчат і хлопців проходить за різними моделями поведінки, зразків виконанням соціальних ролей та визначає свєрідність гендерної ідентичності в певному суспільстві (С. Бем, Т.Бендас, Т.Говорун, О.Кікінеджи, І.Кльоцина та інші).

Підлітки своє спілкування з дорослими починають будувати під впливом переживання нових почуттів, що пов'язані з прагненням до дорослості, самостійності, самоствєрдження; у них критика і категоричність спілкування виявляється у вигляді активного відстоювання своїх прав на самостійність, намагання знизити контроль дорослих, у хворобливому реагуванні на обмеження прав 2].

За результати сучасних досліджень було визначено три основних типи взаємин, які певним чином впливають на мотиви, стиль спілкування дорослих і підлітків, зокрема:

- 1) взаємини спираються на офіційно зафіксовані права і обов'язки дорослих і дітей у вигляді регламентованого спілкування;
- 2) взаємини будуються на потребі розуміти один одного, прагнення до емоційного контакту і допомоги іншому як нерегламентоване або "довірливе" спілкування;
- 3) взаємини при відсутності прихильності один до одного або байдужості як неорганізоване, випадкове спілкування [2].

Психологи відмічають, що прояви у підлітків прагнення до емансипації, звільнення від опіки, мають гендерні відмінності у спілкуванні, які пов'язані з уявленнями про норми поведінки в межах певної культури. Зокрема, вимоги свободи, звільнення від контролю батьків сильніше помітні у молодших дівчат-підлітків, які частіше прагнуть до автономії в силу того, що сімейні вимоги довго утримують їх в інфантильній ситуації: їх примушують займатися домашніми справами, строго контролюють відсутність дома і вибір друзів-хлопців. Після 15 років емансипація дівчат помітно знижується. (О.Скрипченко, 2001). Дівчата мають розвинену здатність до розуміння емоційних станів у вербальній та невербальній комунікаціях, орієнтовані на емоційний характер взаємин, зміст спілкування, спільність емоційних переживань, схожість оцінних ставлень до подій чи людей (Істратова, 2006). Спілкуючись, дівчата люблять ділитися враженнями, почуттями, радять, надають емоційну підтримку та діяльну допомогу. Вони вразливі до тону, морально- етичних нюансів взаємин, емоційні щодо дій та вчинків.

Щодо поведінки хлопців, то навпаки, реакції щодо емансипації на початку підліткового віку вони проявляють рідше, ніж дівчата. У цьому виявляється різне ставлення батьків до хлопців, оскільки очікування батьків

пов'язані з вимогами бути більш самостійними, витривалими, що залишається у ставленні з появою пубертату. У спілкуванні хлопці критикують, переконують, аргументують правоту чи доводять перевагу, спираючись на факти, розмовляють про події, боротьбу, поєдинки, відкриття нового. Характер мовлення підлітків дублює емоції, що супроводжують діяльність: оперують порівняннями, аргументами, кількісними параметрами успіхів та невдач (Бюлер, 1996).

Лише після 15 років прояви емансипації у хлопців зростають, оскільки можуть виникати труднощі та конфронтація у спілкуванні з приводу низької шкільної успішності, життєвих цінностей і професійного вибору.

Розв'язання завдань становлення у підлітковому віці гендерних властивостей особистості хлопців та дівчат визначатиметься розумінням батьками, психологами цінностей, інтересів, потреб у спілкуванні, оскільки в перехідний кризовий період підліток потребує розуміння, підтримки індивідуального розвитку завдяки налагодженню міжособистих стосунків.

Список використаних джерел

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібник / Т. В. Говорун, О.М. Кікінеджі. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 307 с.
4. Філоненко М. (2008). Психологія спілкування. К.: Центр учбової літератури, 224 с.

Данилевич Лариса Арсеніївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

В сучасній психологічній науці зросла увага учених до проблеми розвитку гендерної ідентичності, як однієї з важливих психологічних характеристик особистості. Переживання особистістю почуттів Я-гендерної ідентичності наразі досліджуються ученими різних наук: психології, педагогіки, соціології, філософії.

У дослідженнях учених-психологів (Т. Говорун, Н. Городнова, О. Кікінежді, А. Кравченко, Н. Смелзер, Т. Яценко та ін.) ґендерна ідентичність розглядається як аспект самосвідомості особистості або певний рівень усвідомлення своєї статі/ґендеру; обґрунтована ідентифікаційна роль матері та батька на різних етапах психосексуального розвитку дитини, механізм формування почуття ґендерної ідентичності в процесі батьківсько-дитячих стосунків.

Як зазначає Н. Смелзер, ґендерна ідентичність є одним з чотирьох компонентів статевої самосвідомості особистості – це: біологічної статі, ґендерних ідеалів, сексуальної ролі та уявлення про свою стать, відповідаючи на запитання: «чи відчуває себе особистість насправді чоловіком або жінкою?» [5].

Зарубіжні учені (А. Адлер, Е. Еріксон, М. Кляйн, А. Фрейд, З. Фрейд, Н. Чодороу, К. Юнг, Р. Blos, R. Brannon, S. Juni та ін.) у своїх дослідженнях відмічали, що функціонально повноцінна сім'я здатна забезпечити дитину тим психічним ресурсом, який необхідний для ґендерного розвитку особистості, оскільки взаємостосунки з батьками формують зміст внутрішніх об'єктів, що в подальшому трансформуються в ґендерні ролі та уявлення. Саме сім'я є найближчим оточенням, де розпочинається ґендерна соціалізація дитини. Сутністю ґендерної соціалізації є засвоєння та відтворення притаманних певному соціальному докілью статево співвіднесених нормативів поведінки [3, с.12].

В процесі ґендерної соціалізації дитини відбувається поєднання соціально обумовлених варіантів статевої ролі і статево-рольової поведінки. Батьки, виконуючи свої ґендерні ролі, як чоловік та жінка, демонструють дітям зразки (сукупність норм) ґендерної поведінки для формування ґендерної соціалізації дитини. Але дитина наслідує не лише батьків, а й набуває власний життєвий досвід ґендерної поведінки, вибирає своє.

Становлення статевої ідентичності є складним багаторівневим процесом і починається з народження дитини. В залежності від статі дитини (дівчинка чи хлопчик) складаються очікування батьків у вихованні соціальної ролі майбутньої жінки або чоловіка. На думку Ш. Берн та інших учених, становлення статевої ідентичності відбувається за такими етапами: 1) ґендерна ідентифікація, як усвідомлення приналежності дитини до певної статі; 2) ґендерна константність, як розуміння, постійність ґендеру, що не можна змінити; 3) диференціальне наслідування, як бажання бути найкращим хлопчиком чи дівчинкою; 4) ґендерна саморегуляція, як бажання

дитини самій контролювати свою поведінку, використовуючи санкції, що застосовує до себе; 5) статева інтенсифікація, як посилення статевих відмінностей, які проявляються у сильному прагненні слідувати статевим ролям, коли дитина вступає в період статевого дозрівання [1; 2].

Суттєвими характеристиками особистості, які тісно пов'язані з гендерною ідентичністю, є фемінність та маскуліність, що традиційно вважаються властивостями жіночності та мужності. На гендерний розвиток істотний вплив здійснюють власні гендерні стереотипи та цінності батьків, їхні життєві сценарії, особливості стосунків між подружжям, батьками та дітьми. Від того, яка система гендерних стосунків, гендерних стереотипів про чоловічі та жіночі ролі склалася в сім'ї, від цього залежить формування гендерної ідентичності дітей.

На основі гендерного підходу до розвитку особистості встановлено, що формування гендерної ідентичності особистості залежить як від сім'ї, виховання, власного досвіду, так і від гендерних установок, стереотипів, отриманих від очікувань певного суспільства.

Список використаних джерел

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 320 с.
2. Гендерна психологія: навч. посіб. / О. В. Літвінова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 235 с.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 307 с.
4. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру: навч. посібник. К.: «К.І.С.», 2004. С.132–157.
5. Смелзер Н. Сексуальные роли и неравенство. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 4. С. 63–67.

Ільченко Лоліта Олександрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Збереження здоров'я підростаючого покоління, як фізичного так і психічного, в умовах сучасного розвитку суспільства є надскладною

задачею, тому що труднощі політичного становлення та економічного розвитку не сприяють зменшенню соціальних стресів, а навпаки. Ефективною програмою виходу з такого складного становища є медико-педагогічна, валеологічна та екологічна освіта учнів на різних рівнях освіти в Україні. Державною національною програмою «Освіта» визначено, що пріоритетними напрямками реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному закладі гуманістичного підходу до дитини, відповідних умов для розвитку фізично та психічно здорової особи, запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, які негативно позначаються на здоров'ї дитини [1]. Стратегічним шляхом реалізації цього завдання є створення і розвиток системи здоров'язберігаючої освіти, яка б передбачала розробку основних положень та умов здорового способу життя, методик їх упровадження, набуття школярами умінь і навичок [2].

Учні шкіл та молоді люди повинні вміти зберігати своє здоров'я, його зміцнювати, зреалізовувати свої плани та мрії за рахунок не лише медицини та загальних знань, а вміти розпізнавати стани власного організму, боротися зі шкідливими звичками, знати про чинники та причини які можуть спровокувати а також запобігти захворюванню тощо. Екологічна психологія має на меті пошук сталих зв'язків між матеріальним середовищем, його психічним відображенням та поведінкою людини у ньому. Розкриття таких зв'язків – необхідна умова формування екологічної свідомості сучасної людини, виховання в неї здатності оцінювати свої дії за ефектом їхнього впливу на довкілля.

Забруднення атмосфери шкідливими викидами, тисячі тон сміття, знищення цілих екосистем через вирубування лісів, розорювання, будівництво, шкідлива радіація та випромінювання – далеко не повний перелік тих техногенних факторів, які негативно впливають на екологію. Недарма екологічне виховання визнане одним із найважливіших пріоритетів ЮНЕСКО, Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, інших основоположних документах світового та національного рівня.

Екологічна психологія вивчає психологічні проблеми взаємодії людини з матеріальним предметно-природним середовищем свого життя. Це відносно нова галузь знань, яка бурхливо розвивається останнім часом у зв'язку з глобальним погіршенням екологічної ситуації, загостренням суперечностей між людиною, штучно створеним нею середовищем і природою, суперечностей, які дедалі більше набувають антагоністичного характеру.

Загальноосвітня школа покликана виховувати у школярів любов до рідного краю, навчати основ охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використанням природних багатств.

Головним завданням екологічної освіти сучасної школи можна вважати:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- оволодіння нормами правильної поведінки в природному середовищі;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація діяльності щодо охорони й поліпшення навколишнього середовища.

Отже, екологічне виховання стає не лише популярним, а і пріоритетним напрямом діяльності суспільства, яке має здійснюватися через освітнє середовище. Екологічне виховання передбачає формування екологічної культури людини, наявності світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи, як навколишнього світу так і власної, екологічним мисленням, екологічною поведінкою, оволодіти уміннями вирішувати екологічні проблеми, брати участь у природоохоронній роботі, попереджати негативні наслідки людської діяльності.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). *Освіта*. Грудень. 1993. № 44.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи їх розвитку в Україні: збірник науково-практичних статей / заг. ред. В. М. Оржеховського. К.: Майстер, 1999. 120с.

***Жук Анна Геннадіївна,
Гриньова Наталія Вячеславівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань***

МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність теми профілактики суїцидальної поведінки пов'язана зі значним зростанням у сучасному суспільстві проявів аутоагресії серед підлітків. Відповідно до даних Центру з дослідження самогубств Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я найвищий рівень самоушкоджуючої поведінки серед жінок відзначається у віці 15–24 років, а серед чоловіків у віці 12–34 років. Кількість суїцидів у юнацькому віці (15–24 роки) у всьому світі збільшилось у 2 рази [2].

Юнаки через особливості розвитку в період дорослішання виявляються найбільш уразливими в умовах соціальних змін, змін моральних засад життя. Саме в цьому віці хлопчики та дівчатка починають покладати на себе чи когось відповідальність за рішення виникаючих проблем. Коли ресурсів особистості недостатньо, а зовнішнє оточення несприятливе, юнаки переживають критичну ситуацію, не можуть знайти адекватний вихід, в них зростає внутрішня емоційна напруга, і як наслідок виникають захисні утворення, у тому числа та аутоагресія.

М.А. Алімова розрізняє первинну, вторинну та третинну профілактику суїцидальної поведінки. Первинна ланка має на меті профілактики факторів суїцидального ризику та спрямовується на будь-яких членів суспільства. Вторинна ланка спрямована на безпосередню допомогу суїцидантам. Третинна профілактика – допомога представникам групи суїцидального ризику, а саме близьким та родичам суїциданта, а також реабілітація суїциданта після виведення його із критичного стану [1].

Б. П. Яковлев, Г. Д. Бабушкін, Н. Р. Усаєва основною формою роботи з аутоагресією людини вважають створення психолого-педагогічних програм із запобігання та супроводу школярів, студентів на базі початкової, середньої та вищої школи з метою гармонізації їх відносини з навколишнім світом та із самим собою [3].

У профілактичній роботі з особами юнацького віку успішно використовуються: арт-терапія, методи ігрової терапії, групова дискусія, ігрове моделювання, рольові ігри, аналіз проблемних ситуацій, тренінг та ін.

Арт-терапія – метод, який використовує мистецтво (художню творчість в усіх видів) як засіб психологічного впливу. Основна мета арт-терапії – встановлення гармонійних зв'язків з навколишнім світом та із самим собою через мистецтво. Різноманітність способів самовираження, позитивні емоції, що виникають у процесі арт-терапії, знижують агресивність, підвищують самооцінку, адаптивні можливості.

Групова дискусія – це вплив на думки та установки учасників у процесі спілкування під керівництвом педагога-психолога з метою вирішення

групових завдань застосовуючи способи організації спільної діяльності учнів. Цей метод дозволяє задовольнити потребу в повазі та визнанні однокласників, підвищити зацікавленість учнів проблемою, розглянути проблему з різних сторін, послабити приховані конфлікти, виробити спільне рішення, уточнити індивідуальні погляди.

Ігрове моделювання реальних ситуацій створює особливу атмосферу – свободи творчості, розкутості та довіри, пов'язує навчання з практикою, формує стійку мотивацію, дозволяє у процесі спеціальних побудованих ігор активно вирішувати призначені завдання.

Рольова гра – метод вирішення труднощів учасників групи при допомозі розігрування ролей. Метод сприяє вираженню та усвідомленню реальних почуттів та думок.

Аналіз проблемних ситуацій – вид психологічної роботи, стимулюючий набуття теоретичних знань, систематизація власного досвіду та використання досвіду інших у вирішенні реальних проблем взаємодії групи і життя учасників.

Соціально-психологічний тренінг – це один із результативних методів превентивного навчання. Інтенсивне особистісне спілкування, забезпечує унікальні умови для розвитку пізнавальної мотивації та міжособистісного спілкування, комунікативної компетентності та рефлексивних якостей учасників тренінгу, які розгортаються в рамках групового процесу.

Отже, у профілактиці суїциду важлива психологічна робота з підвищення стресостійкості, розвитку довіри до світу та до оточуючих людей, допомога у прийнятті особистістю свого «реального Я» замість прагнення до повної відповідності соціальним стереотипам, підтримка у конструктивному плануванні майбутнього.

Список використаних джерел

1. Алімова М. А. Суїцидальна поведінка підлітків: діагностика, профілактика, корекція. Барнул, 2014. 100 с.
2. Профілактика порушень поведінки у закладах освіти / за ред. І.А. Фурманов, О.М. Сізанов, В.А. Хриптович. Мінськ: РІВШ, 2011. 250 с.
3. Яковлєв Б.П., Бабушкін Г.Д., Усаєва Н.Р. Проблема аутоагресивної поведінки людини. *Психопедагогіка у правоохоронних органах*. № 4 (59). 2014. С. 35–38.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік – період, коли школяри переходять зі стану дитини у стан дорослої людини, переживають початок становлення власної особистості. У цьому віці (з 12-13 до 15-16 років) спостерігається тенденція і прагнення до особистісного розвитку, коли підліток, рефлексуючи, докладає зусиль до становлення себе як особистості. Він прагне зрозуміти світ дорослих, але, найголовніше, він прагне зрозуміти себе. Головне питання підліткового періоду – «Хто я?» [1].

Зовнішній вигляд – один з найважливіших предметів дослідження, переживань, наслідування та пошуку індивідуальності. Через кризові переживання і фізичне самовдосконалення підліток має пройти шлях від заперечення себе тілесного до прийняття унікальності своєї тілесної оболонки. Відчуття тілесного займає значну частину його думок. Фізичні відчуття, поєднанні з соціальними очікуваннями, формують у підлітків складний набір емоцій. Підліток починає відчувати наповненість свого тіла енергією, що надає йому особливе відчуття, – відчуття того, що він жива істота. У цей період життя досить часто виникає гостре передчуття того, що має статися щось дуже важливе.

Особливе значення для підлітка має його обличчя. Підлітки дивляться на себе в дзеркало значно частіше і уважніше, ніж діти або дорослі. При цьому підліток шукає відповіді на питання «Хто Я?» «Який Я?», «Яка міра моєї привабливості?». Підлітки завжди уважно розглядають своє обличчя; рефлексують зміни, які з ним відбуваються. Від цього виникає тривога, невпевненість і, одночасно, надія на власну привабливість.

Не менш важливо у підлітковому віці пройти правильний шлях у ставленні до свого імені. Підлітки проходять складні соціальні ініціації щодо свого імені. Вони агресивно відстоюють право на прийнятне звернення до себе з належною повагою і відповідністю до норм оточення, що є показником соціального визнання. Потреби у визнанні у підлітковому віці спрямовані на самореалізацію у сфері фізичного, розумового та особистісного розвитку. Загострюється потреба в унікальності при

психологічній залежності від однолітків. Тобто підліток поєднує позицію «Ми – група однолітків» з позицією «Не плутайте мене з іншими».

У підлітковому віці відбувається засвоєння чоловічої і жіночої ролі, зовнішньої поведінки і внутрішнього емоційного статусу чоловіка або жінки. При цьому підліткам потрібні зразки міжстатевої взаємодії.

Для підлітка велике значення починають відігравати його минуле і майбутнє. Світ підліткових уявлень про себе і зовнішній світ складається, з одного боку, з несформованих теорій про себе як особистість, і про життєвий устрій суспільства, а з іншого – з планів на власне майбутнє і майбутнє суспільства загалом. Для підлітка соціальний простір полягає у реальності спілкування, обов'язків і прав. Спілкування для підлітка – значуща діяльність і умова буття. У підлітковому віці школяри прагнуть затвердити себе у ролі лідера. Підлітки, готові до соціальної рефлексії, перетворюються на лідерів, виступають як зразок для однолітків.

«Ми» і «Я» – соціальне спільне і соціальне індивідуальне, – це дві ролі дорослого життя, з якими людина вперше стикається у підлітковому віці. Підлітку доводиться пізнати і пережити обидві ролі і знайти себе між цими полюсами. У цьому контексті підліткове «Ми» і підліткове «Я» протистоять у самосвідомості. «Ми» – це здатність до ідентифікації з іншими, вміння об'єднатися з однолітками в емоційних ситуаціях або в ситуаціях соціального вибору; це вміння відрефлексувати себе як частину цілого. «Я» – це здатність до відокремлення себе від інших; вміння залишитися наодинці з собою; вміння відрефлексувати себе як унікальну особистість.

Список використаних джерел

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2016. 656 с.

*Кочерга Микола Миколайович,
Гриньова Наталія Вячеславівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

КОМПОНЕНТИ УСВІДОМЛЕНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Готовність до усвідомленого вибору майбутньої професії – це здатність особистості до усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, аналізу професій та прийняття рішення на основу зіставлення цих двох видів знань. Найважливішою умовою усвідомленого вибору професії є об'єктивне уявлення особистості про свої особливості та можливості, вимоги професійної діяльності та соціально-економічні умови.

Вчені виділяють складові компоненти поняття «готовність до усвідомленого вибору майбутньої професії». Так, О.Є. Попович розробив класифікацію компонентів готовності до вибору майбутнього професії, яка включає три компоненти: особистісно-цільовий, інформаційно-гностичний, та рефлексивно-оцінювальний [2].

Особистісно-цільовий компонент складається з мотиваційно-ціннісного та емоційно-вольового підкомпонентів. Мотиваційно-ціннісний підкомпонент включає в себе наявність ціннісних орієнтацій та індивідуально виражених цілей, мотивів, пов'язаних з подальшим способом отримання майбутньої професії. Існує безліч факторів, що впливають на вибір майбутньої професії: думка батьків, друзів, учителів; рівень розвитку інтелекту; індивідуальні особливості людини.

Емоційно-вольовий підкомпонент визначається захопленістю навчально-професійною діяльністю та відповідальністю за питання її організації; наполегливістю в організації цієї діяльності та націленістю на її успіх, а також задоволеністю даним видом діяльності, прагненням до подолання перешкод на шляху до досягнення цілей. Він включає самостійність, ініціативність, задоволеність від наявності обґрунтованого професійного плану, самовладання, що є вольовою характеристикою, яка включає витримку, сміливість і рішучість. Емоційно-вольовий підкомпонент характеризується стійким, свідомим, тривалим (постійним) ставленням до обраної професії, впевненістю у подоланні труднощів у процесі оволодіння професією тощо.

Інформаційно-гностичний компонент готовності до усвідомленого вибору професії включає сукупність знань та умінь, визначальних теоретичну підготовку до професійного самовизначення. Ці знання поділяються на такі групи:

1. Знання у галузі навчальних предметів, пов'язаних з майбутньою професією.

2. Відомості загального характеру (класифікація професій, види професійної діяльності, потреби у кадрах, можливості працевлаштування та зміни професії в майбутньому).

3. Конкретні знання про обраний вид професійної діяльності, цілі та знаряддя праці, про навчальні заклади, в яких можна здобути професію).

4. Знання про себе, свої особисті якості, про стан здоров'я, нахили, що дозволить співвіднести вимоги, які пред'являються професією, зі своїми індивідуальними особливостями та можливостями.

Рефлексивно-оцінювальний компонент до усвідомленого вибору майбутньої професії включає рефлексивне, постійне бачення старшокласником доцільність своїх дій. На думку С.Ю. Степенова, С.М. Маслова, Є.А. Яблукової, рефлексія є «переосмислення та перебудова суб'єктом змісту свого досвіду, які відображають проблемно-конфліктні ситуації та породжують дієве ставлення його як цілісного «Я» до власної поведінки та спілкування, до діяльності, що здійснюється в соціокультурному та речово-екологічному оточенні [1].

Таким чином, готовність до усвідомленого вибору майбутньої професії є особливий стан, особистісний конструкт, побудований на основі усвідомлення своїх суб'єктних якостей (властивостей, інтересів, здібностей, схильностей, світоглядних відносин, смисложиттєвих орієнтацій, мотивів, потреб і т.д.).

Список використаних джерел

1. Маслов С.М., Степанов С.Ю. Рефлексивні методи експертного опитування. *Соціологічне дослідження*. 1994. № 1. С. 81.
2. Попович О.Є. Формування готовності старших школярів до вибору професії у шкільництві: монографія. М.: Академія педагогічних та соціальних наук, 2010.

Ольховецький Сергій Миколайович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРИЧИНИ, ЯКІ ПРОВОКОЮТЬ АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

Агресивна поведінка підлітків має під собою цілком реальний ґрунт, і знати про це надзвичайно важливо. Адже ігноруючи їх, навряд чи можна впоратися з проявами агресії. Цього разу ми розглянемо «сімейні» причини дитячої агресивності.

1. Неприйняття дітей батьками – це одна з базових причин агресії, і до речі, не тільки дитячої. Статистика підтверджує такий факт: найчастіше напади агресивності трапляються у небажаних дітей. Деякі батьки бувають не готові до того, щоб у них з'явилася дитина, але аборт за медичними показаннями робити небажано, і дитина все таки з'являється на світ. Хоча батьки можуть не говорити малюкові прямо, що його не чекали і не хотіли, він чудово знатиме про це, оскільки «зчитує» інформацію з їхніх жестів та інтонації. Такі діти намагаються будь-якими засобами довести, що мають право на існування, що вони хороші. Вони намагаються завоювати таку необхідну їм батьківську любов і, як правило, роблять це досить агресивно.

2. Байдужість чи ворожість з боку батьків – дуже важко буває дітям, батьки яких байдуже, а то й вороже ставляться до них.

3. Руйнування емоційних зв'язків у родині – до підвищеної агресії дитини може призвести руйнування позитивних емоційних зв'язків як між батьками і дитиною, так і між самими батьками.

4. Неповага до особистості дитини – агресивні реакції можуть бути викликані некоректною і нетактовно критикою, образливими і принизливими зауваженнями, загалом, всім тим, що здатне пробудити не тільки гнів, але і відверту лють у дорослого, не кажучи вже про дитину. Неповага до особистості дитини і зневага, висловлена публічно, породжує в ній глибокі і серйозні комплекси, викликає невпевненість у собі і в своїх силах.

5. Надмірний контроль або повна відсутність його. Надмірний контроль над поведінкою дитини (гіперопіка) і її власний надмірний контроль над собою не менш шкідливий, ніж повна відсутність такого контролю (гіпоопіка). Пригнічуваний гнів, як джін із пляшки, в якийсь момент обов'язково вирветься назовні. І його наслідки, з точки зору стороннього спостерігача, будуть тим страшнішими і неадекватнішими, чим довше він назбирувався. Однією з причин агресії може бути жорстокий характер матері або батька.

6. Надлишок або брак уваги з боку батьків. Коли в сім'ї дитині приділяється надмірна увага, вона стає розпеченою і звикає до того, що її капризам завжди потурають. Нерідко трапляється, що ми не звертаємо уваги на страждання дітей, на справжній душевний біль.

7. Заборона на фізичну активність. Часто спалахи агресивної поведінки дитини напряду спровоковані установками або заборонами дорослих.

Численні дослідження показали, що систематичний перегляд сцен насильства на екрані має величезний негативний вплив на подальшу поведінку молодих людей. Викликає тривогу й дія на психіку дитини

комп'ютерних ігор, оскільки більшість із них наповнена агресією, насильством і руйнуваннями.

Дослідити причини виникнення агресії можна також і в сучасній сім'ї. Атмосфера, що панує в домі, має величезний вплив на розвиток дитини. Якщо атмосфера вдома наповнена дружелюбністю, взаємною любов'ю та злагодою, дитина одержує правильний зразок поведінки, а порушення в сім'ї міжособистісних відносин може призвести до формування небажаної поведінки. Дитина, яка росте в домі, повному сварок і скандалів, через якийсь час і сама починає проявляти агресивну поведінку.

Часто місцем виникнення агресивних реакцій є школа. Дитина, потрапляючи у шкільне середовище, піддається дії певних норм, що регулюють поведінку учнів. Вона повинна привести себе у відповідність із поставленими перед нею новими вимогами та завданнями, установити контакти не тільки з однолітками, а й з учителями та іншими працівниками школи.

Іншою причиною агресії є неуспішність. Учень, який одержує погані оцінки, якого постійно лають і критикують, починає демонструвати небажану поведінку, що посилюється все більше. Використовуючи різні захисні механізми, він стає агресивним по відношенню до тих дітей, яких хвалять, тому у формуванні правильних відносин між учнями й дорослими дуже важлива роль учителя.

В психології агресія – це фізична або словесна поведінка, ціль якої – нашкодити комусь. Це цькування, ображення, плітки, написання злісних коментарів, а не лише побої чи штурхання. Одна з причин агресивної поведінки підлітків – незнання та невміння реагувати по-іншому.

Особистість підлітка лише формується, тому він оцінює та переймає поведінку та судження найближчого оточення – батьків, приятелів. Підліток спостерігає, як поводяться важливі йому люди, й згодом визначає їх поведінку як знану, а тому – правильну та прийнятну. Саме тому часом агресію сприймають як інструмент для досягнення якоїсь цілі або в ній вбачають певну вигоду для людини. Причиною агресії може бути захист.

Список використаних джерел

1. Будуємо майбутнє разом: програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді / за заг. ред. Т.В. Журавель, А.Снітко. К. 2016. 249 с.

2. Гайдамашко І.А. Подолання агресії як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. пр. / гол. ред. А.Й. Сиротенко. Хмельницький : ХГПА, 2008. Вип. 3. С. 53–55.
3. Ільїна Н.М. Конфлікти в загальноосвітній школі : навч. посіб. Суми: Унів. книга, 2015. 182 с.

*Перепелюк Тетяна Дмитрівна,
Темна Ірина Анатоліївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЧИННИКИ, ЯКІ ЗУМОВЛЮЮТЬ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНІСТЬ У ШКОЛЯРІВ-ПІДЛІТКІВ

Аналізуючи результати досліджень соціально-педагогічної діяльності з підлітками (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова); технологій соціально-педагогічної роботи з підлітками (Р. Вайнола, Н. Заверико, І. Зайнишев, С. Коношенко, Є. Холостова, Н. Чернуха), участі підлітків у житті суспільства (Ж. Петрочко, А. Річардсон, Р. Харт), профілактики Інтернет-залежності та її психологічної корекції (А. Войськунський, М. Дрепа, Ф. Саглам, І. Розіна, А. Аветісова, О. Арестова, Л. Бабаніна, Г. Солдатова, Е. Бєлінська, А. Жичкіна, Н. Коритникова) ми дійшли висновку, що доступ школярів до Інтернет-мережі має не лише позитивні моменти, але і негативні наслідки у вигляді залежності. Дослідниця К. Янг (2000) розробила класифікацію основних видів інтернет-залежності:

- 1) комп'ютерна залежність (computer addiction): obsesivna пристрасть до роботи за комп'ютером (програмування, ігри чи інші види діяльності);
- 2) компульсивна навігація в мережі (net compulsions): компульсивний пошук інформації у віддалених базах даних;
- 3) перевантаженість інформацією (information overload): патологічна схильність до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів, електронних покупок;
- 4) кіберсексуальна залежність (cybersexual addiction): залежність від «кіберсексу», тобто від відвідування порнографічних сайтів,

обговорення сексуальної тематики в чатах або закритих групах «для дорослих»;

5) кіберкомунікативна залежність (cyber-relational addiction): залежність від спілкування в соціальних мережах, форумах, чатах, групових іграх і телеконференціях, що може призвести до заміни реальних членів сім'ї й друзів віртуальними [1, с. 23].

На думку І. Бурмістрова, А. Рябцевої, Ю. Фомічової, А. Шмельова, причинами віртуальної залежності старшокласників є підвищені вимоги дорослих, інформаційне перевантаження, нераціональне використання вільного часу, відсутність у батьків контакту з дитиною, дефіцит спілкування в сім'ї, занурення батьків у віртуальний світ, залежність від ровесників, а також те, що дитина залишена сама по собі [2, с.146].

Проблема Інтернет-залежності є нагальна для сучасного суспільства та несе у собі небезпеку щодо стану психічного здоров'я підростаючого покоління та також можливі психосоматичні захворювання. Вчені та психологи пропонують школярам та батькам ряд суттєвих порад, дотримання яких убезпечить молодих людей від негативного впливу Інтернету, зокрема:

- використовувати гаджети лише для навчальних та пізнавальних потреб;
- встановлювати регламент використання Інтернет-мережі;
- пояснення небезпеки при використанні Інтернет-мережі тощо.

Отже, основною умовою профілактики появи Інтернет-залежності школярів полягає у поясненні батьків та вчителів про призначення ЗМІ, формувані правильні уявлення про Мережу, навчити правилам безпечного користування Інтернетом та залучати учнів до різноманітних видів діяльності.

Список використаних джерел

1. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость. Волгоград: Мир Интернет. № 2, 2000. С. 24–29.
2. Веретенко Т., Ярмоленко К. Соціально-педагогічна профілактика інтернет-залежності старшокласників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, Том 1, № 19. 2018. С. 145–149.

Поліщук Ігор Миколайович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СТАН ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Сучасний світ досить стрімко розвивається та змінюючись не завжди турбується про наслідки цих змін, особливо як вони можуть відобразитися на підростаючому поколінні, зокрема підлітках. Підлітковий вік багатий переживаннями, труднощами та кризами. У цей період закладаються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь; становлення «Я», набуття нової соціальної позиції. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності і психологічного дискомфорту.

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Це «центральна проблема сучасної цивілізації», найважливіша характеристика нашого часу їй надає значення основного «життєвого переживання сучасності». Тому не дивно, що цій проблемі присвячена велика кількість досліджень, причому не тільки у психології та психіатрії, але й в біохімії, фізіології, філософії та соціології [1, с. 7].

Проблема тривожності учнів потребує уваги тому, що даний стан важко розпізнати і тому кваліфікована допомога може бути надана не вчасно. Даною проблемою у вітчизняній і зарубіжній психології займалися такі вчені як К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров. Вони багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молодшої особистості.

У психологічній літературі тривожність як правило, розглядають як системну рису, яка проявляється на усіх рівнях активності людини (Б. Г. Ананьєв). Найчастіше її прояви вирізняють на фізіологічному та психологічному рівнях [1, с. 12]. Емоційні, когнітивні та поведінкові прояви тривожних переживань можуть функціонувати у прямій формі (за умови збігу психологічного змісту та його зовнішньої репрезентації) або символічній (за умови непрямої, опосередкованої репрезентації конфліктного психологічного змісту) [1, с. 20].

Однією з причин тривожності у підлітковому віці є завищені вимоги до учня з боку не лише вчителів, а також батьків і однолітків. Підліткова тривожність пов'язана, насамперед, з диспропорціями у розвитку, з

передчасним розвитком та його затримкою. Прояви тривожності в дітей, зокрема підлітків, можуть бути соматичними й поведінковими. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму дитини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунка тощо. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачувані. Вони можуть коливатись від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості. Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з навколишнім середовищем.

Отже, проблема тривожності є важливою у дослідженнях сучасного психолого-педагогічного знання. Тому потрібно більш глибоко та детальніше досліджувати сфери особистості школярів на предмет змін, які можливо були спричинені станом тривого та мати можливість надати їм вчасно психолого-педагогічну допомогу.

Список використаних джерел

1. Омельчинко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ. 2008. 112 с.
2. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Каравела, 2009. 400 с.

*Прийма Євген Сергійович,
Гриньова Наталія В'ячеславівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ЧИННИКИ ВИКОРИСТАННЯ НЕНОРМАТИВНО-СЛЕНГОВОЇ ЛЕКСИКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Спілкування – це істотна форма відображення дійсності та змін, які відбуваються в нашому житті, що пов'язані зі зміною культурних орієнтирів, цінностей та установок. Підлітки часто намагаються уникнути світу дорослих і створюють свою специфічну лексику, яка виступає знаком «Я – свій». Також для підлітків характерно своєрідне бажання переінакшити світ на власний манер, і для цього в промови вони використовують сленг.

Підлітки освоюють нові поведінкові моделі, виявляють специфічні поведінкові реакції впливу навколишнього середовища. Такі вчені, як С. В. Березін, С. А. Белічева, А. С. Белкін, А. В. Гогольова, Ю. А. Клейберг, А. Є. Лічко, Ю. В. Щербініна та ін. вказують, що домінуючим мотивом поведінки підлітка є пошук свого місця серед однолітків, і труднощі у досягненні цього часто призводять до соціальної неадаптованості, тривожності, агресивності.

На думку О.В. Глуздова, Є.В. Змановської, І.А. Стерніна, О.Ю. Тімоніна та ін. ненормативна лексика, лайки та образи сприймаються підлітками як частина дорослого життя, як ознака приналежності до групи однолітків, позначення незалежності, один з ефективних способів заявити про себе, звернути на себе увагу інших та саме таким чином виявити яскраве самовираження.

Психологічні особливості підліткового віку розкрито у працях Л.С. Виготського, І.С. Кона, М.А. Калиновського, Є.Є. Малкова, А.М. Прихожан, А.А. Реана, Л.А. Регуш, Н.П.Ульянової, Д.І. Фельдштейна та ін. Вчені вказують, що використання ненормативної лексики являє форму особистісного самовираження молодших підлітків, що виявляється в взаємозв'язках з такими особистісними характеристиками, як нестійка оцінка себе, своєї поведінки, зниження самокритичності, недостатній рівень соціального інтелекту.

Також, підлітки поряд з ненормативною лексикою використовують сленгові форми спілкування. Для того, щоб приєднатися до певної групи однолітків, школярі, часто вигадують свою мову, яку розуміють тільки вони. Сленг надає ефекту посилення почуття «ми» тим, що скорочує дистанцію між тими, хто спілкується через ідентифікацію всіх членів групи загальними знаками спілкування.

Сучасний англійський дослідник сленгу Е. Партрідж, визначає його як існуючі в розмовній сфері дуже неміцні і нестійкі, а часто й зовсім безладні та випадкові сукупності лексем, що відображають суспільну свідомість людей, які належать до певної соціальної чи професійної групи. Сленг розглядається як свідоме вживання елементів загальнолітературного словника у розмовній мові з метою надання мові новизни, незвичайності, на відміну від визнаних зразків, передачі настрою того, хто говорить, для надання висловлюванню жвавості, виразності, стислості, а також щоб уникнути штамів і кліше [1].

У підлітковому віці розвиток мови здійснюється за рахунок розширення багатства словника, за рахунок засвоєння безлічі значень, які здатні

закодувати словник рідної мови. В той же час підліткам легко знаходить порушення безперечних правил мови у книгах, газетах, у виступах дикторів радіо, телебачення; вловлювати неправильні або нестандартні форми та мовні звороти своїх вчителів, батьків та застосовує їх [2].

Отже, надмірне використання специфічної мови пов'язане із віковими змінами підлітків. Основне протиріччя підліткового періоду – наполегливе прагнення дитини до визнання своєї особи дорослими за відсутності реальної можливості утвердити себе у тому числі. Використання підлітками ненормативно-сленгової лексики обумовлено загостренням протиріччя між потребою у самовираженні особистості та відсутністю в підлітковому віці достатнього конструктивного досвіду самовираження.

Список використаних джерел

1. Арнольд І.В. Стилїстика сучасної англійської мови. Л.: Просвітництво, 1973. 384 с.
2. Капінос В.І. Розвиток мови: теорія та практика. М., 1993. 191 с.

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

ФЕНОМЕН ВІДЧУЖЕННЯ ДИТИНОЮ ОДНОГО З БАТЬКІВ ПРИ РОЗЛУЧЕННІ

Розвиток психологічної науки на сучасному етапі інформаційних технологій в Україні має динамічний поступ. Результатом цього процесу є заповнення прогалин наукового знання у сучасній вітчизняній психології. Головної уваги, на нашу думку, заслуговують напрямки наукової психології, що пов'язані з міждисциплінарними дослідженнями, які потребують залучення фахівців не лише психологічної галузі, а й, наприклад, медицини та юридичних наук. Такі дослідження, потребують відповідної науково-технічної бази, значного фінансування, сприйняття представниками цих галузей важливості міждисциплінарних досліджень. Окрім цього, організація таких проектів потребує високої зацікавленості самих фахівців, їхньої високої особистісної готовності здійснювати співпрацю з представниками інших професій на високому рівні особистісної взаємодії.

Особливість міждисциплінарної взаємодії у юридичній галузі полягає у залученні психологічних знань у процесуальний або судовий процес не правого характеру. Таким малодослідженим явищем у наших міждисциплінарній системі наукового пізнання є відчуження одного з батьків дитиною під час, або після розлучення.

Питання психологічного відчуження дитиною одного з батьків у юридичній психології саме той феномен, який за приблизними оцінками має широке розповсюдження в Україні, однак досконалого вивчення цього явища не проводилося. Почесний професор Медичної школи університету Вандербільт, США – В. Бернет дає наступне пояснення феномену відчуження дитиною одного з батьків – це...«психічний стан, при якому дитина – найчастіше дитина, батьки якої роз'їжджаються або розлучаються в умовах значного конфлікту, – має міцний союз з одним з батьків (якому надається перевага) і відхиляє стосунки з іншим з батьків (відчуженим батьком/матір'ю) без вагомих підстав» [1]. Результатом цього психічного стану, а у деяких джерелах синдрому, має глибокі довгострокові психотравмуючі наслідки для особистості дитини та відчуженого батька/матері [1]. Зважаючи на травматизацію психіки як дитини, так і відчуженого батька/матері, постає проблема супроводу та психотерапії наслідків вирішення сімейної кризи саме в Україні. Оскільки, тривале збереження сімейної ворожості призводить до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), які викликають у дитини дисоціативний феномен [2].

В. Бернет та Д. Тінка зауважують, що «дисоціація (розщеплення) розуміється як механізм психологічного захисту, завдання якого полягає в тому, щоб розрізнити протилежні вимоги, які фіксує свідомість. Цей механізм ізолює внутрішнє уявлення себе від об'єкта, пов'язаного з цими афектами. За словами М. Кляйн, афект є сильним стимулом для лібідних й руйнівних переживань (немовляти) задоволення і заперечення, досвід яких постійно повторюється. Це результат сильного контрасту між хорошим і поганим, в значній мірі є результатом недостатньої інтеграції Я і процесів розщеплення, що відбуваються у психіці дитини [2].

Проблема відчуження одного з батьків полягає у тому, що той з батьків, хто відчужує, здійснює маніпулятивний вплив на дитину тим самим нав'язуючи дитині не властиві їй почуття, думки, емоції та поведінку стосовно відчужуваного батька/матері. Враховуючи такий вплив, вкрай важливим виступає кваліфікована діагностика, що дозволяє розпізнати проблематику для здійснення декодування нав'язаних дитині відчужуючим

батьком/матір'ю установок, відносно відчуженого батька/матері. Як зазначає Е. Бейкер, якщо фокус психолога буде спрямований на налагодження стосунків з відчуженим батьком/матір'ю, а не на декодування установок дитини, це може призвести до ще більшої травматизації психіки дитини та до наслідків психотерапевтичної роботи, яка не дасть очікуваних результатів [2].

Для надання допомоги у галузі психологічної практики та супроводу психологи в Україні мають бути обізнані з вищезазначеним явищем, розуміти його феноменологію. Оскільки без необхідних знань про відчуження одного з батьків можлива не коректна постановка попереднього діагнозу та помилкова психотерапевтична допомога, що ще в більшій мірі може посилити травматизацію дитини.

Список використаних джерел

1. Bernet W. Parental Alienation and Misinformation Proliferation. *Family Court Review*. 58. 2020. 293-307.
2. Bernet W., Tinka J. Scientific basis of Parental Alienation, «*Psychology and Pathopsychology of Child*», 52, 2018, 2, p. 173-182.
3. *Working With Alienated Children and Families: A Clinical Guidebook* / edited by Amy J L Baker; S Richard Sauber. 2013. 277 p.

Смаглюк Тетяна Петрівна
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси

ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО ТЕХНІЧНОГО ЛІЦЕЮ

Під час підготовки кваліфікованих працівників необхідно враховувати наявні індивідуально-психологічні можливості особи. Професійна підготовка до трудової діяльності передбачає використання психологічних особливостей суб'єкта, рівня розвитку психічних процесів, зокрема пам'яті. Остання сприяє швидкому закріпленню, збереженню та відтворенню набутих знань, згідно з вимогами виконання посадових обов'язків, що передбачаються кваліфікаційною характеристикою конкретної професії. Значний внесок в успішну професійну реалізацію, у ході виконання трудової діяльності, здійснюється мнемічними особливостями індивіда, а саме:

об'ємом пам'яті, довготривалістю збереження матеріалу; швидкістю та точністю його відтворення на певному етапі виконуваної діяльності [1; 3].

Серед показників сформованості необхідних якостей для успішної реалізації професійної діяльності кваліфікованого робітника є певні особливості пам'яті, які впливають на формування його когнітивних процесів, зокрема рівень основних видів пам'яті: механічної, логічної, графічної, словесної та оперативної. Проте при вступі в професійно технічні заклади не здійснюється врахування особливостей пам'яті вступників, необхідних для успішного засвоєння професійних навиків, що підкреслює актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей пам'яті учнів професійно технічного ліцею. Процеси пам'яті потребують постійного тренування. Вони значною мірою впливають на розвиток інших вищих психічних процесів, зокрема мислення. Характеристики пам'яті визначають загальний стан розумової активності суб'єкта. Низький рівень розвитку процесів пам'яті унеможлиблює використання в повному об'єму інтелектуального потенціалу дитини. Проте при застосуванні спеціальних методик або мнемотехнік можна значно підвищити рівень її запам'ятовування. Слід зазначити, що на рівень пам'яті впливають багато факторів: вік, фізіологічний стан, мотивованість, спосіб подачі, значимість, необхідність інформації для подальшого її використання в процесі діяльності.

З метою виявлення особливостей пам'яті в учнів професійного ліцею нами було організовано та проведено експериментальне дослідження. Останнє передбачало виявлення рівня короточасної та довготривалої пам'яті на розрізнений матеріал (цифри, слова), згідно з типом запам'ятовуваної інформації, отриманої через зоровий або слуховий канали відчуття, та рівень розвитку оперативної, логічної та механічної пам'яті. З цією метою нами були використані спеціальні психодіагностичні методики [2; 4].

Провівши дослідження учнів професійного ліцею, ми прийшли до висновку про необхідність приділяти увагу для розвитку їх механічної та оперативної пам'яті, так як графічна, логічна і словесна знаходяться на достатньому рівні. Задля цього можна запропонувати мнемотехніки, що полегшують пригадування. Одним з найбільш важких операцій пам'яті є: зберігання та відтворення інформації. Для покращення останньої необхідно використовувати певні стратегії в організації інформації в адаптивній для дитини формі. Крім того, слід сформувати навик повторення вже вивченого матеріалу відповідно до закону забування інформації, а саме

повторення слід виконувати через 15-20 хвилин, тоді через 8-9 годин і лише потім через 24 години. Для міцнішого запам'ятовування доцільнішим є двічі прочитати й двічі відтворити, аніж п'ять разів читати без відтворення. Перед запам'ятовуванням необхідно ставити ціль запам'ятати на довгий період часу. Установка на тривале збереження інформації забезпечить умови для кращого запам'ятовування.

Список використаних джерел

1. Бадагіна Л.П. Основи загальної психології: навч. посібник. 2-е вид., стер. М. : Флінта, 2012. 448 с.
2. Клочко Н. П. Практикум по нейропсихологической диагностике: метод, пособие для студ., обучающихся по спец. «Клиническая психология». Сургут, гос. ун-т. Сургут: Изд-во СурГУ, 2005. 60 с.
3. Ковтун Т. Ю., Никифорова А. В. Особливості зорової та слухової пам'яті у студентів. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2017. Т. 6. С. 69–70с.
4. Корсакова Н. К. Тренировка памяти. Москва: Мир, 1979. 167 с.

Смілянська Олена Афанасіївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОБЛЕМА ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ШКОЛЯРІВ

Кількість війн за останні століття є свідченням не лише геополітичних планів лідерів різних держав а і підвищенням рівня агресивності у міжособистісному спілкуванні, що, припускаємо, негативно впливає на світогляд молодого покоління. Термін «агресія» означає множину різноманітних дій, які порушують фізичну або психічну цілісність іншої людини або групи людей, завдають їм матеріального збитку, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють її інтересам чи ж ведуть до її знищенню.

За даними правоохоронних органів та численних соціологічних досліджень, проведених у різних регіонах України, проблема насильства залишається вкрай актуальною. Діти зазнають насильства у школі, на вулиці, в компаніях однолітків, у сім'ях. Його наслідки здійснюють руйнівний

вплив на особистість не лише при безпосередньому переживанні дитиною насильства, а й тоді, коли вона стає свідком насильницьких дій та агресії у своєму оточенні, у засобах масової інформації, кінофільмах, тощо. У зв'язку з цим, на рівні як державних так і громадських інституцій, активно поширюється та вдосконалюється практика захисту прав дитини; соціальної підтримки дитини, яка зазнала насильства; можливостей захисту потерпілої дитини в судовому процесі.

Різні автори в своїх дослідженнях, монографіях по-різному визначають агресію й агресивність:

- як природжену реакцію людини для «захисту займаної території» (К. Лоренц, Р. Ардрі);

- як установку до панування (Д. Моррісон);

- як реакцію особи на ворожу людині навколишню дійсність (К. Хорні, Е. Фромм);

- поширення набули також теорії, що зв'язують агресію і фрустрацію (Д. Доллард). Під агресивністю розуміють властивість, якість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в області суб'єктно-суб'єктних відносин. Л. Берковіц використовує термін «насильство» тільки відносно крайньої форми агресії, навмисного прагнення заподіяти серйозну фізичну шкоду іншій особі. Він відзначає, що схильність до насильства може бути результатом цілого ряду різних впливів. В їх числі недолік любові і ніжних почуттів з боку матері і батька; жорсткість і непослідовність батьків у застосуванні виховних дій у ранні, формуючі роки дитини; спадковість; рівень стресових станів і те, в якому ступені дитині вдається або не вдається реалізувати свої особисті прагнення [1].

Індикаторами психологічного насильства над дітьми можуть слугувати: їх замкнутість; демонстрація повної відсутності страху; невірноважена поведінка; агресивність, схильність до нищення й насильства; уповільнене мовлення, нездатність вчитися; надто висока зрілість та відповідальність у порівнянні зі звичайними для цього віку; уникання однолітків, бажання гратися лише з маленькими дітьми; занижка самооцінка; тривожність; намагання справити враження людини, що живе в злиднях; демонстрація страху перед появою батьків; страх фізичного контакту, острах йти додому; депресія, спроби самогубства; уживання алкоголю або наркотиків; психосоматичні хвороби, на кшталт болю в животі (неврастенії); нав'язливі страхи (фобії); насильство по відношенню до

свійських тварин та взагалі до більш слабших істот; почуття провини за отримання фізичних ушкоджень.

Як особистісні фактори, які зумовлюють підвищення рівня агресивності, розглядають:

- підвищену ворожість та подразливість;
- підвищений рівень тривожності та депресії;
- низький рівень розвитку інтелекту;
- антисоціальну спрямованість особистості;
- заздрість тощо. Серед чинників, які перешкоджають прояву агресивності, називають: можливість покарання за агресію, любов, та дружні стосунки, а також такі особистісні якості як поміркованість, толерантність, завбачливість, безконфліктність, високий самоконтроль [2, с. 16].

Отже, проблема прояву агресивності у школярів потребує детального дослідження та створення психолого-педагогічних умов, які сприятимуть попередженню та корекції проявів агресивної поведінки школярів.

Список використаних джерел

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2002. 198 с.
2. Румянцева Т.Г. Агресія і контроль. *Питання психології*. 1992. 40 с.

Стефюк Катерина Миколаївна
Дніпровський гуманітарний університет
м. Дніпро

ДІАГНОСТИКА ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

В житті дошкільника величезною є роль сприйняття й просторових уявлень, адже сприйняття створює основу для розвитку мислення, сприяє розвитку уваги, пам'яті, а також відіграє значну роль у підготовці дітей до школи. Оперування просторовими образами у реальному чи уявному просторі є змістом просторового мислення, яким воно і відрізняється від інших форм мислення, в яких виокремлення просторових характеристик не є головною дією.

Проблема формування й розвитку просторового мислення досліджувалася багатьма дидактами, методистами та психологами, якими

було запропоновано різні засоби й прийоми формування теоретичних понять, розвитку графічної грамотності дітей. У працях В.Зінченка та Р.Арнхейма описано механізми оперування зоровими образами у процесі мислення. Також, у дослідження проблеми розвитку просторового мислення значний внесок було зроблено психологами Т.Бауером, Г.Костюком, В.Моляко, Ж.Піаже, І.Якиманською. Розвиткові уяви та просторових уявлень у дошкільників присвятили свої праці А.Люблинська, Н.Побірченко, К.Щербакова, які досліджували особливості та здібності дітей у процесі осмислення предметів у навколишньому світі, їх форм, розмірів, розташування у просторі. Вченими досліджувалися пізнавальні можливості дітей дошкільного віку.

Згідно Ж.Піаже, дитина в навколишньому світі виділяє предмети і в мисленні їх образи існують упорядковано. Дитина, пізнаючи й опановуючи простір, виділяє такі «якісні операції, що структурують простір: порядок просторової спадкоємності і включення інтервалів або відстаней; збереження довжини, поверхні; створення системи координат, перспективи й перетину» [2].

Однак, у педагогічних працівників і у психологів немає єдиної думки про те, як у практичній діяльності розвивати просторове мислення дітей дошкільного віку, що стримує процес вирішення даної проблеми. Відсутня єдність думок про те, які методи і засоби для цього використовувати, за яким критеріями визначати ефективність і результативність своєї діяльності.

Поступове накопичення просторових поглядів, засвоєння особливим досвідом, накопиченим попереднім поколінням вважається значимою характерною рисою розвитку сприйняття простору у дитини старшого дошкільного віку. У дітей 5-6 років (на період завершення дошкільного дитинства) мають бути сформованими форми просторових суджень: форма і об'єм предметів; просторове відношення між предметами; напрямки у просторі.

Оперування просторовими образами на основі їх створення з використанням наочної предметної або графічної опори є змістом просторового мислення. Оперування просторовими образами визначається їх відображенням в образі геометричної форми величини, просторового розташування об'єктів; змінами в ході оперування розташуванням об'єкта, його структури; наявністю в образі різних характеристик, їх системності та рухливості. Всі ці особливості просторового мислення відображають процес роботи з образом, дозволяють фіксувати вікові та індивідуальні особливості

прояву цього процесу, що має велике значення в діагностичних цілях. Особливості просторового мислення не можна виявити повністю, використовуючи з цією метою просторово-комбінаторні ігри та різні головоломки, адже просторове мислення в реальній практичній діяльності завжди включено у вирішення різних завдань та спирається на систему знань, які не мають нівелюватися.

В лабораторних експериментах, звичайно, можливо досліджувати зміст, структуру та інші особливості просторового мислення, але ж, різноманітні практичні завдання, які вирішуються психологами в сучасних умовах, потребують отримання оперативної інформації про особливості розумової діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка має бути доповнена результатами спостережень за навчальною поведінкою та педагогічними характеристиками.

З метою виявлення рівня розвитку просторового мислення дітей старшого дошкільного віку, нами проводилася експериментальна робота за участі дітей 5-6 років. В нашому дослідженні взяли участь 16 дітей, з яких – 8-дівчат та 8-хлопців. Всі діти з благополучних сімей і майже з однаковим соціокультурним рівнем. Нами було обрано методику «Перцептивне моделювання» (Л.А. Венгер). Зміст методики: дорослий пропонує подивитися на цілу фігуру, зображену на картках з першого набору й скласти таку ж саму фігуру з частин, що зображені на картках з другого набору. За кожну правильну відповідь, тобто за правильно знайдені частини, з яких можна скласти цю фігуру, дитина отримує – 1 бал, за невірну відповідь або за відсутність відповіді, дитина не отримує балів. Максимальна кількість балів, які набирає дитина – 15 балів. Високий рівень – 11-15 балів; середній рівень – 6-10 балів; низький рівень – 0-5 балів.

На низький рівень вказує те, що робота не виконана або виконана з великою кількістю помилок і на цьому рівні було виявлено найбільшу кількість дітей – 45 %. На середньому рівні нами було виявлено – 30 % дітей. Помилки в їх роботах наявні лише у випадках складного розділення зображення. Ці помилки дитина виправляє самостійно, але ж після вказівок дорослого, або дорослі приходять на допомогу. В цілому, робота виконується дитиною самостійно після аналізу зображення. На високому рівні було виявлено – 25 % дітей старшого дошкільного віку, які виконали роботу без допомоги дорослого і без помилок, що досягається внаслідок ретельного, заздалегідь виконаного аналізу зображення та чітко організованої діяльності з конструювання об'єкта на зображенні. Отримані результати проведеної діагностики представлено нами в таблиці 1.

Результати виявлення рівня розвитку просторового мислення у дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Кількість учасників	
	16	100 %
Низький	7	45 %
Середній	5	30 %
Високий	4	25 %

Як видно, за даними представленими в таблиці, 45 % дітей мають низький рівень розвитку просторового мислення. Цим дітям складно визначити, розрізнити й назвати основні просторові напрямки, розташування предметів відповідно до інших об'єктів у реальному просторі. Також, діти мають труднощі при визначенні форми предметів та їх частин; не можуть зробити узагальнення об'єкта за наявністю або відсутністю просторових ознак; не виділяють закономірності в просторовому розташуванні предметів, а також не виявляють послідовності у своїх діях.

До середнього рівня розвитку просторового мислення потрапило 5 осіб, що складає – 30 % від загальної кількості учасників експерименту. Ці діти здатні визначити й назвати форму предмета та його частин, а також розділяють реальні об'єкти за ознаками форми та просторового розміщення; відчують деякі труднощі при оперуванні об'єктами у просторі. Також, ці діти здатні вербально представляти результати своїх дій, але ж, мають труднощі у відображенні способів досягнення результатів.

Чотири дитини – 25 % від загальної кількості учасників, опинилися на високому рівні розвитку просторового мислення. Діти визначають відношення між об'єктами, називають просторові напрями як в реальному так і в уявному просторі, доводять власні судження, вільно виражають результати своєї діяльності й способи їх досягнення.

Отримані дані свідчать про необхідність підвищення ефективності роботи практичних психологів й педагогічних працівників та розвитку просторового мислення у дітей 5-6 років.

В розвитку психіки і становленні особистості дитини дуже важливу роль відіграє соціальне середовище, в якому дитина виховується і перебуває. Під час найбільш інтенсивного розвитку певних систем мозкової діяльності, величезне значення має стимуляція процесів пам'яті, сприйняття, мовлення на певних вікових етапах, які є найбільш чутливими як до стимуляції, так і до її відсутності, а особливо старший дошкільний вік.

Розвиток просторового мислення у дітей має не лише велике теоретичне значення, а ще є одним з найактуальніших практичних питань роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Новікова О.А. Диференціація розвитку просторового мислення у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб.наук.пр.* – Київ, 2010. С. 207-219.
2. Піаже Ж. Речь и мышление ребёнка. Москва: Педагогика, 1994. 528 с.

**Харченко Надія Анатоліївна,
Дробик Максим Петрович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕЛАНХОЛІКІВ

Одним із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості, фізично та морально здорової. Тому система підготовки сучасних фахівців в умовах ступеневої освіти повинна бути спрямована окрім як на розвиток духовності, формування професійних та культурних цінностей, етики спілкування, толерантності, а також, що є не менш важливим – на розвиток упевненості в собі, лідерських якостей, високої стресостійкості та особистісного самовизначення й зростання.

Кожна людина є індивідуальністю з дня народження, тому що майбутній темперамент особистості закладено на вже рівні генотипу. Темперамент вважають найбільш стійкою характеристикою особистості, яка майже не змінюється впродовж життя, виявляється в усіх сферах життєдіяльності і характеризує індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто, за показниками темпу, швидкості, ритму, інтенсивності, енергійності, емоційності [2].

У сучасній психології темперамент розглядається як базовий аспект індивідуальності, обумовлений "переважно біологічними властивостями людського організму". Разом з тим, темперамент може бути визначений і як

компонент більш високоорганізованих структур інтегральної індивідуальності (інтелекту і характеру) [1].

Дослідження психологів показали, що представники різних типів темпераменту можуть досягти однаково високих успіхів у діяльності, але йдуть вони до цих успіхів різними шляхами. Сангвінік життєрадісний, швидко орієнтується в нових обставинах, легко переключається з одного виду діяльності на інший, але не любить одноманітної роботи. Холерик з пристрастю береться за нові справи, працює з підвищеннями, легко долає труднощі. Флегматик в діяльності проявляє ґрунтовність, продуманість і завзятість. Меланхолік в роботі як правило, пасивний. Людину меланхолійного типу темпераменту можна охарактеризувати як спокійну, врівноважену. Часто вони дуже відповідальні і спостережливі, ретельно вивчають навколишнє середовище яке їх оточує, багато обдумують над тим, що відбувається.

Зазвичай студенти-меланхоліки прагнуть уникати надмірного спілкування і відчувають себе некомфортно, коли потрапляють в нові обставини або ситуації. Це викликає у них гальмівний стан. Однак, при сприятливих умовах такі студенти відчувають себе спокійно і навчаються досить непогано. Студенти-меланхоліки важко переживають напруження, іспити, вони губляться при будь-яких вирішальних ситуаціях. Їх стиль поведінки – уникнення труднощів та проблем. Викладачі мають враховувати при таких ситуаціях, тип темпераменту студентів, а також те, що вони надзвичайно вразливі. У будь-якій ситуації меланхоліку потрібна психологічна підтримка, психологічний комфорт.

Список використаних джерел

1. Мегедь В.В, Овчаров А.А. Характеры и отношения. Москва: 2002, Армада-пресс. 704 с.
2. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва: Наука, 1979. 311 с.

***Шеленкова Наталія Леонідівна,
Житнюк Юлія Дмитрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань***

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Центральним моментом в особистісному самовизначенні юнаків і дівчат є усвідомлення себе суб'єктом самопізнання, самозміни, самовдосконалення [3].

Юнацький вік – етап формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінність дружби, кохання, інтимної близькості можуть бути першочерговими. У молодій людини формується самосвідомість – цілісне уявлення про себе, емоційне відношення до самого себе, самооцінка власної зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення власних недоліків та достоїнств, на їх основі виникає можливість цілеспрямованого удосконалення, самовиховання.

Основними у ранній юності є потреби в самореалізації, самовираженні, з'ясуванню сенсу життя. На основі зовсім нової соціальної мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних мотиваційних тенденцій. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду, який активно формується у цю пору.

У юності гостро постає питання вибору свого унікального життєвого шляху, усвідомлення відповідальності за свій вибір та рішення. Саме з проблемою розмірковування над сенсом життя пов'язані страхи та хвилювання.

Віковий період ранньої юності приносить багато нового в емоційне життя учнів. Зникають в значній мірі ті внутрішні конфлікти, які були пов'язані з протиріччями підліткового віку, але виникають нові проблеми, викликані суттєвими змінами в особистості, прагненнях, світогляді, очікуваннях юнаків і дівчат [4; 5].

Певні зміни емоційного фону пов'язані з фізіологічними особливостями організму, зокрема гормональними процесами. Але емоційні реакції та поведінку підлітків та юнаків можна пояснити не лише змінами гормонального балансу. Серед таких факторів є і соціальні, умови виховання, індивідуально-типологічні особливості, що визначають емоційний стиль поведінки.

За даними експериментальних досліджень з використанням особистісного тесту Р. Кеттела відзначалися такі зміни показників за факторами: комунікабельність, контактність, домінантність та зниження збудливості. У юнаків відзначається зниження показників за фактором чутливості та м'якості характеру, почуття залежності, зменшення невпевненості, внутрішньої тривоги та розвиток більшої рівноваги [2].

У порівнянні з підлітковим віком юнацький вік характеризується більшою диференційованістю емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю та саморегуляції [1].

Наведена вище коротка характеристика вікових і психологічних особливостей раннього юнацького віку допомагають зрозуміти деякі специфічні особливості емоційності. Описані перетворення в особистісній сфері стають суттєвими передумовами до емоційних змін.

Говорячи про вікову динаміку емоційної сфери, можна відзначити такі моменти: збільшення кількості емоціогенних об'єктів, особливо тих, що мають соціальний характер; зростання диференційованості емоційних переживань; виникнення емоційних переживань не лише з приводу теперішнього, але й майбутнього; прояв здібності відрізняти експресивні засоби від переживань; збільшення здібності розуміти емоції інших людей; перехід емоціогенних реакцій від імпульсивності до довольності.

Список використаних джерел

1. Бучек Л.В. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: Дис...канд. психол.наук: 19.00.01. К., 1993.
2. Крайг Г. Психология развития. Спб.: Питер, 2005. 940 с.
3. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 422 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. 317 с.
5. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. 291 с.

***Шулдик Анатолій Володимирович,
Біленька Світлана Валентинівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань***

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Процес формування психіки дитини передбачає що в момент, коли зростаючі можливості дитини (її знання, вміння, психічні якості) вступають в протиріччя зі старим способом життя, старими видами діяльності і взаємин з оточуючими, відбувається формування психічних новоутворень, які є основою для переходу дитини до наступного етапу розвитку. Першокласник вступає у відносини з суспільством через взаємодію з учителями, які здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну і суспільно корисну діяльність. І в даній ситуації особливо значущими є турбота про його психічне здоров'я, розуміння походження можливостей долати труднощі, подолання негативних емоцій та розвитку позитивних, збереження стабільності життя дітей.

У цьому віці відбувається поява важливого психічного новоутворення – довірливої поведінки. Дитина стає самостійною, сама вибирає, як їй діяти в певних ситуаціях. Продовжується формування моральних цінностей, установок, школяр намагається дотримуватись певних правил та норм. Продовжує формуватися прагнення мати власну точку зору, формується адекватна самооцінка.

Особливості мислення дитини молодшого шкільного віку створюють сприятливі умови для вирішення в комплексі завдань інтелектуального, емоційного та естетичного розвитку. Дитина спрямована до новизни, прагне нових яскравих вражень. Найбільш яскраві прояви уяви молодших школярів можна спостерігати у грі, в малюванні, придумуванні розповідей і казок. Прояви уяви у дитячій творчості різноманітні: одні відтворюють реальні події, інші – створюють нові фантастичні образи і ситуації. Невтомна праця уяви – ефективний спосіб пізнання і засвоєння дитиною навколишнього світу, можливість вийти за межі власного досвіду, найважливіша психологічна передумова розвитку творчого підходу до світу. Часто саме активність уяви лежить в основі формування особистісних якостей, актуальних для конкретної дитини.

Пізнавальні інтереси дитини визначають її активне ставлення до світу, до процесу пізнання і таким чином сприяють формуванню психічного здоров'я. Однак, важливо не допустити перевантаження дитини, так як інформаційне та емоційне перенасичення характеризується появою негативних тенденцій, пов'язаних із самою діяльністю. Втома дітей при перевантаженні заняттями може спричинити регресію в їх поведінці. У разі,

коли регресії стають постійними, вони перестають грати роль нормальних захисних механізмів, які допомагають зняти напругу, можуть перейти в агресивність або плаксивість.

Повноцінне проживання молодшого шкільного віку, його позитивні надбання є необхідною основою, на якій будується подальший розвиток дитини як активного суб'єкта пізнання та діяльності. Основне завдання дорослих у роботі з молодшими школярами – створення оптимальних умов для розкриття та реалізації можливостей дітей в процесі формування основ психічного здоров'я з урахуванням індивідуальності кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Василевська О.І. Особливості психічного здоров'я молодшого школяра. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2013. № 42. С 115–121.
2. Гетьман Т.О. Психологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.
3. Кочерга О.В. Фактори психічного здоров'я молодших школярів. *Директор школи. Україна.* 2000. № 5. С. 118–122.

**Шулдик Анатолій Володимирович,
Верховський Костянтин Васильович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань**

СТРУКТУРА САМОРОЗУМІННЯ ОСОБИСТОСТІ

Практично у кожної людини виникає потреба зрозуміти себе, вміти розбиратися у власних думках, почуттях, бажаннях і намірах. Здійснення цієї потреби впливає на ставлення людини до інших, самоповагу та самоствавлення. Розуміння психологом власного Я дає можливість адекватно вирішувати питання, які виникають у процесі професійної діяльності, уникаючи несвідомого впливу власних мотивів і потреб на особистість клієнта, адже для того, щоб зрозуміти іншу людину, увійти в світ її думок і переживань, необхідно зрозуміти самого себе.

Теоретичні аспекти проблеми саморозуміння особистості описані в роботах А.А. Брудного, В.В. Знакова, С.Д. Ілляш, Б. В. Кайгородова, А.Б.

Коваленко, І.А. Монахової, О. М. Назарук, В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва, Н. І. Протасової, Н.В. Чепелевої.

Саморозуміння це процес та результат усвідомленого спостереження та пояснення особистістю власних думок, переживань, мотивів поведінки, вміння знаходити сенс вчинків, можливість відповідати на запитання щодо рис власного характеру, світогляду, ставлення до себе та до інших людей, а також про те, як вони її розуміють [1].

Структуру саморозуміння можна розглядати як систему трьох компонентів: потребнісно-мотиваційного, емоційно-вольового і когнітивного [3]. Потребнісно-мотиваційний компонент, містить ієрархічну систему потреб і мотивів саморозуміння, яка спонукає особистість до постановки мети, самодослідження та сприяє виокремленню тих сфер «Я», на які буде спрямоване саморозуміння.

Емоційно-вольовий компонент саморозуміння характеризується рівнем розвитку емоційної сфери особистості, сформованості вмінь керувати власними емоційними станами. Цей компонент саморозуміння характеризується мірою позитивного ставлення, самоповаги, задоволеності, відчуттям безпеки.

Когнітивний компонент саморозуміння особистості визначається рівнем сформованості її когнітивної сфери, зокрема, розумовою активністю, розумінням понять тощо. Основою даного компоненту є знання людини про себе, її готовність отримувати нові знання, прийоми та способи саморозуміння.

В.В. Знаков виокремлює когнітивну та екзистенційну складові саморозуміння. Когнітивна складова саморозуміння включає рефлексивні здібності та схильність суб'єкта до рефлексії та свідомого аналізу. Екзистенційна складова саморозуміння реалізується не лише у достовірних знаннях і пізнавальній діяльності, а й у сенсах та залученні до різноманітних цінностей. Наприклад, згідно з К. Роджерсом, справжнє знання про себе не може бути раціональним; таке значення спонтанне та емоційно насичене [2].

Список використаних джерел

1. Благодир Н.Ф. Концептуальна модель саморозуміння: структурні компоненти та психологічні механізми. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка*. 2012. Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 23. С. 8-16.

2. Бочелюк В.Й., Соціально-психологічні аспекти саморозуміння особистості в професійному спілкуванні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2016, № 3. С. 26-33.
3. Кайгородов Б.В. Самопонимание и его место в структуре самосознания. *Мир психологии*. 1997. № 1. С. 129– 132.