Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
Кропівницький інститут приватного вищого навчального закладу
«Університет сучасних знань»
Київський університет імені Бориса Гринченка
Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»
Херсонський державний університет

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції

«ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ЗМІНИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ»

17 квітня 2018 р.

м. Миколаїв – 2018

УДК 159.922:378.147

ББК 88.261.3

Т 65

Редакційна колегія:

Власова О.І., *доктор психологічних наук, професор*
Семиченко В.А., *доктор психологічних наук, професор*
Дідух М.Л., *доктор психологічних наук, доцент*
Савенкова І.І., доктор психологічних наук, доцент
Литвиненко І.С., кандидат психологічних наук, доцент
Мороз Р.А., кандидат психологічних наук

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології
(Протокол № 8 від 21 березня 2018 р.)

Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Наукове видання. – Миколаїв: ІЛІОН, 2018. – 182 с.

Збірник містить тези та інші матеріали учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти» з теоретико-методологічних та практичних проблем психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими проблемами, проблем формування національної самосвідомості студентської молоді в умовах закладів вищої освіти, актуальних питань сучасної професійної підготовки майбутніх психологів, формування професійно успішної особистості як чинника відповідальності особистості за якість свого життя.

© Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2018

ЗМІСТ

1.	РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	2
2.	ЗМІСТ	3-4
	ТЕЗИ ТА ІНШІ МАТЕРІАЛИ	
	Секція 1. Особливості психологічного супроводу осіб з особливими потребами	
3.	Базилевич І.В. Психокорекція депресивних станів у підлітковому віці	7
4.	Валах О.О. Психологічні особливості синдрому Дауна	9
5.	Деркач А.В. Психологічні особливості батьківської ідентичності в підлітків із особливими потребами	11
6.	Єщенко Г.Р. Особливості емпіричного дослідження впливу емоційної близькості партнерів у подружній діаді на розвиток дитини старшого дошкільного віку	13
7.	Корнієнко О.О., Попкова М.О. Зниження агресивності у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю засобами казкотерапії	16
8.	Костогриз В.О., Шличек А.С. Особливості професійної орієнтації старшокласників з затримкою психічного розвитку	18
9.	Куралова Я.С. Особенности современных коррекционных технологий работы с детьми аутистического спектра	21
10.	Кучманич І.М. До питання ґенези особливих освітніх потреб дитини в умовах сім'ї	23
11.	Легендзевич Г. Я. Особливості соціальної реабілітації осіб з інвалідністю	25
12.	Лисогор А.В. Уявлення студентів про особливі освітні потреби	27
13.	Макаренко С.С. Психологічні бар'єри осіб з обмеженими фізичними можливостями	29
14.	Матутина О.А. Особенности восприятия у детей с нарушениями аутистического спектра	31
15.	Мацеха А.В. Дефицит внимания со стороны взрослых как источник психологических проблем у детей	33
16.	Наградська Л.М. Вплив негативних чинників мікросередовища на формування девіантної поведінки у підлітків	34
17.	Отінко А.Л. Тренінг як засіб подолання конфліктів серед ув'язнених	36
18.	Паршакова О.І. Специфіка формування особливих потреб у межах сім'ї	37
19.	Петрук І.В. Корекція агресивних станів у дітей старшого дошкільного віку засобами казкотерапії	39
20.	Підгорна О.М. Підвищений фон тривожності як предиктор невротизації та маркер особистості акцентуанта	41
21.	Плахтій М.В. Психологічний супровід дітей з розладами аутичного спектру	45
22.	Савенкова І.І. Хронопсихологічне прогнозування інтелекту дитини з особливими потребами	47
23.	Сліпченко А.М. Психологічні особливості аутизму	49
24.	Смолянец А.В. Сенсорная интеграция как терапия сенсорных нарушений у детей-аутистов	51
25.	Степанюк Л.С. Інклюзія в контексті змін сучасної освітньої практики	53
26.	Шевченко В.В. Психологічні проблеми розвитку дітей особливими потребами	54

	Секція 2. Формування національної самосвідомості студентської молоді в умовах внз	
1.	Авдієнко М.Ю. Формування та становлення особистості як воїна-захисника держави	56
2.	Бабаян Ю.О. Формування мотиваційної готовності студентської молоді до захисту Вітчизни	58
3.	Василенко С.М. Психологічні особливості формування почуття патріотизму у студентів кафедри військової підготовки	59
4.	Михальченко Н.В. Чинники розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в освітньо-виховному просторі університету	62
5.	Наточій А.М. Формування патріотичних цінностей у майбутнього педагога в освітньому центрі університету	64
6.	Олексюк О.Є. Сучасні представлення сучасної студентської молоді про патріотизм до Батьківщини	67
7.	Стариков И.М. Психолого-педагогические аспекты борьбы со взяточничеством и коррупцией в Украине	69
8.	Хазратова Н.В. Проблеми діагностики етнонаціональної і громадянської ідентичності особистості	72
9.	Шутова Н.С. Формування національної свідомості у сучасних молодших школярів	73
	Секція 3. Актуальні питання сучасної професійної підготовки майбутніх психологів	
1.	Білецька А.С. Емпатія в професійній підготовці майбутніх психологів	76
2.	Бітлян О.К. Психолого-педагогічні аспекти використання сучасних методів навчання у процесі викладання хімії	77
3.	Денисенко О.М. Парасоціальні стосунки підлітків: проблеми і можливості	79
4.	Калашникова Л.В. Основні етапи впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх психологів	82
5.	Касьянова Н.М. Шляхи реалізації творчого потенціалу студентів-психологів у процесі навчання у ВНЗ	84
6.	Клименюк Н.В. Формування професійних компетенцій у майбутніх соціальних працівників до геронтологічного супроводу клієнтів	87
7.	Красняник Л.С. Методи адаптації першокласників до школи в спадщині В.О. Сухомлинського	89
8.	Крисенко К.Є. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів-психологів	91
9.	Кузікова С.Б. Особистісна децентрація як умова подолання кризи професійної ідентичності студентів-психологів	93
10.	Кузьменко А.М., Тесля А.О. Роль тренінгової роботи в адаптації першокурсників до навчального процесу	95
11.	Кузнецова С.В. Професійна спрямованість майбутніх психологів на діяльність в силових структурах	98
12.	Куца А.А. Теоретичний аналіз структури психологічної готовності до професійної діяльності	100
13.	Литвиненко І.С., Хотєнов І.М. Професійний розвиток студентів-психологів в умовах закладу вищої освіти	101
14.	Орел А.К. Психологічні та педагогічні формування експериментальних умінь і навичок при вивченні фізики засобами STEM-освіти української школи	102
15.	Прасол Д.В. Формування професійної компетентності у студентів-психологів як майбутніх психодіагностів	103

16.	Репка А.О. Формування у студентської молоді готовності працювати з дітьми, які пережили складні життєві ситуації	105
17.	Саковська В.В. Розвиток самосвідомості майбутніх психологів	107
18.	Селіванова А.М. Формування професійної компетенції майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ	108
19.	Слученко К.О. Актуальні питання сучасної професійної підготовки майбутніх психологів	110
20.	Цумарєва Н.В. Використання арт-терапевтичної методики «Каракулі та метаморфози» А. Копитіна в навчальній діяльності студентів	111
21.	Шагай М.О. Індивідуалізація майбутніх психологів засобами волонтерства	114
22.	Шапошникова Ю.Г., Хажанець Г. Особистісний підхід у підготовці майбутнього психолога	116
23.	Шевченко В.В., Мольченко Д.В. Зв'язок тривожності з самооцінкою та особливості їх впливу на ефективність публічного виступу майбутніх психологів	118
24.	Шевченко В.Г. Формування психологічної культури у майбутніх психологів	120
	Секція 4. Формування професійно успішної особистості, як чинник відповідальної особистості за своє життя	
1.	Бабюк А.В. Психологічний вимір активності особистості	122
2.	Березняк А.В., Васильченко Є.О. Вплив комп'ютерної залежності на психічний та фізичний стан підлітків	124
3.	Букач М.М. «Університет третього віку» як засіб розв'язання соціально-психологічних проблем людей поважного віку	126
4.	Гетманцева Т.Г., Городніченко Р.В. Профілактика насильства серед молодших підлітків в умовах загальноосвітньої школи	128
5.	Горошкевич Н.Є. Роль самооцінки студента у формуванні професійно успішної особистості	131
6.	Григорчук Л.В. Особливості професійної адаптації молодих фахівців	133
7.	Дмитрів О.В. Сімейні установки та їх вплив на формування навчальної мотивації молоді	135
8.	Єгорова О.В. Психологічні механізми саморегуляції в юнацькому віці та їх вплив на професійне самовизначення	137
9.	Коростильова І.В. Сучасні технології психологічної допомоги в умовах викликів трансформаційного суспільства	140
10.	Крошка Н.П. Специфіка розвитку діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі	141
11.	Любінецька Г.Л. Прогнозування професійної адаптації випускників-психологів	144
12.	Макушева С.П. Соціально-психологічні аспекти спілкування в Інтернеті	147
13.	Мельніченко Л.В. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників	149
14.	Мороз Р.А. Переосмислення життєвого досвіду в процесі інтерналізації наративу	151
15.	Мухіна Л.М. Роль біологічного фактору у формуванні конфліктологічної компетентності	153
16.	Опанасенко Л.А. Психологічні особливості формування індивідуальних освітніх траєкторій молоді	155
17.	Пархоменко Ю.І. Поширення профвідбору через медіадискурс як запорука успішної особистості в Україні	157

18.	Полєшко Н.С. Психологічні особливості конфліктної поведінки	159
19.	Рожанська Н.В. Мотиви споживачів до отримання освітніх послуг ВНЗ (на прикладі ЧНУ ім. П. Могили)	161
20.	Сазан Г.О. Роль профінформації та профпросвіти в роботі практичного психолога	163
21.	Санько К.О. Особливості психологічного благополуччя сучасної молоді	165
22.	Сема Н.М. Етичні принципи професійного консультування	167
23.	Ткаченко А.В. Зміни стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях як маркер особистісних трансформацій	170
24.	Тимошенко О.В. Особливості професійної орієнтації молоді в сучасній Україні	171
25.	Трибулькевич К.Г. Моделювання студентського самоврядування на європейських засадах	174
26.	Трибухіна О.В., Широких К.М. Зниження стресового стану студентів у екзаменаційний період за допомогою соціально-психологічного тренінгу	176
27.	Чугуєва І.Є. Стратегії професійної поведінки особистості в умовах трансформацій сучасного суспільства	178
28.	Шаумян О.Г. Психологічні аспекти становлення особистості	180

СЕКЦІЯ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Базилевич І.В.,
студент магістратури
Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини
ВНЗ Університету «Україна».
Науковий керівник – Базика Є.Л.,
к.психол.н., доцент

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Протягом останнього десятиліття в Україні значна увага науковців приділяється проблемам психологічної корекції поведінкових розладів і депресивних станів у молоді.

Депресивні розлади є чи не найбільш поширеною психологічною проблемою в сучасному світі. За даними ВООЗ, 3-6% населення Землі потерпає від депресії, пік їх розвитку весь час зміщується, припадаючи на вік 20-25 років. Ще 10 років тому фахівці навіть не припускали виникнення депресій у дітей, а тому у науковій літературі практично відсутні системні дослідження депресій у молоді, а тим більше розробки принципів, задач та стратегій їх психокорекції.

Цілі та завдання статті. Спираючись на розуміння феноменології виникнення та перебігу депресивних переживань, обґрунтувати конкретні напрями психокорекційної роботи з депресивними підлітками. Визначити завдання психологічної допомоги, психологічні умови її надання та підібрати рекомендовані вправи для її реалізації.

Останні дослідження проблеми. При підготовці тез використані дані (Д. Хелл, М. Кляйн та ін.), які свідчать про недостатність біологічного тлумачення природи та сутності депресії, особливості підліткових депресивних переживань (Е.Вроно, Г.І. Малкіна-Пих, М.В. Миколайський та ін.).

Основні здобутки проведеного дослідження. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що в основі депресії знаходиться первинний афект печалі, який свідомістю не сприймається як печаль. Печаль передбачає прийняття факту втрати, а депресивні особи не усвідомлюють її реальність. Психоаналітики Зандлер і Иоффе [3] інтерпретують депресію як психобіологічну реакцію втрати. Це означає, що загрозлива за своєю силою печаль є пусковим механізмом депресивної реакції. Отже, сильне почуття печалі внаслідок депресивної реакції стає завуальованим до такої міри, що при складних формах депресії залишається лише почуття безпорадності та спустошеності.

Зрозуміти депресію, таким чином, значить визнати, що людина в депресивному стані переживає біологічні (рухове оціпеніння, вегетативні симптоми) і соціальні впливи (напруга, втрата соціальної ролі) наслідки своєї депресії як сторонній спостерігач з хворобливою чіткістю, але чуттєво-мисленнєвий підхід до проблеми для неї є більш-менш закритим. Внаслідок цього людина відчуває себе безпомічною.

Проведені за останні роки дослідження проблеми виникнення, ознак, сутності та механізмів депресії показують, що її найбільш доцільно розглядати як інтегрований феномен кризових переживань із складною та неоднозначною біосоціопсихологічною природою.

Депресивний синдром супроводжує багато соматичних та психічних захворювань. Депресія буває: психогенна, ендогенна, симптоматична; явна і прихована; ажитована, адинамічна, іпохондрична, астенічна, істерична, депресія з мареннням. Відзначимо, що такі прояви зустрічаються достатньо часто у підлітковому віці. Найчастіше вони пов'язані з психологічними проблемами навчання в школі. Депресивний стан може викликати шкільну дезадаптацію – порушення пристосування особистості школяра до умов навчання в школі, що виявляється як розлад загальної здібності до психологічної адаптації у зв'язку з якими-

небудь патологічними чинниками.

Специфіка дитячої депресії. Ще десять років тому спеціалісти навіть не припускали виникнення депресивних переживань у дітей. Проте найновіші дослідження підтверджують реальність дитячих депресій, особливо в період підлітковості та вказують на наявність у даній віковій групі багатьох ознак «дорослої» депресії [1; 3; 6].

Широкомасштабні дослідження показують, що перший епізод депресії в середньому виявляється в 13 років [1; 3]. Частота депресій різко зростає у віці 12-16 років, досягає піку в 14-15 років, а потім знижується до дорослих рівнів. Е. Вроно, Г.І. Малкіна-Пих та ін.

Основні задачі психокорекції підліткової депресії. Аналіз психологічної літератури та отримані результати експериментального дослідження дають можливість описати необхідну систему заходів психологічної допомоги підліткам, які переживають депресію.

1. Необхідно допомогти депресивним підліткам усвідомити свою уявну чи реальну втрату, сприяти пропрацюванню цієї втрати, а також агресивних імпульсів поведінки, які трансформувались у депресію на символічному рівні.
2. Сприяти проясненню Я-концепції, підвищенню самооцінки підлітка, що переживає депресію (сприяти самопізнанню).
3. Ознайомити з ефективними способами спілкування, підвищити комунікативну компетентність депресивного підлітка.
4. Розвивати вміння справлятись з психологічними труднощами, навчити технікам подолання тривожних станів та техніці релаксації.
5. Підвищення рівня інтернальності депресивного підлітка, сформувати таку копінг-поведінку, яка б сприяла не втечі від проблем, а руху до них.
6. Задоволення потреби в безпеці. Психологічна допомога підліткові пов’язана із змінами взаємостосунків у сім’ї, які впливають на виникнення депресії. Деструктивна сімейна система, в якій підліток виступає ідентифікованим пацієнтом, обумовлює реальний ризик рецидивів симптомів депресії навіть після успішної психокорекції. Саме тому сімейні сесії, як і індивідуальна психологічна допомога, дуже рекомендовані у наданні психологічної допомоги дитині.

Отже, варто визначити **психологічні умови** психокорекції депресії в підлітковості, які задають напрями психокорекційної роботи:

1. **Членство в групі.** Оскільки, по-перше, задовольняється одна з потреб підліткового віку, яка є одночасно і віковою задачею розвитку, – потреба в безпеці, яку підлітки знаходять в приналежності до групи. По-друге, досвід, який отримує підліток від групи, допомагає у вирішенні різних проблем, підліток позбавляється непродуктивного замикання в собі (властивого депресивному переживанню) і не залишається наодинці із своїми труднощами, бо відчуває, що його проблеми не унікальні, що й інші переживають подібне. По-третє, група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані фактори, як тиск партнерів; в групі моделюється система взаємостосунків і взаємозв’язків, яка є властивою для реального життя, що дає можливість підліткам побачити й проаналізувати в психологічно безпечних умовах психологічні особливості спілкування і поведінки інших, самих себе, що є неочевидним в життєвих ситуаціях.
2. **Емоційна підтримка.** Атмосфера взаємної зацікавленості, довіри та психологічного комфорту, які створюються в групі, дають можливість підлітку ідентифікувати себе з іншими, зрозуміти переживання іншої людини, що забезпечує краще розуміння її і себе, оволодіння тими новими й ефективними способами поведінки, які застосовуються кимось іншим. Відчуття підтримки знижує опір, надає впевненості в собі та активізує депресивного підлітка. Емоційна підтримка стабілізує самооцінку, підвищує самоповагу, самоприйняття, сприяє позитивній переоцінці ставлення до себе, формує співпереживання, емпатію, які сприяють особистісному зростанню та розвитку самосвідомості підлітків, що переживають депресію.
3. **Допомога іншим учасникам групи.** Ця умова сприяє подоланню хворобливої

фіксації депресивного підлітка на своїх проблемах, укріпленню почуття впевненості в собі, в своїх можливостях справлятися з власними труднощами.

4. **Емоційне відреагування.** Можливість вільного вираження емоцій, зокрема, печалі, дозволяє зняти емоційну напругу, яка накопичилась внаслідок заперечення або ігнорування істинних почуттів, що в поєднанні з емоційною підтримкою групи сприяє розкриттю особистісних проблем депресивних підлітків, а значить, їх пропрацюванню з послідуючою їх переробкою.

У сучасній течії психоаналізу, символдрамі реалізується ідея про те, що емоційне від реагування породжує афективне переживання [2; 4; 5].

Емоційне відреагування сприяє завершенню незавершеного гештальту (Ф. Перлз), прощанню з втраченим, а значить, дозволяє «допустити недопущену» печаль і розпрощатися з нею.

Вищеназвані умови, враховуючи вікові особливості підлітковості, доцільніше реалізувати у форматі групової психологічної допомоги.

Література

1. Кляйн М. Детская психопатология/ М. Кляйн // М.: 2004. – 356 с.
2. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер// – М.: Эйдос, 1996. – 247 с.
3. Меркле О. Депрессия / О. Меркле// Пер. с пем. – М.: ЮНТИ. 1996. – 206с.
4. Обухов Я.Л. Символдрама: кататимно-имагипативная психотерапия детей и подростков / Я.Л. Обухова // – М.: Эйдос, 1997. – 314 с.
5. Петухова Е.А. Психокоррекционная работа с подротсками с использованием метода символдрамы // Журнал практического психолога. – 1998. – №4. с. 34-48.
6. Фрейд А. Психопатологии детства / Пер. с нем. Я.Обухова// – М.: Nota Bene, 2000.

Валах О. О.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мухіна Л. М.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ДАУНА

«Сонячні діти» – так називають людей з синдромом Дауна за їх доброзичливість, відкритість і наївність. Вони по-іншому дивляться на речі, інакше сприймають світ: він здається їм добрішим.

«Синдром Дауна» – найпоширеніша з усіх відомих на сьогоднішній день форм хромосомної патології. Близько 20% важких форм уражень центральної нервової системи пов'язане з генетичними порушеннями. Серед цих захворювань провідне місце займає синдром Дауна, при якому розумова відсталість поєднується зі своєрідною зовнішністю.

Дитина, яка народилася із синдромом Дауна, має характерну зовнішність – плоска форма обличчя і перенісся, коротка шия, маленькі вуха, розкосі очі (на райдужній оболонці можуть бути присутні невеликі білі плями); короткі руки, ноги і пальці, на долонях розташована тільки одна складка. Синдром Дауна означає, що малюк розвиватиметься повільніше, ніж його однолітки і пізніше проходитиме загальні етапи розвитку. Йому буде важко вчитися, але він зможе робити більшу частину того, що роблять усі інші діти: ходити, говорити, читати і писати [2].

За статистикою ВООЗ, у світі з синдромом Дауна народжується кожне 700-е немовля. Це співвідношення однакове в різних країнах, кліматичних зонах і соціальних прошарках. Генетичний збій відбувається незалежно від способу життя батьків, їхнього здоров'я, звичок і освіти. Хлопчики і дівчатка з синдромом Дауна народжуються з однаковою частотою.

Дослідження, яке провели вчені Університету міста Майсор (Індія), дозволило виявити чотири чинники, що впливають на ймовірність синдрому Дауна у дитини. Це вік матері, вік батька, близько-споріднені шлюби, а також, як не дивно, вік бабусі по материнській лінії. Причому останній з чотирьох чинників виявився найзначущим. Чим старшою була бабуся, коли народжувала дочку, тим вища ймовірність народження онука або онуки з синдромом Дауна. Ця ймовірність зростає на 30% з кожним роком, «упущеним» майбутньою бабусею.

Синдром Дауна – це порушення хромосомного коду, пов'язане з розладами у розвитку, коли у клітині з'являється 47 хромосома. Вперше синдром в 1860-і роки описав англійський лікар Джон Даун. Сам медик даними синдромом не страждав і помилково вважав, що він є формою психічного розладу. Широко відомим поняття стало після опублікування Джоном Дауном доповіді на цю тему у 1866 році. Через наявність епікантусних складок він використовував термін монголоїди (синдром же називали «монголізм»). У 1959 році французький лікар Жером Лежен з'ясував, що синдром Дауна є саме хромосомною аномалією, яка виникає випадковим чином [1].

Синдром Дауна невиліковний, тому що це не хвороба, а синдром (синдром – це сукупність симптомів).

Синдром Дауна – це практично єдина хромосомна аномалія, коли діагноз можна поставити клінічно, тобто, орієнтуючись тільки на зовнішні ознаки. Однак в будь-якому випадку необхідно буде провести каріотипування, щоб визначити форму синдрому [3].

У дітей з синдромом Дауна мова з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвиненою, розуміння мови недостатнє, словниковий запас бідний. Але, емоційна сфера залишається практично збереженою. Більшість з них мають гарну копіюючу здатністю, що сприяє прищеплювання навичок самообслуговування і трудових процесів. Рівень сформованості навичок і вмінь, якого можуть досягти діти з синдромом Дауна, дуже різний. Це обумовлено генетичними і навколишніми факторами.

У синдрому Дауна існують супутні захворювання: зниження зору, проблеми зі слухом і мовленням. У 60% дітей із зайвою хромосомою виявляється порок серця. Важливо розуміти, що все це піддається корекції.

Після отримання діагнозу синдром Дауна необхідно починати виховання і навчання у правильному напрямку, що надасть змогу покращити стан дитини, можливість вирости та жити повноцінно [4].

Перш за все це «рання педагогічна допомога» таким дітям від народження до 4-5років (і їх батькам) і інклюзивна освіта – виховання і навчання цих дітей в районних дитячих садах і школах, в середовищі однолітків.

Навчання дітей з синдромом Дауна повинно опиратись на їх сильні сторони: гарне зорове сприйняття і здатність до наочного навчання, що включає здатність вивчити і використовувати знаки, жести і наочні посібники; здатність вивчити написаний текст і користуватися ним; здатність вчитися на прикладі однолітків і дорослих, прагнення копіювати їх поведінку; здатність навчатися за матеріалами індивідуального навчального плану і на практичних заняттях.

Сучасні дослідження показали наявність глибокого зв'язку між психологічною обстановкою в сім'ї, рівнем взаємодії між батьками і дитиною, ефективністю програм ранньої допомоги, дошкільної та шкільної допомоги.

Література

1. Барашнева Ю. И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет: [Текст] / И. Ю. Барашнева. – М. «Триада-Х», 2007. – 280 с.

2. Булкина Т. В. В объятиях ласкового «дауна»: о детях с синдромом Дауна: [Текст] / Т. В. Булкина // Фактор. 1998. – №8. – С. 69-71.

3. Жиянова П. Л., Поле Е. В. Малыш с синдромом Дауна: [книга для родителей] / П. Л. Жиянова, Е. В. поле. – М.: Монолит, 2007. – 208 с.

4. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития: [Текст] / Н. Я. Семяго // Дефектология. 2000. – № 1. – С.66-75.

Деркач А.В.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Кучманич І.М.,
К.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному суспільстві все більше уваги приділяється проблемам сім'ї та сімейних стосунків. Особливої актуальності набувають у сучасному світі питання батьківської ідентичності. Оскільки в сучасній психології активно дискутується питання: Коли саме починається розвиток батьківської ролі? Який вік є сенситивний у цьому контексті? Проблема цілеспрямованого вивчення ставлення підлітків до материнства і батьківства, в тому числі специфіка розвитку батьківської ідентичності є вкрай малодослідженою.

Поняття «ідентичність» на сучасному рівні, на жаль, не має єдиного формулювання. Досить часто в науковій літературі можемо бачити різні підходи щодо тлумачення феномена ідентичності. Втім більшість дослідників вважають, що ідентичність можна схарактеризувати як процес становлення стабільності індивіда (Ч. Тейлор). Ерік Еріксон, визначаючи ідентичність, описує її в кількох аспектах, а саме: як його основну властивість та динамічну організацію потреб, мотивів, здібностей, переконань, цінностей, норм тощо; та як визначення самототожності людини в просторі і часі, в результаті єдиного процесу соціалізації [1]. Формування почуття ідентичності ґрунтується на систематичних ідентифікаціях із іншими значущими особами (що започатковано ще в дитинстві). Тому моральні та ціннісні орієнтири дітей більшою мірою віддзеркалюють погляди й орієнтири їх батьків.

Батьківська ідентичність – це складний феномен, сутність якого полягає в здатності особи чоловічої або жіночої статі усвідомлювати, приймати та переживати себе в ролі батька або матері та спрямуванні власного потенціалу на реалізацію цієї ролі. Структурні компоненти батьківської ідентичності наведено на рис. 1.

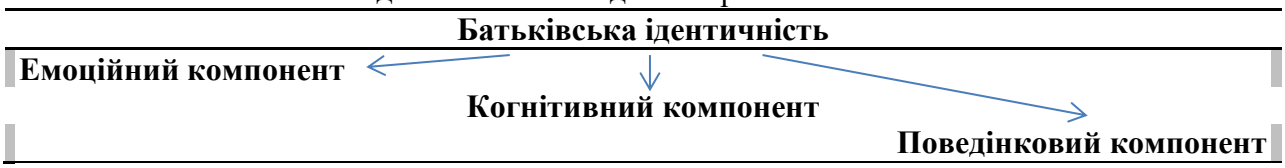

Рис. 1. Модель батьківської ідентичності

Емоційний компонент батьківської ідентичності – це попередній батьківсько-дитячий досвід людини (емоційно забарвлений певними подіями, переживаннями), який закріплюється у процесі взаємодії дитини з власними батьками та впливає на формування батьківської ролі в подальшому житті.

Когнітивний компонент батьківської ідентичності – це певні уявлення, фантазії, ідеї, образи, припущення стосовно того, якими мають бути батьки (створення образу батька чи матері).

Поведінковий компонент батьківської ідентичності – це реалізація стратегій поведінки, безпосередня батьківська діяльність, яка виявляється в ставленні до дитини через певні вчинки.

Одним із перших формується емоційний компонент батьківської ідентичності. Минулий дитячо-батьківський досвід, який дитина отримала, включає не тільки певну

інформацію, але й емоційну насиченість. Це закріпляється на підсвідомому рівні та в подальшому виявляється через базові переживання вже щодо власної дитини.

Формування другого компоненту (когнітивного) відбувається комплексно з емоційним. Цей компонент виявляється на рівні розумової діяльність індивіда через уявлення себе в ролі майбутніх батьків.

Третій компонент (поведінковий) – це реалізація того, що є в людині на базі емоційного та когнітивного компонентів шляхом певних дій та вчинків.

Варто відзначити, що всі компоненти батьківської ідентичності взаємопов'язані та взаємообумовлюють один одне. Порушення або дисгармонія в розвитку хоча б в одній зі структур в моделі ідентичності призводить до формування деструктивної (девіантної) форми батьківства.

Вивчаючи поняття ідентичності в підлітків з особливими освітніми потребами ми опиралися на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, як-от: В. Бондар, Дж. Ендрюз, Дж. Джонсон, А. Колупаєва, І. Кузава, Т. Ліщинська, С. Миронова, Д. Люпарт, М. Малофеєв, К. Рейсвейк, Л. Шипицина та ін.

Відзначимо, що термін «особливі освітні потреби» (ООП) (Special Educational Needs – SEN) вперше було використано в 1978 році в Лондоні (в доповіді Комітету з проблем освіти дітей-інвалідів та молодих інвалідів).

У подальшому К. Шнайдер опублікувала в 2009 році роботу по соціології дітей із особливими освітніми потребами. Вчена виокремлює три групи дітей серед цієї категорії: діти з обмеженими можливостями здоров'я; діти з труднощами в навчанні; діти, які зростали в несприятливих умовах.

Н. М. Малафеєв висловлює думку про те, що «особливі освітні потреби – це потреби, які є не тільки у дітей із обмеженими можливостями здоров'я, але є у всіх дітей груп ризику (в тому числі у білінгвів – дітей, які погано володіють мовою на якій йде навчання)» [3]. Тобто поняття «дітей із особливими освітніми потребами» є набагато ширшим і включає більше категорій дітей, ніж зазначені К. Шнайдер. Втім у більшості досліджень до групи дітей із особливими освітніми потребами входять діти, які зростали в складних життєвих обставинах (перш за все, зі складними сімейними стосунками).

У практиці роботи з такими дітьми переважно приділяється увага самій дитині. Водночас поза межами професійного вивчення залишається сімейний контекст, особливості формування батьківської ідентичності у таких дітей.

Нами було проведено дослідження на базі Миколаївської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів «Академія дитячої творчості» та на базі Миколаївського центру соціально-психологічної реабілітації дітей Миколаївської обласної ради. У дослідженні взяло участь 60 підлітків, віком від 12 до 15 років. Вибірка підлітків була розділена на дві групи за об'єктивним критерієм:

а) 30 підлітків – з повних сімей, які навчаються в Миколаївській спеціалізованій школі І-ІІІ ступенів «Академії дитячої творчості»;

б) 30 підлітків – з неповних сімей, які мають особливі освітні проблеми та навчаються в Миколаївському центрі соціально-психологічної реабілітації дітей Миколаївської обласної ради.

Мета дослідження: вивчити особливості уявлень щодо феномена батьківства; з'ясувати певні аспекти батьківської ідентичності в підлітків із різним батьківсько-дитячим досвідом (повні та неповні сім'ї).

У результаті проведення дослідження можна зробити висновок, що більшість осіб підліткового віку не надто замислюються над питаннями, пов'язаними з феноменом батьківства. Так, 57,6% респондентів із неповних сімей та 42,3% підлітків із повних сімей не змогли надати відповідь на запитання «Як Ви вважаєте, що означає термін «батьківство»?». На нашу думку це пов'язано з наявністю декількох сукупних факторів: відсутністю чіткої позиції щодо феномена усвідомленого батьківства і сімейних цінностей; віковими задачами розвитку тощо.

В ході проведення опитування ми з'ясовували, чи проводилася підготовка до батьківства у респондентів раніше. На запитання «Якими для вас є основні джерела інформації про батьківство та виховання?» 84% респондентів із неповних сімей обрали варіант «школа». Лише 16% вказали, що джерелом формування уявлень про батьківство є «сім'я». 62% підлітків із повних сімей, навпаки, зазначили, що «сім'я» є основним та вагомим інститутом у їхньому житті. Ця категорія підлітків зазначила, що у 29% інформацію щодо феномена батьківство вони отримали в школі і лише 9% не відповіли на запитання. Отже, як бачимо, у підлітків усвідомлення феномена батьківство, проектування себе у ролі одного з батьків, є складною задачею. Відповідно перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні особливостей (насамперед структури) батьківської ідентичності у дітей підліткового віку.

Література

1. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности / Н. С. Аринушкина // Научно-методический журнал «Мир психологии». – 2004. – № 2. – С. 48-53.
2. Белогай К. Н. Эмпирическое исследование структуры родительского отношения / К. Н. Белогай, И. С. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 4. – С. 12-23.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко // Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 96 с.

Єщенко Г. Р.,
аспірантка кафедри психології
факультету педагогіки та психології
Миколаївського Національного Університету
імені В. О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОЇ БЛИЗЬКОСТІ ПАРТНЕРІВ У ПОДРУЖНІЙ ДІАДІ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Якісний підбір дослідницького інструментарію є одним із ключових етапів у здійсненні дослідження. Особливого значення він набуває у психологічних дослідженнях, адже достовірні результати вивчення психологічних явищ і феноменів можливо отримати лише за допомогою методик, які відповідають вимогам валідності та надійності. Вибірка має бути репрезентативною, та чітко сформованою під вузько направлені досліджувані характеристики. При цьому потрібно максимально брати до уваги відмінні якості учасників дослідження – з метою прогнозування та можливого уникнення дії на результати дослідження побічних факторів [7;10].

Для емпіричного дослідження впливу емоційної близькості партнерів у подружній діаді на розвиток дитини старшого дошкільного віку нами було обрано два напрямки роботи. Перший – дослідження емоційної близькості у парі одружених чоловіка і жінки, які проживають разом та мають одну спільну дитину віком 5-6 років, яка відвідує дитячий садок. Другий напрямок – дослідження емоційного розвитку цієї дитини.

Дослідження емоційної близькості у парі має ряд особливостей. Так, зокрема, через відсутність чіткого визначення поняття «емоційна близькість», підбір методик для вивчення цього феномена полягав у визначенні синонімічних до нього понять, та використанні методик і їх частин, які досліджують саме ці синонімічні поняття. Важливим моментом збереження вказаних вище валідності та надійності методик було проходження повної діагностичної процедури досліджуваними, проте використання лише необхідної у дослідженні частини отриманого матеріалу – наприклад, однієї з декількох шкал [7; 10].

У процесі діагностики емоційної близькості у подружній діаді кожному із партнерів пропонувалося пройти сім методик, що стосувалися міжособистісної взаємодії із партнером та суб'єктивних відчуттів і переживань, пов'язаних із цією взаємодією. Всі діагностичні процедури здійснювалися із кожним учасником дослідження індивідуально. Першою пропонувалося пройти графічну проективну методику «Динаміка психологічної близькості у подружній парі» (А. Кронік, Е. Кронік, модифікація Т. Заєко) [5]. Респонденти малювали на графіку лінію, що відображала їх відчуття щодо рівня психологічної близькості у подружній парі у динаміці: від початку стосунків до теперішнього часу, і у майбутньому. При наявності підйомів та падінь лінії рівня психологічної близькості учасники давали пояснення щодо конкретних подій життя, що спричинювали коливання зображуваної лінії. Таким чином при співставленні графіків обох учасників конкретної пари вдалося дослідити динаміку їх психологічної близькості, та відмінності їх сприйняття одних і тих самих подій та процесів подружньої взаємодії. Важливим діагностичним моментом враховувалася значна розбіжність вигляду виконаних чоловіком і дружиною варіантів методики – що трактувався як наявність низького рівня емоційної близькості у парі. Далі досліджуваним пропонувалося пройти методику «Шкала любові і симпатії» З. Рубіна у модифікації Л. Гозмана та Ю. Альошиної [8]. Запитання методики спрямовані на дослідження рівня прихильності, турботи та ступеня інтимності відносин. Сумарні бали дали змогу оцінити загальний рівень емоційних відносин у діаді. За допомогою методики О. Рукавішнікова «Опитувальник міжособистісних відносин» [11] нам вдалося виявити типові способи взаємодії досліджуваних з їх партнером. Із трьох шкал опитувальника до уваги нами бралися тільки питання за шкалою «Афект». Потреба людини в афекті описується автором методики як прийняття нею себе як гідної любові, як потреба створювати емоційно близькі відносини з однією людиною та утримуватися в них. Отримані за шкалою дані характеризують виражену поведінку щодо прагнення бути у близьких відносинах, та бажану поведінку щодо створення респондентом умов для прагнення іншою людиною створювати із ним близькі стосунки. Наступним етапом респондентам пропонувалося відповісти на питання опитувальника А. Волкової у модифікації В. Слєпкова «Розуміння, емоційне тяжіння, авторитетність» [8]. До уваги було взято тільки дані за шкалою «Емоційне тяжіння», – що описується автором як привабливість партнера, бажання спілкуватися з ним, мати з ним справу, наявність терапевтичного ефекту від контакту. За допомогою опитувальника задоволеності шлюбом (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) нами було здійснено експрес-діагностику ступеня задоволеності шлюбом із подальшим співставленням отриманих результатів усередині кожної пари [8]. Рівень узгодженості думок між партнерами трактується як прямо пропорційний рівню їх емоційної близькості. За допомогою наступної методики – «Опитувальник тріади любові» Р. Стернберга [2] нам вдалося виявити рівень емоційної близькості партнерів – взявши до уваги дані за однією з трьох шкал – шкали близькості. Далі було здійснено діагностику здатності до встановлення стосунків психологічної інтимності за методикою О. Кочаряна, Є. Фролової та І. Бару «Опитувальник діагностики стилю міжособистісних стосунків» [4]. Здійснивши оцінку за шкалою «Близькість» (одна з трьох шкал загального обсягу), виявилося можливим оцінити здатність респондентів до встановлення та підтримки стосунків психологічної близькості, та діагностувати наявність у них страху психологічної інтимності.

При дослідженні розвитку дитини було вирішено приділити уваги емоційній сфері. Вибір саме цієї області мотивований теоретичними поглядами на розвиток дитини Л. Виготського, Б. Ельконіна та О. Леонтьєва про можливість виявлення відмінностей емоційного розвитку саме у дітей старшого дошкільного віку [6]. А згідно до ідей Е.Еріксона, саме у віці 5-6 років діти схильні проявляти наявні у них труднощі в емоційному розвитку [12].

Психологічна діагностика із дітьми 5-6 років має свої особливості. Однією з основних є те, що максимально ефективними у діагностиці виявляються проективні методики. Так, для дослідження кожного з дітей-респондентів їм пропонувалося намалювати два малюнки: малюнок неіснуючої тварини, та малюнок чоловіка. Діагностика проходила у два етапи –

одна методика на день. Після завершення дитиною роботи над кожним малюнком їй ставилися уточнюючі запитання. Під час інтерпретації дитячих малюнків стереотипність та наслідування виконання враховувалась як вікова норма розвитку, що обґрунтовано у роботах О. Венгера [1].

Таким чином, з метою дослідження особливостей впливу емоційної близькості партнерів у подружній діаді на розвиток дитини старшого дошкільного віку нами було використано методики: «Динаміка психологічної близькості у подружній парі» (А. Кронік, Е. Кронік, модифікація Т. Заєко), «Шкала любові і симпатії» З.Рубіна у модифікації Л. Гозмана та Ю. Альошиної, методика О. Рукавішнікова «Опитувальник міжособистісних відносин», методика А. Волкової у модифікації В. Слєпкова «Розуміння, емоційне тяжіння, авторитетність», опитувальник задоволеності шлюбом (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко), «Опитувальник тріади любові» Р. Стернберга, методика О. Кочаряна, Є. Фролової та І. Бару «Опитувальник діагностики стилю міжособистісних стосунків» – для діагностики емоційної близькості у парі батьків; та методики «Малюнок неіснуючої тварини» і «Малюнок чоловіка» (редакції О. Венгера). Математичний аналіз отриманих результатів було здійснено із використанням матеріалів підручників А. Наслєдова та О. Сидоренко [7;10].

Література

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: [иллюстрированное руководство] / Венгер А. Л. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Головнева И. В. Психология семейных отношений: [учеб. пособие для студентов вузов] / И. В. Головнева. – Х.: Изд-во Нар. укр. акад. – 2003. – 76 с.
3. Кокун О.М., Савенкова И.И. Психосоматические аспекты сохранения и восстановления здоровья личности // Здоровье. Личность. Общество: сборник научных трудов / сост. А. В. Алёшичева. Х.: Финарт, 2014. С. 61-88.
4. Кочарян О. С. Розробка та психометрична оцінка опитувальника діагностики стилю міжособистісних стосунків: [стаття] / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, І. О. Бару. // Психологічне консультування і психотерапія. Збірник статей. – Київ, 2014. – №1. – С. 209–221.
5. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, мы, Он, Ты, Я: [монография] / А. Кроник, Е. Кроник. – М.: «Мысль», 1989. – 204 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: [учеб. пособие] В.С.Мухина. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: 2006. – 608 с.
7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: [практическое руководство] / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 388 с.
8. Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов: [учебник] / Н.И.Олифирович, Т.А.Зинкевич-Куземкина, Т.Ф.Велента. – СПб.: Речь, 2008. – 360с.
9. Петровский В. А. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: [учебное пособие] / В. А. Петровский. – М.: Педагогика, 1986. – 324 с.
10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии: [практ. рук-во для иссл-ей] / Сидоренко Е. В. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
11. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: [учебное пособие] / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество: [монография] / Э. Эриксон; [пер. с англ. и науч. ред. А.А.Алексеев]. – СПб. : Летний сад, 2000. – 415 с.

Корнієнко О. О.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Попкова М. О.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Букач М.М.,
д.пед.н. професор
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ЗНИЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Постановка проблеми. Збільшення частоти агресивних проявів у дітей є сьогодні однією з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Агресія, у якій би формі вона не виявлялася, представляє собою діяльність, спрямовану на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті. Здавна людство виявляло цікавість до феномену агресії. І в наш час агресія у школярів є предметом активних науково-практичних досліджень. Особливо турбує той факт, що агресивні прояви у школярів спостерігаються вже в початковій школі, від чого страждають і діти, вчителі, батьки.

Агресивні прояви у дітей є однією з найбільш гострих проблем для працівників сфери освіти. Це особливо стосується вчителів та вихователів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, у яких навчаються діти з легкою розумовою відсталістю. Особливо важливим вивчення проявів агресії є в молодшому шкільному віці, коли ця риса перебуває в стадії свого становлення й коли ще можна застосувати своєчасні коригувальні заходи.

Саме тому перед науковцями гостро стоїть питання про попередження та корекцію агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, поки основні стереотипи поведінки ще не закріпилися і не набули характеру стійких навичок.

Актуальність даної теми полягає також у тому, що у науковій та методичній літературі проблема зниження проявів агресії у молодших школярів з легкою розумовою відсталістю засобами казкотерапії розглянута фрагментарно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою зниження дитячої агресивності займалися З. Фройд, Т.С. Карпінська, К. Лоренц, Г. Паренс, Л.М. Руденко, Н. Міллер, М. Долард та ін.

Застосуванням казкотерапії займалися таки вчені, як Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, А. Менегетті, М. Осоріна, Е. Лісіна, а також сучасні психологи та дослідники казок, такі, як Т.Зінкевич-Євстигнєєва, А. Михайлов, І.В. Вачков, А. Короткова та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз основних підходів до визначення та особливостей агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку із легкою розумовою відсталістю та визначення сутності казкотерапії та її вплив на зниження агресії у дітей молодшого шкільного віку із легкою розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Легка розумова відсталість (дебільність) – це найлегший ступінь розумової відсталості, який виникає внаслідок поверхневого пошкодження кори головного мозку.

Російський психолог В.М. Махова, вивчаючи емоційне реагування розумово відсталих дітей на проблемні ситуації, виявила, що діти з порушенням інтелекту віддають перевагу деструктивним способам вирішення проблемних ситуацій: свідоме провокування конфліктних відносин супроводжується фізичною та вербальною агресією [2, с. 67].

Науковці С.А. Завражин, Л.К. Фортова зазначають, що найпоширенішими серед розумово відсталих молодших школярів формами агресивної поведінки є сварки, бійки, лихослів'я, брутальність, взаємні звинувачення, обурення [2, с. 68].

Педагог Л.М. Руденко у статті «Типи агресивної поведінки дітей із розумовою відсталістю» пише, що найпоширенішими формами агресивної поведінки серед розумово відсталих молодших школярів є сварки, бійки, звинувачення, прояви гніву.

Науковці виокремлюють чотири типи агресивних реакцій, що характерні для дітей із розумовою відсталістю.

Перший – особистісно-дезадаптаційний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру. Серед основних чинників, що впливають на прояви та формування даного типу агресії, є переживання депресивних станів, страх, залежність, підвищений рівень тривожності [2, с. 71].

Другий – демонстративно-ворожий тип, найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру. Основними чинниками, що детермінують прояви даного типу агресивної поведінки, є ворожість по відношенню до дітей і дорослих, емоційне напруження; демонстративність[2, с. 71].

Третій – активно-директивний тип, проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру. Чинниками, що зумовлюють даний тип агресивної реакції в дітей із розумовою відсталістю, є проблеми та труднощі у спілкуванні; готовність до захисту будь-якого рівня й у будь-якій ситуації; імпульсивність; схильність до проявів асоціальної поведінки [2, с. 72].

Четвертий – спонтанно-комунікативний тип, проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямої агресії вербального характеру. До чинників, які впливають на прояви та формування даного типу агресії, належать: невгамовність; інтровертованість; підвищений рівень тривожності; проблеми і труднощі у спілкуванні; конфліктність; недовіра до людей, ситуацій [2, с. 72].

Казкотерапія є самим давнім психологічним методом. Сьогодні під казкотерапією ми розуміємо способи передачі знань про духовні шляхи і соціальну реалізацію людини. Казка – одна з перших мов, яку розуміють діти.

У розумінні Т. Зінкевич-Євстигнєєвої казкотерапія – це не просто напрям психотерапії, а синтез багатьох досягнень психології, педагогіки, психотерапії і філософії різних культур [1, с. 6].

Одним із перших в українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В.О. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казки при роботі з дітьми. Він застосовував казкові сюжети та образи, використовував можливості казки як професійний педагог.

Великий педагог та знавець людської душі В. Сухомлинський у своїх працях зазначав: «Казка для маленьких дітей – не просто розповідь про фантастичні події, це – цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю» [3, с. 307-308].

Робота із зниження агресивних проявів у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю за допомогою казок переважно направлена на роботу в групі, її завдання включають в себе: розвиток соціальної активності, адаптації, формування адекватних міжособистісних відносин, розвиток позитивної самооцінки, навчання управлінню особистим гнівом.

Казка – це дієвий інструмент, що коригує дитячу поведінку, допомагає зрозуміти вчинки інших, побачити себе з боку інших. Під час практичного застосування казкотерапії розуміємо, що, незважаючи на «дитячу» назву, це дієвий та зручний метод. Процес самовираження через казку прямо пов’язаний із зміцненням психічного здоров’я людини та може розглядатися як значущий профілактичний чинник.

Після проведення ряду казкотерапевтичних занять з дітьми молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю можна стверджувати про ефективність засобу казкотерапії при зниженні проявів агресії.

Висновки.

1. Підвищена агресивність у поведінці дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю є однією з найбільш гострих проблем не лише для педагогів і психологів, але й для суспільства у цілому.

2. Питання проявів агресії у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю та їх зниження у вітчизняній психології не отримали належного розв'язання, що актуалізує обрану проблему.

3. Зниження агресивних проявів важливе в молодшому шкільному віці, коли основні стереотипи поведінки ще не закріпилися і не набули характеру стійких навичок.

4. Застосування казкотерапії в зниженні агресивних проявів у дітей молодшого шкільного віку є ефективним та все більш застосовується педагогами та психологами.

Перспективою подальшого дослідження є розробка моделі зниження агресивної поведінки дітей та апробація комплексної корекційно-розвивальної програми для дітей молодшого шкільного віку із легкою розумовою відсталістю засобами казкотерапії. Також слід зазначити, що дана програма корекції агресивних проявів у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю не враховує сукупності багатьох факторів, що впливають на поведінку дітей. Тому перспективами подальшого дослідження є розробка комплексної програми корекції агресивної поведінки, яка б охоплювала всіх учасників навчально – виховного процесу. А також підвищенню ефективності корекційної програми сприяло б застосування інших засобів, таких як: ігротерапія, бібліотерапія, арт-терапія, ляльковотерапія та інших.

Література

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Дорога к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – С.Пб., 1998.
2. Руденко Л.М. Типи агресивної поведінки дітей із розумовою відсталістю Л.М. Руденко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1 (45). – С. 66-76.
3. Сухомлинський В.О. / В.О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти томах. Т.1 – К: Радянська школа, 1976.

Костогриз В.О.,
магістрант спеціальності «Соціальна робота»
Миколаївського національного університету мені В.О. Сухомлинського
Шличек А.С.,
магістрант спеціальності «Соціальна робота»
Миколаївського національного університету мені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Букач М.М.
д.п.н., професор кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету мені В.О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Кожна держава світу стикається з таким соціальним явищем, як дитяча інвалідність, та з проблемами, що ним породжуються. Особи, які мають затримкою психічного розвитку, наштовхуються на перешкоди на шляху до реалізації гарантованих їм прав, у тому числі на зайнятість, оскільки наявність функціональних обмежень у переважній більшості випадків позбавляє їх можливості повноцінного життя і вимагає додаткових гарантій з боку держави та співучасті громадянського суспільства. Вони, як жодна інша категорія громадян, мають потребу у самореалізації через працю, що забезпечує їх інтеграцію у соціум та можливість бути корисними як собі, так і всім членам суспільства. Якщо дитина з затримкою психічного розвитку навчається в умовах спеціальної школи-інтернату, то саме там вона має отримати необхідні їй знання та навички стосовно майбутньої професії. Тим не менш організація

процесу профорієнтації у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті через ряд особливостей потребує вдосконалення. Виявлення цих особливостей дасть можливість максимально оптимізувати процес професійної орієнтації старшокласників з затримкою психічного розвитку. Водночас при достатній теоретичній розробленості питання розвитку дитини з затримкою психічного розвитку, теоретичні дослідження щодо профорієнтації таких дітей слід посилити. Тому тема є актуальною у практичному та теоретичному аспектах.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання, адаптації до школи та в процесі вибору майбутньої професії. Своєчасна корекція цієї специфіки в розвитку дітей є водночас і розв'язанням проблеми шкільного невстигання та правопорушень учнів. Існують певні особливості розвитку дітей з ЗПР, які відзначаються більшістю дослідників, незалежно від їх наукової спеціалізації і теоретичних уподобань. Ми у своїй роботі спробуємо дослідити найзагальніші з них.

Українські дослідники В.І. Кротенко та М.О. Оробей зазначають, що перші симптоми ЗПР можуть проявлятися у вигляді соматовегетативних реакцій на різні шкідливі впливи у віці від 0 до 3 років. Для цього рівня реагування характерна підвищена загальна і вегетативна збудливість з порушеннями сну, апетиту; шлунково-кишковими розладами (можуть бути присутніми блювота, коливання температури, відсутність апетиту, здуття живота, пітливість та ін.). Даний рівень реагування є провідним у цьому віці внаслідок вже достатньої зрілості соматовегетативної системи [28].

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми та уважне вивчення дітей з затримкою психічного розвитку дає нам змогу зробити наступні висновки:

- при затримці психічного розвитку порушення настають дуже рано, тому становлення всіх психічних функцій відбувається не тільки уповільнено, а й спотворено;
- для дітей з ЗПР характерна значна неоднорідність порушених та збережених ланок психічної діяльності;
- у них яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльність;
- у дітей з затримкою психічного розвитку спостерігається низька активність у всіх видах діяльності;
- у дітей з ЗПР найбільш порушеними виявляються емоційно-особистісна сфера, загальні характеристики діяльності, працездатність, у порівнянні із відносно вищими показниками мислення та пам’яті;
- в інтелектуальній діяльності найбільш яскраво порушення проявляються на рівні словесно-логічного мислення при відносно більш високому рівні розвитку наочних форм мислення; найбільші труднощі викликають завдання, що вимагають встановлення складних причинно-наслідкових зв’язків;
- діти з даним типом порушення мають досить високі потенційними можливості розвитку, показують дуже непогану здатність до навчання.

Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» професійна орієнтація визначена як «науково обґрунтована система форм, методів, засобів впливу на особу для сприяння її професійному самовизначенню на основі врахування стану здоров’я, освітнього і професійно-кваліфікаційного рівнів, інтересів, здібностей, індивідуальних, психофізіологічних особливостей та потреб галузей економіки» [15].

Під час профорієнтаційної роботи із старшокласниками з затримкою психічного розвитку використовують соціально-економічні, медико-фізіологічні та психолого-педагогічні методи та методики. В основу профорієнтаційної роботи з особами із затримкою психічного розвитку покладено такі принципи:

- комплексний характер надання особам з особами із затримкою психічного розвитку профорієнтаційних послуг;
- узгодженість інтересів, можливостей особистості та потреб ринку праці;

- об’єктивність, що передбачає врахування стану здоров’я, психологічного стану, рівня освіти, кваліфікації, сімейного становища, соціально-побутових умов, економічних чинників;

- доступність професійної та іншої інформації щодо можливостей вибору чи зміни професії, форм навчання і працевлаштування;

- добровільність і безкоштовність отримання профорієнтаційних послуг на гарантованому державному рівні;

- конфіденційність та рекомендуючий характер висновків профконсультацій, профвідбору, дотримання працівниками профорієнтаційних служб норм професійної етики;

- пріоритет інтеграції у суспільне виробництво й соціальне середовище перед деінтеграцією або ізоляцією [33].

Організацію роботи з професійної орієнтації осіб із затримкою психічного розвитку можуть здійснювати органи та установи охорони здоров’я, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, установи соціального захисту населення, центри зайнятості та інші заклади.

Спеціалісти з профорієнтації державної служби зайнятості спільно із викладачами та психологами спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату проводять профінформацію, поглиблену профконсультацію, профдобір або профвідбір, визначають професійну придатність старшокласників із затримкою психічного розвитку з урахуванням професійних інтересів, нахилів, здібностей, наявних у них професійних навичок і знань, а також рекомендацій медико-соціальної експертизи. На підставі отриманих висновків центр зайнятості сприяє працевлаштуванню, у тому числі шляхом направлення осіб із затримкою психічного розвитку на професійне навчання.

Професійна орієнтація старшокласників із затримкою психічного розвитку здійснюється відповідно до індивідуальної програми реабілітації інвалідів для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, визначення можливостей до професійної підготовки, перепідготовки і наступного працевлаштування [20, с. 16].

Висновки.

1. Професійна орієнтація старшокласників із затримкою психічного розвитку – це комплекс взаємопов’язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізацію здатності до праці старшокласників спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, виявлення їх здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії та виду трудової діяльності, яка здійснюється установами та організаціями незалежно від форми власності та виду діяльності.

2. Розгляд міжнародних правових актів (Загальна декларація прав людини, Європейська соціальна хартія, Декларація про права розумово відсталих осіб, Декларація про права інвалідів, Конвенція ООН про права інвалідів та інші) продемонстрував, що у світі права дітей із затримкою психічного розвитку у сфері зайнятості регулюються на достатньому рівні. В Україні, відповідно до міжнародних вимог, також створено належну нормативно-правову базу для забезпечення права осіб із обмеженими можливостями на гідну працю: Закони України «Про зайнятість населення» та «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Стратегія державної кадрової політики тощо. В Україні є належна база для організації надання послуг з професійної орієнтації молоді з обмеженими можливостями, яка заснована на міжнародній практиці.

3. Діти з затримкою психічного розвитку мають певні особливості розвитку: вони краще сприймають чіткі вказівки, наочний матеріал, приклад, повільний темп роботи; для них характерна яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльність; спостерігається низька активність у всіх видах діяльності; в інтелектуальній діяльності найбільш яскраво порушення проявляються на рівні словесно-логічного мислення при відносно більш високому рівні розвитку наочних форм мислення; діти з даним типом порушення мають досить високі потенційні можливості розвитку, показують здатність до навчання. У профорієнтаційній діяльності виділяють такі складові: професійна інформація;

професійна консультація; професійний добір; професійний відбір та професійна адаптація старшокласників із затримкою психічного розвитку.

Література

1. Дети с задержкой психического развития / Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Л.И. Переслени и др. – М., 1984. – 355с.
2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06.10.2005 № 2961-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15
3. Коляденко Н. В. Забезпечення гарантій зайнятості та соціального захисту інвалідів на ринку праці: навч.-метод. розробка теми / Н.В. Коляденко. – К. : ІПК ДСЗУ, 2013. – 30 с.
4. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку / В. І. Кротенко, М. О. Оробей // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 333-337.
5. Національна доповідь «Праця та зайнятість осіб з інвалідністю в Україні» підготовлено на виконання Указу Президента України від 18.12.2007 р. №1228/2007 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» та доручення Кабінету Міністрів України від 24.06.2009 р. №2700/3-09.

Куралова Я.С.,
студент магистратуры
Николаевского национального университета им. В.А. Сухомлинского
Научный руководитель - Савенкова И.И,.
д.пс.н., доцент, заведующая кафедрой психологии
Николаевского национального университета им. В.А. Сухомлинского

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Последнее время стало все больше уделяться внимания проблеме изучения и коррекции расстройства аутичного спектра. Появилось достаточно много литературы, в том числе и рекомендательной.

Под названием «синдром РДА» впервые описан Л. Каннером в 1943 году. Независимо от Каннера синдром был описан в 1944 году Г. Аспергером и в 1947 году С.С. Мнухиным.

РДА или синдром Каннера – это аномалия психического развития, состоящая главным образом в субъективной изолированности ребенка от внешнего мира.

Коррекционная работа направлена, главным образом, на развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и со средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, а это, в свою очередь повышает общую социальную адаптацию аутичного ребенка, что является самым главным и очень важным в работе дефектологов, психологов и других специалистов детских учреждений, сталкивающихся с такими детьми, а также их родителей.

Понимание переживаний и возможностей ребенка, страдающего аутизмом, является одной из центральных проблем. Понимание страдает чаще всего из-за того, что у ребенка имеется «буквальное» восприятие всего окружающего и в связи с этим возникают не только трудности в общении, но и создаются конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми.

Важно, чтобы окружающая ребенка среда не была бы миром враждебным и угрожающим, а способствовала уменьшению барьера, отделяющего внутренний мир ребенка от мира внешнего.

Учитывая, что степень аутистических нарушений у детей различна и глубина их нарушений не только постоянно колеблется, но и меняется с возрастом, используются элементы разных приемов (методов) оказания помощи ребенку.

Центральным же направлением в работе с такими детьми может быть эстетопсихотерапия в широком ее понимании: музыкальная, танцевальная, креативная, театральная терапия. Эта форма помощи дает возможность использовать все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует его инициативу, активность, удовлетворяет эмоциональные потребности.

Эвритмия. Берет начало из развивающего подхода, который предполагает, что нормально развивающиеся младенцы чрезвычайно предприимчивы в своих социальных взаимоотношениях. В рамках эвритмии аутичному ребенку предоставляются определенные рамки, в которых он мог бы реализовать свои возможности, которые для нормального младенца являются естественным видом коммуникации, и таким образом создать паттерн диалогического общения для дальнейшего речевого развития.

Поведенческая терапия. Разработана в рамках бихевиористического течения в психологии. Структура программы в качестве основной цели предусматривает необходимость наибольшего приближения аутичного ребенка к возможностям обучения нормальных детей.

Групповая терапия. Групповая терапия основана на методике Kitahara, которая применялась ею в частной школе города Токио, а затем в Бостоне (школа Higashi), где аутичные дети обучаются вместе с нормально развитыми детьми (вариант интегрированного обучения).

Метод выбора A.S. Kaufman. Предусматривает работу с аутичным ребенком один на один в течение всего дня. Этот метод не является чем-то принципиально новым, а вытекает из длительного опыта Kaufman (1950) обучения своего собственного аутичного сына с высоким уровнем интеллекта.

Удерживающая терапия. «Форсированная поддержка» как метод впервые была предложена M. Welch. Сущность метода состоит в попытке форсированного, почти насильственного образования физической связи между матерью и ребенком, так как именно отсутствие связи считается сторонниками этого метода центральным нарушением при аутизме.

Все эти и многие другие варианты могут быть использованы в работе с аутичными детьми. Однако основным является выбор того подхода, который соответствует реальным возможностям ребенка. А в условиях отечественного образовательного учреждения использование того или иного метода представляется нецелесообразным без учета разработанных в рамках дефектологии (а затем коррекционной педагогики и специальной психологии) принципов обучения и восприятия ребенка с проблемами в развитии.

Литература

1. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

2. Островская К. О. Засади комплексной психолого-педагогической помощи детям з аутизмом / К. О. Островская: Монография. – Львов.: «Триада плюс», 2012. – 520 с.

3. Пахомова Н. Г. Специальная психология: учебное пособие для студентов специальности 6.010105 – «Коррекционное образование» / Н. Г. Пахомова, М.М. Кононова; ПНПУ им. В.Г. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. – 357 с.

4. Скрипник Т. В. Комплексная программа развития детей з аутизмом (на помощь специалистам): научно-методичное пособие / Т.В. Скрипник. – К.: Издательство «Феникс», 2010. – 59 с.

5. Тарасун В. В. Концепция развития, обучение и социализации детей с аутизмом: Учеб. пос. для высших уч. заведений / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова. Науч. ред. Тарасун В. В. – К.: Наук, світ, 2004. – 100 с.

Кучманич І. М.
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ДО ПИТАННЯ ҐЕНЕЗИ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДИТИНИ В УМОВАХ СІМ'Ї

Згідно з Законом України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017) особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Тобто це діти, які через певні умови не мають можливості зреалізувати в повному обсязі право на отримання освіти. А.А. Колупаєва та Л.О. Савчук дійшли висновку, що термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх учнів, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми (діти-інваліди; діти з незначними порушеннями здоров'я; діти із соціальними проблемами; обдаровані учні). О.М. Таранченко вважає, що до визначеної категорії можуть також належати учні, які мають порушення поведінки; діти з іншого культурного та мовного середовища; вихованці групи ризику. Однак, незважаючи на відсутність чітких критеріїв визначення категорії «дітей із особливими потребами», більшою мірою це діти, які мають певні труднощі у процесі навчання [2].

Відомо, що провідною діяльність дитини шкільного віку (до підліткового періоду) – є навчальна діяльність (Л.С. Виготський, Д.В. Ельконін, Д.І. Фельдштейн та ін.). Варто наголосити, що навчальна діяльність важлива для дитини не лише для набуття нових знань. Ця діяльність обумовлює основні найважливіші зміни у психіці дитини, через що є важливою у розвитку та подальшій успішній соціалізації дитини. Саме тому, увага науковців та психологів-практиків зосереджена на пошуку ефективної стратегії допомоги дітям, які відносяться до категорії «осіб із особливими освітніми потребами». Варто наголосити, що сучасні моделі та технології допомоги переважно базуються на допомозі самій дитині, а сім'я залишається поза межами професійного втручання психологів.

Спеціалісти, які працюють із сім'ями, що мають дітей із особливими потребами, наголошують: дитина зростає не в ізоляції. Сім'я – це інтерактивне, взаємозалежне та реактивне утворення: якщо якісь чинники (внутрішні чи зовнішні) впливають на сім'ю, то це обов'язково позначається на розвитку дитини (N. Elman, C. Ramsey, J. Rolland, M. Seligman, H. Turnbull, A.Turnbull) [3].

Відповідно для того, щоб вибудувати ефективну стратегію психологічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами, варто враховувати специфіку того середовища, у якому зростала та мешкає дитина. Перш за все, брати до уваги специфіку взаємин у сімейній системі; ступінь задоволення базових потреб дитини; емоційно-психологічний клімат у сім'ї. Бо саме такий контекст допомагає зрозуміти фрустрацію базових потреб, що спричинює в подальшому виникнення особливих потреб дитини у процесі її навчання.

Численні психоаналітичні дослідження доводять, що материнська фігура є однією з найважливіших у житті дитини (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт та ін.). Психологи наголошують, що в перші роки життя дитина нібито «поглинає» маму. Через неї дитині передаються традиції, культура, засоби виживання тощо. Крім того, стосунки із матір'ю є джерелом найбільш сильних емоційних переживань, оскільки саме вона задовольняє численні потреби дитини. Саме це створює між дитиною і матір'ю абсолютно особливі афективні стосунки.

Генри Клауд та Джон Таунсенд визначили основні потреби дитини (крім фізіологічних), які має задовольняти мати: безпека, емоційне спілкування, довіра, почуття

приналежності, потреба в любові. Це ті потреби, які сприяють гармонійному психічному розвитку дитини та забезпечують ефективну її соціалізацію [1].

Дитина сприймає світ як дуже складний, тому і почувається в ньому небезпечно. За безпеку після народження відповідає мама (або інша людина, що здійснює догляд). Вона повинна поводити себе передбачено, послідовно та спокійно. Якщо мама не демонструє такої поведінки через різні причини (депресія, надмірна зайнятість, соціальне неблагополуччя тощо), дитина перебуває в стані тривоги. Внаслідок чого в неї формується базова недовіра до світу (Е. Еріксон).

Крім того, взаємини у батьківській підсистемі «мати-дитина» мають бути насиченими позитивними емоціями. У цьому контексті варто розглянути цікавий експеримент, який провела О. Баженова. У процесі експерименту дорослий нахилявся над немовлям із «індиферентним» (неемоційним) виразом обличчя. Спочатку дитина реагувала на експериментатора реакцією пожвавлення. Однак дорослий продовжував навмисно зберігати байдужий вигляд. На наступних етапах експерименту він повторював це із таким же неемоційним виразом обличчя. Врешті-решт дитина починала плакати. Таким чином це вказує на певний протест дитини проти відсутності емоцій у процесі спілкування із нею.

Генри Клауд та Джон Таунсенд наголошують, що вагомою умовою успішної соціалізації дитини є виникнення довіри досвіту та оточуючих. Однак, перш ніж дитина навчиться довіряти іншим та собі, вона повинна переконатись у фундаментальній надійності людських стосунків. Формування прив'язаності у стосунках «мати-дитина» сприяє розвитку довіри в дитини. Варто зазначити, що формується прив'язаність до дорослої особи, яка відповідає трьом важливим критеріям, як-от: добре знайома дитині; дитина почувається комфортно з нею; задовольняє життєві потреби дитини. Спочатку дитина вчиться довіряти матері (або особі, яка здійснює догляд), а через неї – і собі.

Однією з базових потреб дитини є потреба в приналежності. Дитині важливо «належати» до іншого, бути з дорослим у близьких емоційних стосунках. На символічному рівні для дитини це означає, що вона потрібна. Почуття приналежності для дитини означає: мене люблять (я прийнятий); я потрібен (я важливий); я можу (я розвиваюсь).

У результаті численних психологічних експериментів встановлено, що для гармонійного емоційного, фізичного, інтелектуального та соціального вкрай важливо любити дитини. Потреба в любові – одна з фундаментальних потреб, для задоволення якої потрібна інша людина. Якщо ж дитина не отримує проявів любові, то з'являються відхилення в поведінці і навіть нервово-психічні розлади [1].

Окрему увагу слід приділити фігурі батька у процесі розвитку дитини. До певного часу вплив тата на розвиток дитини нівелювався або значно применшувався (R. Parke). Результати сучасних досліджень доводять, що батько впливає на емоційно-когнітивний розвиток власних дітей. Чоловіки розмовляють із маленькими дітьми переважно «по-дорослому», тим самим стимулюють їх мовний розвиток. У дослідженнях В. Фтенакіс зафіксовано, що існує взаємозв'язок між залученістю батька до процесу виховання і когнітивними досягненнями їхніх синів (висновок справедливий тільки для хлопчиків). Учений пояснює це тим, що батько дає приклад практичного та дієвого вирішення різних проблемних ситуацій. Е. Хоффман уважає, що батько сприяє більш ефективному засвоєнню моральних норм. Шляхом встановлення певних правил і меж, застосування системи санкцій і заохочень відбувається засвоєння дитиною суспільних норм. Дослідження Є. П. Ільїна підтверджують, що діти, які знаходяться в близьких стосунках із батьками мають більш високу самооцінку й стабільний образ «Я» у порівнянні з тими дітьми, які не перебувають у таких стосунках. Батько відіграє важливу роль у формуванні в дитини відповідальності. Відбувається це тому, що батько надає більшого значення самостійності; дає дітям можливість відповідати за свої дії; з повагою ставиться до проявів незалежності (О. Чиркова). Батько є певним прикладом, джерелом упевненості, авторитету, уособленням дисципліни й порядку. Дитина, що росте без батьківського авторитету, як правило, недисциплінована, асоціальна, агресивна (Й. Лангмейер, З. Матейчик). Позитивні взаємини з

батьком пов'язані з такими якостями в дітей, як-от: неквапливість, стриманість, емоційна рівновага, безтурботність, спокій, оптимізм, високий рівень самоконтролю, розуміння соціальних нормативів, більш успішне оволодіння вимогами навколишнього середовища (Д.С. Аківіс). Фігура батька важлива для вибудовування конструктивних взаємин у діаді «мати-дитина». Батько підтримує вихід дитини з діади із матір'ю та допомагає позбутися їй материнської залежності. Все це забезпечує гармонійний особистісний розвиток дитини. Саме батько є своєрідним «провідником» дитини до зовнішнього світу. Через таку підтримку дитина відчуває себе безпечно й уможливлюється її ефективна адаптація до соціуму.

Очевидно, що матір та батько, а також інші члени сімейної системи створюють таке середовище, де з народження відбувається диференціація та задоволення потреб дитини. У випадку, якщо через певні особистісні (хвороба, особистісні якості тощо) чи соціальні (асоціальна сім'я, сім'я, яка перебуває в складних життєвих обставинах тощо) чинники унеможливлюється задоволення потреб дитини на різних її вікових етапах, це спричинює виникнення стійкого психоемоційного напруження та певних відхилень у процесі соціалізації дитини та її навчанні. Відповідно порушення сімейної взаємодії стає підґрунтям для виникнення в дитини особливих освітніх потреб. Вкрай важливо враховувати також широкий соціальний контекст і шукати в просторі ті соціальні системи (родичі, найближче оточення, церква, інші соціальні установи тощо), які вибірково компенсуватимуть незадоволені потреби дитини (або надаватимуть певні ресурси сім'ї для задоволення потреб дитини в межах сім'ї).

Література

1. Клауд Г. Фактор матери / Генри Клауд, Джон Таунсенд; пер. с англ. – 6–е изд. испр. и перераб. – М. : Триада, 2013. – 320 с.
2. Кучманич І.М. Феномен соціальної обумовленості особливих освітніх потреб : психологічний аспект проблеми / І.М. Кучманич, Л.А. Опанасенко // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 лютого 2018 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – С. 366 – 368.
3. Селигман М. Обычные семьи, особые дети : [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2009. – 368 с.

Легендзевич Г.Я.,
старший викладач кафедри
теоретичної та практичної психології
НУ «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Термін «інвалід» походить від латинського кореня (volid – «дієвий, повноцінний, що може») і в буквальному перекладі може означати «непридатний», «неповноцінний» відповідно до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [5].

Перше офіційне визначення поняття «інвалід» дається в Декларації про права інвалідів (1975 р.): інвалід – це будь-яка особа, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково потреби нормального чи соціального життя через ваду, вроджену або набуту, фізичні чи розумові здібності [2].

Таким чином, змінилась структура поняття, з'явилися соціальні фактори (нормалізація і/чи соціалізація), вікові (з дитинства) і біологічні (фізичні та розумові здібності). Згідно статті 2 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з особливими потребами в Україні» інвалідом є особа Із стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті [3].

Поняття інвалідності визначається рядом авторів по-різному. За Л.П. Храпиліною: «інвалідність – дисгармонія стосунків людини з навколишнім середовищем, що виявляється внаслідок порушення здоров'я в стійкому обмеженні його життєдіяльності» [4].

За визначенням вітчизняного соціолога Є.Р. Ярською-Смирновою: «інвалідність представляє собою результат соціальних домовленостей, причому зміст цього поняття змінюється в залежності від культурних традицій, соціальних умов та інших статусних відмінностей» [3].

Визначення інвалідності закордонними авторами відбивають інші сторони інвалідності. Так, М. Олівер вказує на те, що інвалідність пов'язана з проблемою здорового тіла. П. Оберлен виводить подання інвалідності з утиску. Звідси – різні трактування інвалідності, які ґрунтуються на ставленні держави до інвалідів [5].

Сьогодні особи з інвалідністю відносяться до найбільш соціально незахищеної категорії населення. Їхній дохід значно нижче середнього, а потреби в медичному та соціальному обслуговуванні набагато вище. Вони, у меншій мірі, мають можливості здобути освіту, не можуть займатися трудовою діяльністю. Більшість з них не мають сім'ю та не бажають брати участь у суспільному житті. Все це говорить про те, що інваліди в нашому суспільстві є дискримінованими особами.

Проблеми соціалізації осіб з інвалідністю представлені двома основними моделями:

- медична модель вбачає причини труднощів інвалідів в їх обмежених можливостях;
- соціальна модель припускає, що труднощі створюються суспільством та не передбачено участь в загальній діяльності людей з різними обмеженнями.

Велика роль у реабілітації осіб з інвалідністю належить працівникам соціальної служби та практичним психологам, які здійснюють психологічний супровід під час проведення реабілітації осіб з певними групами інвалідності. Тому й соціальна робота повинна ґрунтуватися на відповідних принципах, а саме**:**

- глибока обізнаність соціального працівника з умовами й технологією розв'язання проблем, які виникають, вміння грамотно діяти;
- єдність повноважень і відповідальності, прав та обов'язків її кадрів**;**
- контроль та перевірка виконання соціальної роботи, сутність якої полягає в тому, щоб забезпечити реалізацію гарантованих державою заходів щодо соціального захисту різних груп населення;
- стимулювання – передбачає єдність й застосування ідейно-моральних та матеріальних його форм, відповідність засобів, способів та індивідуальних, професійних, освітньо-культурних, психологічних особливостей клієнта.

Психолого-педагогічні принципи соціальної роботи виражають вимоги до її форм та методів, способів впливу на клієнтів. Основні з них –комплексний та диференційований підходи, цілеспрямованість, опора на творчий потенціал людини тощо.

Соціальну реабілітацію розглядають і в контексті теорії соціальної мобільності, представленою П. Сорокіною, коли досліджується «перехід» індивіда, об'єкта, чи цінності, здійснений чи модифікований, завдяки діяльності, від однієї соціальної позиції до іншої.

Важливим моментом в розумінні соціальної реабілітації за такого підходу є суб'єкт соціальної реабілітації. Якщо в розроблених науковцями теоріях в ролі суб'єкта виступає суспільство як таке, то у даному випадку йдеться про те, що особистість сама здатна до реабілітації (самореабілітації). Соціальну реабілітацію в розрізі соціальної мобільності можна трактувати як висхідну мобільність особи, коли індивід долає перешкоди між групами та досягає повної соціальної адаптації. При цьому, важливими поняттями є зміна соціальної позиції та адаптація.

Таким чином, соціальну реабілітацію в науці можна розглядати в контексті різних соціальних процесів: соціалізації, соціальної нормативності, соціальної мобільності, створення соціального капіталу. Відмінності у підходах зумовлені різноманітністю соціальних груп, у зв'язку з якими соціальна реабілітація розглядається. Вона може бути розпочата як на ранніх етапах життєдіяльності людини (як частина первинної соціалізації

дітей з інвалідністю), так і в більш пізньому віці (соціальна адаптація людей похилого віку); проводитися зі здоровими особистостями та тими, що мають особливі потреби; бути спрямованою на окрему особистість, певну групу, чи суспільство тощо. Спільною характеристикою усіх підходів є те, що соціальна реабілітація передбачає зміни, які б дали можливості людині до повноцінного функціонування у суспільстві.

Робота соціального працівника повинна будуватись на принципах, які спрямовані на допомогу і підтримку соціально-незахищених верств населення, особливо, коли йдеться про осіб з особливими потребами.

Література

1. Тюптя Л.Т. Соціальна робота – навч. посібник / А.Т. Тюптя, І.Б. Іванова. – Навч. посіб. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – С. 228-236.
2. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: [учебное пособие] / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 240 с.
3. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов / Л. П. Храпылина. – М. : Интавр, 1996. – 146 с.
4. Закони України про соціальний захист інвалідів [Електронний ресурс] // СЛАЙГ. – Режим доступу: http://slige.kiev.ua/article/r-5.html. – Назва з екрана. – Дата звернення 27.08.2013.

Лисогор А. В.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Кучманич І.М., к.пс.н.,
доцент кафедри психології Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРО ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

В Україні немає єдиного офіційного визначення характеристики дітей із особливими освітніми потребами. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. До цієї категорії відносять дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Загальновживаним та синонімічним було поняття «діти з вадами розвитку», «діти з інвалідністю» «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти, що потребують фізичної реабілітації та психологічної допомоги» тощо. Зокрема існує медична модель, де вади здоров'я є провідною характеристикою особи з особливими освітніми потребами. Така модель передбачає передусім дії, спрямовані на забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги. На противагу медичній моделі постає соціальна модель, яка розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості. Соціальна модель спрямована на зміни в суспільстві для забезпечення нормального функціонування осіб з особливими освітніми потребами.

На сьогоднішній день у психології існує вкрай мало досліджень з даної теми та немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей із особливими освітніми потребами. Поняття настільки ототожнюється з іншими, що починає втрачати власну сутність. Дослідження з проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами викладено в працях В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та інших.

На сьогоднішній день потребує розвитку психологічна модель, яка характеризується психолого-педагогічним супроводом дітей із особливими освітніми потребами. Психологічна модель передбачає корекцію, реабілітацію та надання психологічної допомоги дітям із особливими освітніми потребами, їх батькам та особам, які працюють з такою категорією дітей.

Для того щоб розуміти, як молодь розуміє поняття «діти з особливими освітніми потребами» та як відноситься до даної категорії дітей, було проведено анкетування серед студентів МНУ ім. В.О. Сухомлинського. У дослідженні взяли участь 80 студентів, які навчаються на спеціальності «Психологія».

За результатами опитування було виявлено, що студенти визначають категорію «діти з особливими освітніми потребами», спираючись на два аспекти:

1. Порушення психофізичного розвитку:
- діти, які мають обмежені можливості здоров'я;
- діти, які мають відхилення від нормального фізичного чи розумового розвитку;
- діти, які мають вади розвитку.
2. Потреба в спеціальних умовах:
- діти, які потребують особливих умов навчання та особливого ставлення;
- діти, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку, та потребують навчання в спеціальних умовах.

Уявлення студентів про дітей із особливими освітніми потребами, які спираються на порушення психофізичного розвитку, можна пояснити тим, що у XX столітті таку категорію дітей визначали як: «діти-інваліди», «діти з обмеженими можливостями», «діти з вадами розвитку» та ін. У той період не була актуальною проблема інклюзивної освіти та психологічного супроводу дітей даної категорії.

Студенти, які визначають категорію «діти з особливими освітніми потребами», спираючись на потребу в спеціальних умовах, транслюють сучасне бачення проблеми, яка характеризується розвитком думки про інклюзивне навчання, особливе ставлення та психолого-педагогічний супровід.

40% вважає, що дітям з особливими освітніми потребами краще навчатися в спеціалізованих закладах і 10% респондентів вважають, що ефективніше для дітей з особливими освітніми потребами є індивідуальне навчання в порівнянні з інклюзивною освітою (90%), хоча 100% студентів зазначили, що спільне проведення дозвілля дітей з різних категорій вплине позитивно на їх моральний та психологічний стан. Така думка молоді суперечить концепції інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта несе в собі одну із головних ідей: усі діти є важливими й цінними членами суспільства, і навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним рівнем розвитку, членів сім'ї та суспільства в цілому. Досить важливим є впровадження інклюзивної освіти як для дітей із особливими потребами, так і для суспільства загалом. У процесі навчання у дітей проходить нормальний процес соціалізації, розвиваються індивідуальні сторони, відбувається процес усунення бар'єрів спілкування, розвивається культура та повага до індивідуальних особливостей.

Варто наголосити, що у 80% опитуваних відсутня готовність працювати з категорією дітей «з особливими освітніми потребами», хоча саме практичний психолог і соціальний педагог сприяють розвитку соціальних умінь дітей і надають належну морально-психологічну підтримку сім'ям, вчителям та іншим особам, які працюють з даною категорією дітей. Цей факт важливо взяти до уваги, і головним в цьому випадку є розробка та впровадження нових методів навчання майбутніх спеціалістів.

Отже, можна зробити висновок про те, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» ототожнюється з іншими настільки, що втрачає власну сутність. І саме тому уявлення студентів про дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивну освіту настільки неоднозначні.

Макаренко С.С.
к.пс.н., доцент кафедри теоретичної та
практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Основною проблемою українського суспільства на сьогоднішній день є досить мала кількість центрів соціальної активності, громадських організацій та дитячих асоціацій і спеціальних служб, які хочуть брати на себе так званий «тягар» людини, яка, наприклад, не може самостійно пересуватися чи не має якихось інших фізичних пристосувань для реалізації своїх бажань.

Основними причинами зростання інвалідності в країні є низький рівень соціально-економічного розвитку, медичного обслуговування, екологічні проблеми, техногенні катастрофи, травматизм на виробництві та при пересуванні на проїжджій частині тощо. Альтернативою може бути створення відповідних установ, в яких люди з обмеженими можливостями зможуть реалізувати себе в тому руслі, який для них є найбільш цікавий.

Інвалідність – це складний феномен, який є проблемою як на рівні організму людини, так і на соціальному рівні. Інвалідність завжди є взаємодією між властивостями людини і властивостями оточення, в якому ця людина проживає. Деякі аспекти інвалідності є повністю внутрішніми для людини, інші ж, навпаки, лише зовнішніми.

Проблеми соціалізації інвалідів представлені двома основними моделями роботи з людьми обмеженими можливостями:

- медична модель вбачає причини труднощів інвалідів в їх обмежених можливостях;
- соціальна модель припускає, що труднощі створюються суспільством, що не передбачають участі в загальній діяльності, в тому числі і людей з різними обмеженнями.

Самі по собі, ці моделі представлені недостатньо, хоча обидві вони частково обґрунтовані. Іншими словами, медична та соціальна концепції підходять для вирішення проблем, пов'язаних з інвалідністю, і ми не можемо відмовлятися від жодної з них. Найкраща модель інвалідності, таким чином, буде представляти собою синтез усього найкращого з медичної та соціальної моделей, не здійснюючи притаманних їм помилок у звуженні цілісного, комплексного поняття інвалідності до того чи іншого аспекту. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) ґрунтується на такій моделі, що поєднує медичний і соціальний аспекти.

Особливої уваги заслуговують дослідження, проведені О. І. Холостовою та Н.Ф. Дементьєвою, які виділили бар'єри, що ставить перед людиною інвалідність [5]. У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляцію інваліда – це обумовлено або фізичними, або сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися й (або) орієнтуватися в просторі. Другий бар'єр – це трудова сегрегація, або ізоляція інваліда: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім. Третім бар'єром у житті інвалідів виступає малозабезпеченість, що є наслідком соціально-трудових обмежень: ці люди змушені існувати або на невисоку заробітну плату, або на допомогу (яке теж не може бути достатнім для забезпечення гідного рівня життя індивіда). Втім, в останні роки з'явилися особи із числа підприємців, що одержали інвалідність внаслідок травми, терористичного акту перебування в АТО й таке інше. Фінансові обмеження не є для них значимими. Проте подолання всіх інших бар'єрів вимагає від них не малих зусиль.

Важливим і досить важко подоланим бар'єром для інваліда є просторово-середовий. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засоби пересування (протез, крісло-візок, спеціально обладнаний автомобіль), сама організація житлового

середовища й транспорту не є поки дружньою до інваліда. Бракує устаткування й пристосувань для побутових процесів, самообслуговування, вільного пересування. Люди із сенсорними порушеннями відчувають дефіцит спеціальних інформаційних засобів, що сповіщають про параметри навколишнього середовища. Для осіб з інтелектуально-психічними обмеженнями відсутні можливості орієнтуватися в середовищі, безпечно пересуватися й діяти в ній.

Велика роль у реабілітації осіб інвалідів належить працівникам соціальної служби та практичним психологам, які здійснюють психологічний супровід під час проведення реабілітації осіб з певними групами інвалідності. До **основних принципів соціальної роботи з інвалідами** відноситься її **законність.** Цей принцип передбачає суворе виконання законів та відповідних правових актів усіма державними органами, посадовими особами, громадськими організаціями та громадянами. Нормативно-правові акти є формою, в якій виражається політика держави, в т. ч. соціальна. Право покликане служити її здійсненню, але цю роль воно може виконувати лише за умови дотримання усіх його норм. Поза законністю право або марне, або шкідливе. Тому й соціальна робота повинна ґрунтуватися на відповідних принципах, а саме [5]:

- глибока обізнаність соціального працівника з умовами й технологією розв'язання проблем, які виникають, вміння грамотно діяти;
- єдність повноважень і відповідальності, прав і обов'язків її кадрів;
- контроль і перевірка виконання, що полягає в тому, щоб забезпечити реалізацію гарантованих державою заходів щодо соціального захисту різних груп населення;
- стимулювання в соціальній роботі, що передбачає єдність й застосування ідейно-моральних та матеріальних його форм, відповідність засобів, способів та індивідуальних, професійних, освітньо-культурних, психологічних особливостей клієнта.

Психолого-педагогічні принципи соціальної роботи виражають по суті вимоги до її форм та методів, способу впливу на клієнтів. Серед них основні – комплексний і диференційований підхід, цілеспрямованість, опора на творчий потенціал людини тощо.

До групи психолого-педагогічних, відносять також принцип цілеспрямованості в соціальній роботі. Мета впливу на клієнта, який постійно перебуває центрі уваги соціального працівника, визначає спосіб його дій, зумовлює зміст і форми соціальної роботи. Досягнення цільових установок є мірилом ефективності зусиль, що їх докладають соціальний працівник і клієнт. Цей принцип стосується усіх рівнів та ланок соціальної роботи, виконує у ній системотворчу функцію, об'єднуючи всі інші в одне ціле, надаючи їй наукового характеру і дієвості.

Створення рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями означає також, що державна політика має використовувати «всі засоби таким чином, щоб кожний індивід мав рівні можливості для участі в житті суспільства» [9]. У дотриманні висунутих нами принципів важлива роль належить реабілітації інвалідів.

Отже, інвалідність – не завжди спадковість і вроджена риса. Причиною інвалідності можуть стати повсякденні дії і трудова діяльність людини. Дуже важливо в нашому повсякденному житті бути уважним до проблем людей з обмеженими можливостями.

Робота соціального працівника повинна будуватись на принципах, які спрямовані на допомогу і підтримку соціально-незахищених верств населення. Саме цій проблеми будуть скеровані наші наступні психологічні дослідження.

Література

1. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. навч. посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубанова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – С.5-6.
2. Тюптя А.Т. Соціальна робота – навч. посібник /А.Т.Тюптя, І.Б.Іванова. –Навч. посіб. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – С. 228-236.

3. Карякина О. И., Карякина Т. Н. Основи реабілітації інвалідів: [навчальний посібник] / О. И. Карякина, Т. Н. Карякина. – Волгоград : Изд-во Волгогр. Гос. ун-та, 1999. – 88 с.
4. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: [учебное пособие] / Е. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 240 с.
5. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов / Л. П. Храпылина. – М. : Интавр, 1996. – 146 с.
6. Філімонов С.П. Особливості організації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах санаторно-курортного комплексу / С.П. Філімонов – С.187-188.

Матутина А.А.,
студентка магистратуры
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского
Научный руководитель - Савенкова И.И.,
д.пс.н., доцент, заведующая кафедрой психологии
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аутизм, или расстройство аутического спектра, как диагноз существует не так давно. Разнообразие симптомов, которыми проявляется аутизм, позволяет говорить об обширной вариабельности заболевания: от незначительных аутичных черт до тяжелой болезни, когда больной требует постоянного ухода. Таким образом, огромное разнообразие симптомов и проявлений делает невозможным сформулировать одно универсальное определение понятию «аутизм». Актуальное определение имеет обобщенный характер и объясняет аутизм как **нарушение развития, неврологическое по своей природе, которое влияет на мышление, восприятие, внимание, социальные навыки и поведение человека**.

Для людей, страдающих от расстройств аутического спектра, характерным является наличие триады признаков данного нарушения: трудности восприятия нового и неизвестного в сочетании с четко ограниченными интересами; повторяющиеся стереотипы поведения и сложности в общении с другими людьми. При этом дети с подобным диагнозом вовсе не отворачиваются от окружающего мира – желание общаться и быть понятыми, как правило, у них присутствует еще больше, чем у обычных детей.

Целью авторского исследования является обоснование важности учитывать особенности сенсорного восприятия детей-аутистов при работе с ними, а также использование методов на сенсорное насыщение, как эффективный способ построения коммуникации и развития психических процессов.

Необычные реакции на сенсорные раздражители были замечены с самого начала официальной истории аутизма. И. Каннер и Аспергер описывали странные реакции своих пациентов на звуки, прикосновения, зрительные образы, вкусы и запахи.

Орниц изучал нарушения восприятия, характерные при аутизме, и расширил понятие патологии процесса сенсорного восприятия, включив его в понятие нарушения сенсорного и информационного восприятия. Такой подход позволил ему уточнить и определить отдельные этапы и функции сенсорного восприятия и рассмотреть информационное восприятие с точки зрения более дискретных функций, таких как внимание, память и изучение. Было высказано мнение о том, что аутизм может быть выявлен у маленьких детей, если рассматривать отдельные и легко описываемые типы поведения, вызванные различиями сенсорного восприятия.

Еще одна область исследований – «сенсорная терапия» (СТ). Исследования были начаты Айрес, которая сформулировала теорию дисфункции сенсорной интеграции (СИ) для описания целого ряда неврологических нарушений. В этой теории была предпринята попытка взять во внимание взаимосвязь между сенсорным восприятием и поведенческими отклонениями при разных нарушениях развития, включая аутизм.

Айрес изначально ограничивала свое исследование до трех видов восприятия: тактильное восприятие, вестибулярное и проприоцептивное, и выявила такие проблемы в этих типах восприятий, как тактильное защитное поведение, гравитационная незащищенность и постуральная незащищенность. Айрес определяла нарушения СИ главным образом с точки зрения поведенческих реакций. Например, тактильное защитное поведение определяется как избегающая или негативная реакция на безвредные тактильные раздражители, проявляющиеся в таких реакциях, как «испуг», «бегство» или «борьба».

Маркрам и др. предлагают объединяющую гипотезу аутизма (которую они называют «синдромом интенсивного мира»), где основной неврологической патологией являются восприятие, переработка и хранение чрезмерной нейронной информации в местных нейронных цепях мозга, что приводит к гиперфункции наиболее пострадавших областей мозга. Таким образом, все черты аутизма можно рассматривать как вызванные сенсорной перегрузкой, которую испытывают люди с аутизмом.

Аутичные люди воспринимают, чувствуют и запоминают слишком много. Столкнувшись с «бомбардировкой» сенсорными стимулами, запутывающими и непонятными, в окружающей среде, причиняющей им боль, аутичные дети замыкаются в своем собственном мире, «выключая» свои сенсорные системы. Это приносит неблагоприятные последствия для их социального и языкового развития. Повторяющееся поведение, такое, как раскачивание тела, размахивание руками и постукивание головой, рассматривается как попытка привнести порядок и предсказуемость в окружающую среду.

Сенсорные характеристики аутизма являются первичными для многих аутичных людей. Такие функции, как, например, необычная реакция на сенсорные раздражители, часто рассматриваются как основное описание аутизма. Кроме того, с точки зрения аутистов, эти реакции являются «нормальными» (не «необычными» или «странными»), потому что они вызваны различными процессами сенсорного восприятия. Многие авторы считают аутизм состоянием, в значительной степени связанным с сенсорным восприятием, и предполагают, что настоящая глубинная причина всех социальных и коммуникационных проблем связана именно с сенсорным восприятием. Они указывают на проблемы, связанные с различиями нарушениями в сенсорном восприятии и обработке информации, с которыми они сталкиваются.

В течение последнего десятилетия количество научных публикаций на эту тему увеличилось. Предмет исследования (количественный и качественный) теперь значительно отличается от прежних, но большинство публикаций предоставляет надежные и прочные доказательства, которые поддерживают теорию сенсорного восприятия в аутизме.

Таким образом, границы нейронауки меняются, и различия между сенсорной и когнитивной функциями становятся все более размытыми. Различия сенсорного восприятия могут привести к различным способам когнитивного и языкового развития, которые, в конечном счете, отражаются в различных системах коммуникации и социального взаимодействия. Принимая во внимание различия в их восприятии, когнитивных механизмах и адаптивных стратегиях, которые они приобретают, можно предположить, что аутичные люди пытаются привнести долю предсказуемости и порядок в тот хаос, в котором они живут. Стереотипы поведения, по мнению многих аутичных людей, являются их компенсационными стратегиями для того, чтобы регулировать сенсорные системы, и для того, чтобы справиться с сенсорной перегрузкой.

Литература

1. Ayres A. J. Sensory integration and the child / Ayres. // Los Angeles: Western Psychological Services. – 1979.

2. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact / Kanner. // Nervous Child. – 1943. – №2 – С. 217 – 250.
3. Ornitz E. M. Autism at the interface between sensory and information processing / Ornitz. // New York: Guilford Press. – 1989.
4. Bergam P. Unusual Sensitivities in Very Young Children [Електронний ресурс] / P. Bergam, S. Escalona // The Psychoanalytic Study of the Child. – 1947. – Режим доступу до ресурсу: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1947.11823091.
5. Wing L. The handicaps of autistic children - a comparative study / Wing. // Child Psychol Psychiatry Allied Discipl. – 1969. – С.101 – 140.

Мацеха А.В.,
студентка факультета педагогики и психологии
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского
Научный руководитель - Чугуева И.Е., к.пс.н.,
доцент кафедры психологии
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского

ДЕФИЦИТ ВНИМАНИЯ СО СТОРОНЫ ВЗРОСЛЫХ КАК ИСТОЧНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ У ДЕТЕЙ

Постановка проблемы. В последнее время понятие «компетентность», «компетенция» все чаще появляются на страницах педагогических изданий, посвященных школьному, вузовскому, последипломному образованию. В переводе с латинского – competentia – означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. В вопросах воспитания детей понятие «компетентность» распространяется не только на педагогов, но и на родителей. Очевидно, что каждый родитель строит свою модель воспитания ребенка, что и наталкивает на мысль о том, что компетентность, вероятно, можно использовать для измерения уровня родительской ответственности и знаний в области воспитания.

Цель и задачи исследования. Изучить проблему дефицита внимания к ребенку со стороны родителей как фактора, который влияет на возникновение у детей психологических проблем.

Основные результаты исследования. Исследование проводилось в общеобразовательной школе №17 г. Николаева. В исследовании приняли участие 138 учеников младших классов и их родители. Методами исследования выступили опрос и беседа. По данным опроса было выявлено, что большинство современных родителей испытывают устойчивый дефицит времени, они не знают, «чем живет» их чадо, однако только 40% из них признает это и готовы работать над собой и своим ребенком, а 60% родителей косвенно указали на нежелание узнавать что-то новое, связанное с воспитанием ребенка. В большинстве случаев родители не могут выйти на новый уровень во взаимоотношениях с ребенком, оставаясь в старых рамках основных функций родителей – обеспечение едой, одеждой, материальным комфортом, возможностью ходить в школу. И это часто является объективным фактором, ведь 9-11 часовой рабочий график не позволяет заняться настоящим воспитанием.

Воспитание предполагает психоэмоциональную связь с ребенком, научение посредством собственного примера и эталоном, учитывая характер и темперамент ребенка, поиск особого индивидуального подхода к нему. Проблема родительской некомпетентности, в этой связи, выступает как проблема отсутствия психологических знаний и умений, которые позволяют на практике так организовать процесс жизнедеятельности ребенка, что главным моментом вступает фактор развития личности в гармонии и многообразии ее компонентов.

Однако, как указывают ученые, в настоящее время еще не сложилась единая концепция воспитания в образовательной системе. Создаются разные подходы к воспитанию: официальный подход, православное воспитание, альтернативные системы, например, вальдорфская педагогика, и др. Но несмотря на обилие систем и подходов, фактор внимания со стороны родителей в любой из них выступает в качестве необходимого условия воспитания здоровой личности. В реальности часто можно наблюдать недостаток родительского внимания, что проявляется в различных симптомах, например, в детских истериках, без видимой на то причины. Многие родители часто заблуждаются, считая, что таким образом ребенок проявляет характер, но часть родителей точно знает, что процесс их воспитания не эффективен, а истерика – бессознательная просьба уделить время.

В 99% проблемы и трудности, возникающие у ребенка, связаны с проблемами родительского воспитания, а самая распространенная проблема у родителей – это нехватка времени. На втором месте – проблема финансового обеспечения семьи, когда, думая о ребенке, родители забывают о взаимоотношениях с ним. Ребенок растет, не умея проявлять любовь ни в каком другом виде, кроме как материальном, он сконцентрирован на обладании материальными объектами, что создает основу для зависимости чувств от факта обладания, но не вызывает устойчивого удовлетворения, а напротив, создает все новые очаги стремления к обладанию.

Дефицит внимания со стороны родителей может проявляться также в том, что родитель считает себя индивидуальностью, личностью, а ребенок для него – это чистый лист, который нужно зарисовать по мотивам собственных убеждений. Но на этом листе не нужно рисовать, в меру своей фантазии, а наводить и раскрашивать по контуру, иначе в дальнейшем у ребенка могут наблюдаться трудности реализации себя в жизни, неумение ставить и добиваться собственных целей, реализовывать свой жизненный сценарий.

Литература

1. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения // Вопросы психологии / Смирнова Е. О., Быкова М. В. – 2000. – № 4.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1973. – 244 с.
3. Харчев А. Г. Нравственность и семья / А.Г. Харчев – М., 1981.
4. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. Концепции, направления и перспективы / Хямяляйнен Ю. – М.,1993.
5. Чечет В. В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет – Мн., 1998.

Наградська Л.М.
студент магістратури
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Савенкова І.І.,
д.пс.н., доцент, завідувач кафедри психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ВЛИВ НЕГАТИВНИХ ЧИННИКІВ МІКРОСЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Проблема девіантної поведінки підростаючого покоління, зокрема, підлітків не нова в психологічній науці, але сьогодні вона набуває великого соціального значення і звучить з новою потужною силою, зважаючи на те, що дорослий світ сьогодні стикається з принципово новим поколінням підлітків – підліткам третього покоління, які якісно відрізняються від своїх однолітків XX століття [3].

Успішне розв'язання озвученої проблеми сприятиме оздоровленню психологічного клімату в суспільстві і починатиметься цей процес повинен у найважливішому для дитини персональному розвивальному середовищі – сім'ї. Саме цей соціальний інститут якісно впливає на розвиток, свідомість зростаючої особистості.

До порушень поведінки, появи шкідливих звичок у підлітків можуть призвести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні та індивідуально-біологічні чинники, особливо враховуючи той факт, що підлітковий вік – сенситивний, критичний період розвитку, становлення людини як біологічного виду і як особистості. Це вкрай складний життєвий етап у цілісному життєвому циклі людини. У психолого-педагогічній літературі підлітковий вік визначається як найнебезпечніший період щодо виникнення й закріплення шкідливих звичок, різних негативних виявів у поведінці.

Проблемну поведінку часто називають девіантною – такою, що відхиляється від норми. Розрізняють адиктивну (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія) і кримінальну поведінку (правопорушення) підлітків.

Науковці стверджують: немає жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків, який не залежав би від сімейних умов у теперішньому або минулому. Окрім освітнього рівня батьків суттєво впливає на долю, модель поведінки, картину світу підлітків склад сім'ї та характер взаємостосунків між її членами. Вікові особливості підлітків у зв'язку з характером внутрішньо сімейних стосунків вивчали: О. Лічко, Т. Кулікова, Е. Ейдеміллєр, В. Мухіна та ін. Впливає на особистість підлітка, його поведінку і стиль спілкування з батьками.

Аналіз сімейних взаємостосунків показав, що на формування девіантної поведінки (від лат. Deviato – відхилення – система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам), у підлітків мають значення не тільки формальні показники структури сім'ї (повна, неповна, наявність вітчима та ін.), але й якісна характеристика сімейних взаємостосунків (образ життя батьків, внутрішньосімейні відносини, особливості конфліктів, наявність або відсутність емоційного зв'язку тощо). Так, наприклад, деякі автори (Н. Абдиров, В. Варцалкіна, І. Лушагіна та ін.), вважають, що емоційне відчуження підлітків батьками є одним з чинників, який підштовхує до вживання алкоголю, психоактивних речовин. У підлітків цієї групи ризику виявлено блокування потреби у матері (С. Березін, К. Лисецький). У психодинамічних теоріях порушення міжособистісних стосунків батьків і дітей вважається однією з основних причин формування девіантної поведінки, визначальним чинником формування залежності в підлітковому віці, за В. Буріаном, є алекситимія – труднощі з вербалізацією почуттів [2].

Сім'я є тим осередком соціального існування, де дитина задовольняє свої основні потреби. Їх фрустрація призводить до нервово-психічного дискомфорту, порушень у поведінці. Отже, головними чинниками виникнення у підлітків девіантної поведінки є: вікові особливості, несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку.

Література

1. Квітковська Н.В. Психологія девіантної поведінки учнів / Н.В. Квітковська. – Навчально-методичний посібник. – Миколаїв, 2010. – 240с.
2. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2016, - 424с.
3. Фельдштейн Д.Й. Детство и его место в развитии современного общества / Д.Й. Фельдштейн // Мир психологии. – 2002. – № (29), – с. 9-20
4. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер – М.: Академический Проект; Трикса, 2015. – 336 с.

Отінко А. Л.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О Сухомлинського
Науковий керівник – Клименюк Н. В.,
к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О Сухомлинського

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД УВ'ЯЗНЕНИХ

Проблема подолання конфліктних ситуацій серед засуджених є актуальною. Висвітлюючи проблему міжгрупових та міжособистісних конфліктів серед засуджених в установах виконання покарання, слід зазначити, що умови ізоляції засуджених від суспільства, посилена регламентація життєдіяльності, примусове одностатеве спілкування – це чинники, які збільшують імовірність виникнення конфліктних ситуацій. Адже, у зв'язку із сумісним проживанням, виникають конфлікти, які призводять до загострення взаємин між ув'язненими. Прогнозування конфліктів тісно пов'язане з їх діагностикою та попередженням. Без основного прогнозу, можливої конфліктної ситуації не можна запобігти. Прогнозування конфлікту – передумова його появи. Прогноз – це вказівка з певною вірогідністю місця та часу виникнення конфлікту, який базується на психологічному діагнозі всіх компонентів конфлікту.

Формулювання мети в термінах практичної й технологічної досяжності, необхідності. Цей етап є по суті визначальним. Постановка мети характеризує досягнення певного результату, якщо такі наступні вимоги:

- добре сформульована мета визначається в позитивних намірах і позитивних характеристиках;
- сформульована мета практично досяжна;
- ціль є необхідною як така у своїх основних параметрах і всіх її наслідках;
- сформульована мета припускає процедуру перевірки;
- коректно сформульована ціль припускає розмаїтість засобів її досягнення.

По своїй суті етап постановки мети пов'язаний з залученням набік соціального технолога (суб'єкта дій) тих об'єктів, заради яких відбувається оптимізація процесуальної упорядкованості соціальних процесів. Якщо для них досягнення мети дасть позитивний ефект, поліпшить становище справ, покаже, що застосовувані методи необхідні й результативні, то успіх гарантований.

Головними завданнями тренінгу є:

- ознайомити учасників з основними можливими стратегіями поведінки в конфліктній ситуації;
- визначити найбільш кращі варіанти поведінки для конструктивного рішення конфліктної ситуації;
- проаналізувати реальні життєві ситуації;

Розглядаючи конфлікти, потрібно пам'ятати, що немає універсального рецепту для їх вирішення. Кожний конфлікт по-своєму неповторний, але у той-же час є й типові риси цього явища. Вказана обставина і примушує при вирішенні конфліктів враховувати як загальне, так і особливе. Тому, при їх розв'язанні слід застосовувати різні засоби вирішення, в залежності від особливостей учасників, причин, стадій розвитку конфлікту і т. д.

Кримінологічне тлумачення особи злочинця передбачає висвітлення внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх факторів особи, яка скоїла злочин, відносяться антисоціальні орієнтації, звички тощо. Зовнішніми криміногенними факторами є несприятливі обставини морального формування особистості злочинця, а також обставини та особливості ситуації, що сприяли виникненню злочинного наміру та скоєнню злочину. Соціальні риси засуджених, які виявляють протиправну поведінку в процесі відбування покарання, виявляються насамперед у їхньому статусі засудженого до позбавлення волі, а значить людини, обмеженої у виборі соціальних ролей і зв'язків, переоцінці цінностей. Їх

мотивація орієнтована на виживання в умовах ізоляції, а оскільки вона залежить від їхнього місця в стратифікації засуджених, то, перш за все, протиправна поведінка в умовах ізоляції направлена на підтримку престижу, завоювання авторитету, бажання помститися тощо.

Загальне у конфлікті, перш за все, – це його криміногенна сутність, яка диктує необхідні з точки зору права і моралі дії співробітників – аналіз ситуації і своєчасне прийняття заходів з метою її ліквідації.

Література

1. Андрущак О. Праця як засіб виправлення і виховання засуджених (історико-правовий нарис) [Текст] / О. Андрущак // Юридична Україна. – 2011. – №6. – С. 17-21.
2. Байлов А. Організація навчальної діяльності як складова у виправленні засуджених до позбавлення волі [Текст] / А. Байлов, О. Северин // Право України. – 2011. – №7. – С. 218-223.
3. Бараш Є. Соціально-виховна робота із засудженими до довічного позбавлення волі: правові та організаційні проблеми [Текст] / Є. Бараш // Право України. – 2010. – №8. – С. 136-141.

Паршакова О.І.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Кучманич І.М.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСОБЛИВИХ ПОТРЕБ У МЕЖАХ СІМ'Ї

Сім'я відіграє значну роль у становленні кожної окремої особистості та суспільства загалом. Оскільки сім'я є невід'ємною частиною соціальної ситуації розвитку будь-якої людини, то вона забезпечує психологічний розвиток кожного її члена, а також суттєво впливає на формуванні патогенних ситуацій і психічних порушень.

Та сьогодні у соціумі спостерігається криза інституту батьківства та інституту сім'ї. Учені вважать причиною даної ситуації такі соціальні фактори: загальна лібералізація та демократизація суспільного життя; соціально-економічні умови життя; перехід сім'ї від соціального інституту з жорстко заданими нормами існування; до специфічної малої психологічної групи; зміною у розподілі влади в сім'ї; значною трансформацією дитячо-батьківських стосунків [2, с. 9].

Психологічно здорова особистість може бути вихована лише у відповідному оточенні. Саме тому вивчення впливу феномену особливих потреб дитини у межах сім'ї є важливим кроком у розробленні подальшої програми психологічної допомоги підростаючим поколінням з питань батьківства та сімейних взаємостосунків.

Питанням батьківства та особливостями формування батьківсько-дитячих стосунків займалося безліч науковців серед яких провідну роль

Теми батьківства та особливостей формування батьківсько-дитячих стосунків були висвітлені у роботах багатьох сучасних вчених-психологів, серед яких провідну роль відіграють праці Р. Овчарової, Е. Р. Алєксєєвої, Л. Б. Шнейдер, О. А. Карабанової, Т. В. Кравченко, Е. Г. Ейдеміллер, О. І. Бондарчук та інших.

Особливу роль у формуванні особистості дитини відіграє те, наскільки задоволені її основні потреби, до яких варто віднести:

- біологічні (фізіологічні) потреби, тобто забезпечення умов для життя / виживання(їжа, наявність певного сприятливого середовища);
- соціальні – потреба у сенсорній стимуляції; необхідність соціального контакту, емоційне тепло, засвоєння соціальних ролей;
- індивідуальні – індивідуалізація, самоусвідомлення та становлення власного «Я» .

Також свого часу Джон Таунсенд та Генрі Клауд визначили п’ять головних потреб (не враховуючи фізіологічних), що необхідні для формування гармонійної здорової особистості дитини. Перша і основна потреба – це потреба в безпеці. Перебуваючи у нашому світі, дитина сприймає це середовище як страшний та заплутаний лабіринт. Відповідно дітям потрібно відчувати опору в своїх рідних [1]. За безпеку новонародженого відповідає мати (або інший опікун). Якщо вона з певних причин не дає дитині відчуття спокою, тепла, захищеності, то немовля почуває себе тривожно. Як результат у дитини формується (розвивається) базова недовіра до світу.

Друга базова потреба – це емоційне спілкування. Наявність живих емоцій – це той сенсорний стимул , що сприяє подальшій адаптації дитини.

Розвитку довіри у дитини сприяє формування прив’язаності у діаді «мати-дитина». При цьому людина, до якої формується прив’язаність має відповідати таким вимогам: задовольняти головні життєві потреби, бути добре знайомою/відомою дитині, дитина відчувати затишно поруч з цією особою [2].

Почуття приналежності для дитини є символом того, що вона комусь потрібна і важлива; може розвиватися і чогось досягати; її люблять. З самого народження дитина прагне до соціальної взаємодії, оскільки її сенсорний апарат націлений на сприймання соціальних об’єктів.

Потреба в батьківській любові – є життєво необхідною потребою, оскільки впливає на емоційний, інтелектуальний, соціальний і навіть фізичний розвиток дитини. Так, якщо в перші роки життя любов батьків забезпечує життя й безпеку дитини, то в процесі дорослішання батьківська любов виконує функцію підтримки внутрішньої рівноваги (емоційного і психологічного світу дитини). Любов і прийняття людиною самої себе залежить від того, наскільки її любили і приймали в дитинстві батьки [1]

Український психіатр та психотерапевт Олег Романчук окрім вищезазначених потреб, виокремлює ще наступні:

- потребу в дозволі на автентичність (тобто можливість бути собою: справжнім і вільним, мати власні почуття, вміння висловлювати й розуміти їх);
- потребу у встановленні меж свободи (необхідно, щоб малюкові вказали, де його свобода стикається зі свободою іншої людини; де його потреби наштовхуються на потреби інших людей. Дитина має навчитися контролювати себе й поважати інших, бо батьки відіграють важливу роль у встановлення меж та дисципліни);
- потребу в реалізації та розвитку власної компетентності [3].

Також О. Романчук додав, що дуже важливими «інгредієнтами» стосунків у дитячо-батьківській підсистемі є: присутність батьків; радість бути разом; уважність до дитини; піклування, цікавість до дитини тощо.

Якщо ці потреби задоволені повною мірою — дитина розвиватися гармонійно та без особливих проблем та перешкод. Депривація, недостатнє задоволення будь-якої з вищеперерахованих потреб перешкоджає формуванню провідних структур особистості, які допомагають людині жити у злагоді з собою та оточуючим середовищем [1].

Таким чином, формування особистості дитини відбувається внаслідок того, ніскільки якісно забезпечені її потреби та у який спосіб батьки систематично взаємодіють із дитиною. Уявлення дитини про себе формуються внаслідок взаємодії з дорослими, передусім значущими і небайдужими. Близьке оточення є для дитини дзеркалом, в якому вона бачить себе, завдяки якому й починає себе розуміти. Оскільки батьки є авторитетом для дитини, їхня думка особливо не піддається критиці, багато з того, що вони кажуть на адресу дитини, автоматично стає частиною її особистості, її уявленнями про себе. Відповідно, незадоволені в дитинстві потреби до певної міри зумовлюють появу особливих потреб у дитини в подальшому її житті.

Література

1. Задоволення потреб дитини як важлива умова її розвитку. – [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://palac.km.ua/ua/informatsiya-dlya-batkiv/204-zadovolennya-potreb-ditini-vazhliva-umova-jiji-rozvitku. – Дата звертання: 02.04.18. – Назва з екрану.

2. Кучманич І.М. Усвідомлене батьківство: навчально-методичний посібник / І.М. Кучманич. – Миколаїв: Іліон, 2017. – 192 с.

3. О. Романчук. Потреби дитини й інгредієнти стосунків батьків і дітей / Олег Романчук. – [Електронный ресурс]. – Режим доступу: //www.barabooka.com.ua/potrebi-ditini-j-ingrediyenti-stosunkiv-bat-kiv-i-ditej/. – Дата звертання: 02.04.18. – Назва з екрану.

Петрук І.В.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О Сухомлинського
Науковий керівник – Клименюк Н.В.,
к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О Сухомлинського

КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Казкотерапія – один з найбільш молодих напрямів практичної психології. Як науковий напрямок вона існує близько 20-30 років. Але, з іншого боку, казкотерапія – це й найдавніший спосіб підтримки людини за допомогою слова [13, с. 45].

Казкотерапевт Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєва у розвитку казки виділяє кілька етапів [12, с. 123]. До першого етапу казки відносять усну народну творчість. Її початки загублені у глибині століть, але процес усної (а пізніше і писемної) творчості триває до сьогодні. Другий етап казки – збирання і досліджування казок. Дослідження у психологічному, глибинному аспекті пов'язане з іменами К.-Г. Юнга, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельхейма, В. Проппа та ін. Процес пізнання потаємного змісту казок продовжується і зараз. Третій етап носить назву психотехнічний. Сучасні практичні підходи до психології і педагогіки використовують казку як техніку, як засіб для психодіагностики, корекції й розвитку особистості. Четвертий етапом – інтегративний. Він пов'язаний з духовним підходом до казки. Казка стала складовою казкотерапії [14, с. 40].

У науково-методичній літературі, як зарубіжній, так і вітчизняній, не існує чіткого визначення поняття «дитяча агресія». Частіше за все під цим поняттям розуміють такий стан дитини, під час якого вона силою намагається отримати те, що хоче чи за допомогою тиску реагує на неприємні ситуації.

Практичний психолог Н.М. Білоусова дає такі поради щодо корекції агресії у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ за допомогою казкотерапії:

1) прослуховування казки і обговорення поведінки головних героїв у системі оцінок «добре – погано»;

2) малювання за мотивами казки. Дітям можна запропонувати намалювати героя, який сподобався чи не сподобався; героя, який чимось схожий на дитину; героя, коли він змінився на краще тощо;

3) програвання епізодів казки за допомогою іграшок або ляльок. Це дає можливість дитині пережити деякі емоційно значущі ситуації, програти й відреагувати емоції, отримати новий досвід;

4) творча робота за мотивами казки (вигадування іншого завершення, продовження казки, введення нових героїв, зміна характерів героїв, розповідь казки від імені героя) [7, с. 22].

Доцільно запропонувати таку схему створення психокорекційних казок для дітей з агресивними проявами. На першому етапі треба описати героя, схожого на дитину за статтю, віком, характером («Жив-був хлопчик на ім'я Толя. Йому було 5 років. Всі захоплювалися його красою і розумом»). Далі слід описати життя героя у казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям («Одного разу йому стало сумно і він попросив батьків відвести його туди, де буває багато дітей. Батьки привели хлопчика до дитячого садочка, і він залюбки там залишився!» [10, с. 45]. На наступному етапі необхідно включити героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини та приписати йому всі переживання дитини («Але він ніколи раніше не грав з дітками і не знав, як це робиться. Дівчинку він смикнув за косичку так, що та аж заплакала. Хлопчику зруйнував будиночок, який той побудував. Вихователькі сказав, що вона некрасива. Багато ще за день зробив хлопчик злого і поганого. А ввечері, коли за Толею прийшли батьки, всі ображені діти попросили їх більше не приводити його до них у садочок») [10, с. 45].

Наступним етапом має стати пошук героєм виходу із ситуації (може зустріти мудрого чарівника чи друга, знайти вихід самостійно, залучити магічні дії тощо). Завдання цієї частини казки – через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки («І коли хлопчик заснув, йому наснився сон про те, що він більше ніколи не матиме друзів, і при зустрічі всі діти відвертаються від нього»). Результатом наступної частини казки має стати усвідомлення героєм своєї неправильної поведінки і спрямування його на шлях змін («Толя прокинувся у сльозах, покликав батьків і попросив відвести його знову до садочка для того, щоб попросити вибачення у дітей і вихователькі і сказати, що він тепер зрозумів, як некрасиво він поводився і що він змінився. І з того дня Толя ніколи не сказав жодного образливого слова, не вдарив жодної дитини, не поламав жодної іграшки. Його полюбили всі діти в садочку і по черзі запрошували до себе на день народження та по вихідним дням – у гості»).

Психокорекційний ефект від запропонованої казки проявляється в усвідомленні дітьми негативних наслідків своєї агресивної поведінки і в появі бажання змінитися на краще.

За мотивами казки можна намалювати малюнок. Наприклад, зобразити хлопчика, який ображає дітей, і хлопчика, який з ними дружить. Після цього можна спитати у дітей, на кого вони хочуть бути схожими і чому. За допомогою іграшок можна програти сценки на тему можливих конфліктних ситуацій та їх розв'язання без агресії та насильства. Роль дорослих після впроваджених психокорекційних впливів виявляється у підтримці дитини в її бажанні змінитися на краще, помічати позитивні зміни в її поведінці і звертати на це увагу інших дітей.

Використання у роботі з агресивними дітьми дошкільного віку казкотерапії приводить до: зниження загального рівня емоційної та фізичної напруги; розвитку здатності краще розуміти свої переживання та почуття; формування навичок безпечного вираження негативних емоцій; більш уважного ставлення до однолітків та оточуючих, що врешті-решт приводить до зниження проявів агресії [16, с. 45].

Отже, було з'ясовано основні аспекти застосування казкотерапії для подолання проявів агресії у дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Антипова К. С. Казкотерапія / К.С.Антипова // Психолог. Шкільний світ. – 2012 .– №13 – 14. – С. 4-5.
2. Бовть О. Проблема корекції агресивної поведінки дітей / О.Бовть // Рідна школа. –1997. –№ 5. – С. 40-43.
3. Болдарєва С. О. Агресивна дитина. – Режим доступу :http:/agresivna_ditina_rekomendaciji_dlja_vikhovateliv/2012-09-14-65.
4. Варій М.Й. Загальна психологія – (3-те вид.) / М.Й. Варій. – К: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.

5. Валуйська А.Р. Історія і види арт-терапії / А.Р. Валуйська // Психолог. Шкільний світ. – 2012. – №1−14. – С. 66 – 68.
6. Вознесенська О.Л. Особливості і перспективи арт-терапії в Україні / О.Л. Вознесенська // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Миколаїв, 2009. – Т. 108: Педагогіка, Вип 95. – С. 19-25.
7. Гавриченко О.В. До проблем застосування казкотерапії у психолого-педагогічній роботі з дітьми / О.В.Гавриленко // Журнал практичної психології. – 2003. − №6. – С. 21-26.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /О.В. Гончаренко. − К.: Либідь, 1997.
9. Гридюшко І.В. Казкотерапія в роботі практичного психолога. У пошуках нового напряму / І.В. Гридюшко // Психолог. Шкільний світ. – 2013. − №7. − С. 56.
10. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Основи сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Речь, 2007. – 176 с.
11. Іванова В.Л. Казкотерапія: становлення і розвиток / В.Л.Іванова // Наукові праці: науково-методичий журнал. – Миколаїв, 2009. – Т. 108:. Педагогіка Вип 95. – С. 43-47.
12. Квілінська М.О. Цілюща мова казки. Психотерапевтичне використання казки / М.О. Квілінська // Психолог. Шкільний світ. – 2013. − №22. – С. 20 -22.
13. Лебедева Л.Д. Система арт-терапевтических занятий / Л.Д. Лебедева // Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Речь, 2007. – С. 105.
14. Маниченко И.В. 50 исцеляющих сказок от 33 капризов: Сборник терапевтических сказок. / Составитель, редактор И.В. Маниченко. – Челябинск: ООО « Бэби Эксперт», 2009. – 352с.
15. Мдзелурі Т. Агресивні тенденції в дитячій поведінці / Т. Мдзелурі // Початкова освіта. – 2005. – № 47. − С. 25-28
16. Музичук О.О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів / О.О.Музичук // Проблеми сучасної психології. – 2012. – №17. – С. 78 – 89.

Підгорна О.М.,
викладач основ загальної та медичної психології,
практичний психолог
Миколаївського базового медичного коледжу,
аспірант за програмою підготовки докторів філософії
Криворізького державного педагогічного університету

ПІДВИЩЕНИЙ ФОН ТРИВОЖНОСТІ ЯК ПРЕДИКТОР НЕВРОТИЗАЦІЇ ТА МАРКЕР ОСОБИСТОСТІ АКЦЕНТУАНТА

Постановка проблеми. Тривожність – така індивідуальна психологічна особливість, що виявляється у схильності людини часто переживати надмірну тривогу без значного приводу, або апріорне занепокоєння з вираженим психологічним, соціально-психологічним та соматичним дискомфортом. За Ч. Спілбергером, стан тривоги – суб'єктивно змодельований наслідок сприйняття подразника/ситуації як таких, що містять актуальне/потенційне ядро небезпеки, загрози [3].

Пропонуємо окреслити базові робочі дефініції. Тоді, якщо тривога – емоційний стан, за якого індивід очікує неприємних подій, відчуваючи при цьому неспокій (варіативний: психологічне виснаження, психогенне /емоціогенне/афектогенне соматичне страждання), то тривожність – здатність людини відчувати та переживати тривогу; фізіологічно – ідентифіковувати та адекватно інтерпретовувати поточні події у ситуації «тут і зараз» (хоча у структурі невротизації та невротичних нозологій спостерігається дереалізація

теперішнього часу та актуалізація минулого досвіду, особливо внаслідок латентної психотравматизації, перенесення витісненої травматичної фабули в інший ситуативний контекст, підсилення патологічної стійкості афекту).

Отже, тривожність – поліваріативна реакція, що розгортається у конкретному контексті (ситуативна, реактивна), і є нормою (поведінка здорового зрілого індивіда повсякчасно ситуативно виправдана) та може бути суб'єктивно ускладненою травматичним змістом події, після виникнення якої теперішнє та дійсність втрачають роль зовнішніх опор (особистісна): за Е. Шостромом, «невротичний радикал характеру» має «особистість, яка все ще смакує маленькими шматочками неперетравлювані згадки та образи минулого» [4, с. 215].

Підвищена тривожність, поза сумнівом, є фоновим фактором формування акцентуантів кількох типів, зокрема тривожного, дистимічного, збудливого, застрягаючого.

Акцентуація характеру, за Леонгардом, це щось проміжне між психопатією та нормою. На його думку, акцентуйовані особистості – це не хворі люди, вони – здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями, потенційно здатними переходити в патологічний стан – спонтанний або стимульований преморбід. За більшої виразності цих рис вони накладають відбиток на особистість як таку і, зрештою, можуть набувати патологічного характеру, руйнуючи структуру особистості: «Описана досліджувана з дитинства страждає на тяжкий страх. Навіть незначна передбачувана небезпека викликала у неї потрясіння. На ґрунті тривожності розвинувся іпохондричний невроз. Причини його появи – смерть від інфаркту міокарда двох співробітників Е. та напади сильного серцебиття, що супроводжувались пітливістю» [3].

Зосередимось на невротичному преморбіді тривожних акцентуантів. Підвищений фон тривожності перманентно супроводжує їх у онтогенезі та закріплюється у формі невротичних страхів (лякливість, збудливість), соматичних проекцій та порушених комунікативних стратегіях (інфантилізація, нездатність відстоювати власну позицію, надмірні боязкість, покірливість та невпевненість у собі).

За К. Леонгардом, особистості будь-якого із 12 акцентуйованих типів більш чутливі та підпадають під вплив середовища, мають підвищену готовність до порушень психіки та знижену резистентність у стресі, ніж інші індивіди. Якщо будь-яка проблемна, тривожна ситуація стає занадто складною для переживання, то поведінка такого індивіда відразу різко змінюється і протікає за типом домінування акцентуйованих рис: «У нашому дитячому відділенні страх супроводжував його постійно, він боявся і обстежень, і шприця. Однак під час бесід був тямущим, не за літами кмітливим. З незначного приводу він ридав, у відчаї відразу ж ховався у будь-якому куткові. Навіть уві сні він бачив, як його дражнять та б'ють. У дитячому колективі Еккехард не виявляв адаптаційної здатності, іноді вчиняв блюзнірські витівки, скидався на не сповна розуму. Діти не хотіли його «прийняти». Під час дослідження інтелекту Еккехард, незважаючи на нормальні розумові здібності, виявив виключне безвір'я у власні сили. Вирішуючи задачі, був дуже старанним, але все валилося у нього з рук. Тільки-но траплялась дріб'язкова складність, він, ридаючи, відмовлявся продовжувати свої зусилля» [3].

Основні мета та завдання авторського дослідження. Пропонуємо шляхом художньо-клінічного моделювання довести роль підвищеного фону тривожності як предиктора неврозогенезу та скористатися художньою проекцією соматичних і вербальних презентацій індивіда (пацієнта, зокрема) з ознаками тривожної акцентуації.

Невротичний анамнез дослідимо на матеріалі прозової творчості А.П. Чехова, І.Я. Франка, М.М. Коцюбинського

Так, наприклад, засобами художньо-клінічного унаочнення роль фактору особистісної тривожності як способу маркування невротичної продукції коректно показано на моделі «людина у футлярі» («Людина у футлярі», Чехов, А.П.): «Найкраще б, здається, зламати собі шию, обидві ноги, аніж стати посміховиськом; тепер-бо дізнається все місто, дійде до директора, попечителя, – ах, коли б чогось та й не трапилось! – намалюють нову карикатуру.

< > Коли він підвівся, Варенька впізнала його і, дивлячись на його смішне обличчя, < > не втрималась і розреготалася на весь дім: – Ха-ха-ха! І цим розкотистим, заливчатим «ха-ха-ха» завершилось усе: і сватання, і земне існування Бєлікова. Він уже не чув, що говорила Варенька, і нічого не бачив. Повернувшись до себе додому, він найперше прибрав зі столу портрет, а потому ліг і вже більше не вставав. < > Він лежав під пологом, вкритий ковдрою, і мовчав; спитаєш його, а він тільки так чи ні – і понад ані звуку» [8].

Персонажі І.Я. Франка часто зазнають інсомнії у формі безсоння, прокидаються уві сні, бачать видіння з жахами, що гнітюче впливають на них, рідше є сни, які не запам'ятовуються, але залишають тривожні сліди у пам'яті особи. Подібні сновізії сприяють погіршенню психічного та фізичного станів персонажа. Наприклад, жахливі образи, які зринають у сновізіях Ганки («Ріпник»), призводять до низки невротичних вибухів у її психіці: «Скоро тільки троха згасне, щось таке їй привиджується, як не верескне, аж крізь уха прохапується. І зараз зривається з постелі, десь-кудись біжить, утікає, аж по стінах дереться» [5, т.21, с.56. цит. за: 1, с.75]. Сновидіння такого змісту наганяють на сновидця тривогу, провокують подальше безсоння, терзають душу, посилюють моральні страждання, як, наприклад, у невротичному анамнезі Миколи Кучеранюка («Терен у нозі»): «Я хотів заснути і заразом тривожився, щоб іще раз не побачити такого сну» [5, т.21, с. 377] та Спориша («Панталаха»), який «боявся сну і постановив собі не спати всю ніч» [5, т.21, с. 270. цит. за: 1, с.75]. Франкових героїв переслідують у снах не тільки страшні події з минулого, а й імовірні страшні ситуації, які до того ж можуть повторюватися (Курсив – наш: О.П.). Наприклад, Миколу Кучеранюка переслідує смерть хлопця як кошмарне видиво, що своєю чергою відбивається на формуванні нестабільної особистості: «Отакі гадки не покидали мене і помалу дійшли до того, що я не міг ані спати вночі, ані не мав спокою вдень і суятився як сновида» [5, т. 21, с. 384. цит. за: 1, с. 78].

Об'єктивуючи невротичний анамнез «людини у футлярі», зосередимось на такому описові: «Він носив темні окуляри, фуфайку, у вуха закладав вату, і коли сідав на візника, то наказував піднімати верх. Одним словом, у цієї людини спостерігалось постійне та безупинне прагнення оточити себе оболонкою, створити собі, так би мовити, футляр, котрий усамітнив би її, захистив би від зовнішніх впливів. Дійсність дратувала його (хтось Бєліков, учитель грецької мови, мій товариш – Курсив – наш: О.П.), лякала, тримала у постійній тривозі, і, можливо, для того, щоб виправдати цю свою боязкість, свою відразу до теперішнього, він завжди хвалив минуле й те, чого ніколи не було; і давні мови, що він їх викладав, були для нього, ті ж калоші та парасоль, куди він ховався від справжнього життя» [8, с. 239]. «Лягаючи спати, він укривався з головою; < > чулись зітхання з кухні, зітхання зловісні… І йому було страшно під ковдрою. Він боявся, як би чого не трапилось…» [8, с. 240].

Ознаки невротичного страху клінічно достовірно зображені в оповіданні А. Чехова «Страх». Так, маркери неврастенії Дмитра Петровича Сіліна заломлюються у контексті гротескно вираженої особистісної тривожності: «Що й казати, страшні видіння, але страшне й життя. Я, голубчику, не розумію і боюсь життя. Не знаю, цілком можливо, я хвора, не сповна розуму, людина. Нормальній, здоровій людині здається, що вона розуміє все, що бачить і чує, а я ось втратив це «здається» і день-у-день отруюю себе страхом. Є хвороба – боязкість простору, так ось я хворий на боязкість життя» [8, с. 228].

Основні здобутки проведеного дослідження. Вираженість невротичної продукції в поведінці й емоційному тлі більшою мірою залежить від внутрішнього стану і ризику гострих пролонгованих переживань суб'єктивно значимих стресових епізодів, а не від вимог конкретної соціальної ситуації. При керуванні своєю поведінкою і вираженні емоцій акцентуанти невротичного профілю враховують автономний внутрішній стан, власні настанови і схильності більше, ніж спираються на інформацію про ситуаційну адекватність поведінки і стереотип емоційної експресії. Таким чином, низький рівень соціального самоконтролю вказаної групи спостереження аргументовано свідчить про тенденцію до самоізоляції («інкапсуляції») їх у ситуаціях, які суб'єктивно «не підходять». Подібний стиль

неадаптованої поведінки в соціальному плані робить таких людей нестресостійкими, утруднює або унеможливлює вироблення адекватних механізмів психологічного захисту [4, с. 215].

Вважаємо, що акцентуант тривожного типу (з ознаками дистимії, збудливості, ригідного фону, підсиленого інтровертованістю як фактором невротик ного преморбіду) Іван Палійчук («Тіні забутих предків») – художньо досконало зімітована модель пацієнта невротичного профілю, який так «рафіновано» смакує травматичний біографічний матеріал на цвинтарі особистого життя, що не склалось… Отже, конкретним прикладом стрес-індукованої реакції, значущим предиктором якої виступає фактор особистісної тривожності, може бути модель психотравми Івана Палійчука: синдром утрати, супроводжуваний соматизацією душевної травми, на тлі якої зростає ризик суїцидальності. Суїцид компенсується у формі усамітнення та штучної посттравматичної амнезії (соціальна, емоційна, сенсорна депривація) і вирішується через катарсис (очищення і набуття життєвої енергії на лоні природи). Пролонгована часова і топографічна віддаленість від місця травматичних подій, а також створення нової соціальної – трудової – ситуації формально знижує чутливість до об'єкта травми. У загальній структурі художньо змодельованого стресового епізоду саме трудотерапія заміщує ядро травми. У світ людей, тепер уже маргінал, Іван Палійчук повертається «емоційним покручем» із очевидними ознаками клінічного емоційного зниження та змінами вольової регуляції поведінки (апато-абулічний синдром). І тільки з маржинкою він відчуває себе адекватно соціалізованою особистістю: «Тепер він мав коло чого ходити. Не був жадний багатства – не на те гуцул жиє на світі – саме плекання маржинки сповняло радістю серце. Як дитина для мами – такою була для нього худібка…» [2, с. 38].

Література

1. Ворок Х. Вона боїться тих мар пустих, що сплодила вночі стриножена уява: стан тривоги персонажа крізь призму онейричних видінь у прозі Івана Франка / Х.Ворох // Вісник Львівського університету. – Серія філологічна. – 2015. Вип. 62. – С. 73-84.
2. Коцюбинський М. Тіні забутих предків. Новели /М. Коцюбинський. – Харків: Фоліо, 2008. С. 8 – 65.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://royallib.com/read/leongard_karl/aktsentuirovannie_lichnosti.html#40960.
4. Підгорна О.М. Можливості клінічної демонстрації на етапі інтерпретаційного аналізу художнього тексту в умовах медичного ВНЗ / О.М.Підгорна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство): збірник наукових праць / за редакцією О.С. Філатової. №2 (16), жовтень 2015. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – С. 212 – 217.
5. Франко І. Зібрання творів: у 50 т. / І. Франко. – К.: Наук. Думка. – 1976-1986. – Т. 21.
6. Фрейд З. Бред и сны в «Градиве» В. Иенсена / З.Фрейд // Классический психоанализ и художественная литература [Электронный ресурс]. СПб., 2002. – С.16-35. – Режим доступа: http://www.e-reading.ws/bookreader.php/114752/Leiibin-Klassicheskiii _psihoanaliz_i_ hudozhest vennaya_literatura.pdf.
7. Фройд З. Вступ до психоаналізу / З.Фройд; пер. з нім. П.Таращук. К.: Основи, 1998. 709 с.
8. Чехов А.П. Черный монах: повести, рассказы / Антон Чехов. – М.: Эксмо, 2011. – 448 с.

Плахтій М.В.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Савенкова І.І.,
д.пс.н., доцент, завідувач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Психологічний супровід дітей з аутизмом є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки цій категорії дітей необхідні специфічні умови для включення в суспільство, набуття здатності до соціальної взаємодії у зв'язку зі специфічним перебігом захворювання.

На сьогодні в Україні наявна недостатність діагностичних та навчальних методик, які б дозволяли оцінити рівень психологічного супроводу, також не розроблено методик дослідження психічних розладів і програм впливу на здатність дітей цієї категорії до відгуку.

У зв'язку з цим виникає необхідність у доборі методів психологічного супроводу, спрямованих на формування певних навичок у дітей з аутизмом, а також – у визначенні напрямів психологічної корекції.

Мета статті: визначити поняття «розлад аутистичного спектру»; здійснити опис етапів системи психологічного супроводу з урахуванням рівня їх розвитку та індивідуальної схильності до певної діяльності, включаючи використання ігрових прийомів.

Діагноз «аутизм» ставиться дітям за наявністю труднощів у трьох аспектах: соціальна взаємодія; соціальна комунікаця; уява та символічна гра. Дані труднощі називають «тріадою порушень». Аутизм по-різному впливає на дітей, які на нього страждають. У зв'язку з цим для опису даного стану часто використовується термін «розлад аутистичного спектра» (РАС) [3, с. 7].

Л. Прядко зазначає, що розлади аутистичного спектру (РАС) – складне первазивне порушення розвитку, основними ознаками якого є якісні порушення соціальної взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, а також обмежені, що повторюються і стереотипні форми поведінки, інтереси й види діяльності [3, с. 6].

Саме тому, психологічний супровід дітей з дитячим аутизмом не повинен обмежуватися тільки консультуванням і психокорекційними заняттями, його ефективність значною мірою залежить від впливу на соціально-психологічну середу, яка оточує дитину з дитячим аутизмом [2, с. 75].

Психологічний супровід має такі етапи: підготовчий, адаптаційний та повне включення. На підготовчому етапі відбувається оцінка наявних в освітньому закладі можливостей і дефіцитів. Впроваджують просвітницьку, консультативну та семінарсько-тренінгову роботу для батьків і дітей, які будуть навчатися в класі з особливими дітьми. На адаптаційному етапі відбувається знайомство з дитиною. Початок осмисленої роботи з дитиною розпочинається із здійснення психолого-педагогічної діагностики дитини. Найважливішим результатом роботи супроводу на цьому етапі є розроблення індивідуальної програми розвитку дитини. На етапі повного включення фахівці сприяють найповнішій адаптації та соціалізації дитини. Фахівці групи супроводу здійснюють роботу з методичного супроводу навчання, виховання і розвитку дитини; розробляють і використовують дидактичні матеріали, адаптують та модифікують освітній процес, навчальний план, цілі й завдання задля забезпечення індивідуальних потреб дитини з аутизмом і опрацювання педагогами відповідних методів роботи; розробляють критерії оцінювання навчальних досягнень дитини; апробують інноваційні форми, методи, технології роботи [1, с. 92]. Оцінка досягнень дитини здійснюється в оптимальних для неї умовах і виявляє взаємодію таких компонентів освіти, як: знання і вміння дитини у даний період освітнього процесу та здатність застосовувати їх на практиці.

У психологічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації, як-от:

– специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;

– невизначеність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;

– схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору, вибірковість у ставленні до людей;

– кмітливість, переважання невербального інтелекту;

– любов до порядку і завершеності, здатності зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися;

– високорозвинена механічна пам'ять;

– вміння орієнтуватися за візуальним стимулами малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;

– здатність зацікавитися чимось незвичним;

– тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;

– розвинений музичний слух;

– уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі [4, с. 5].

Названі сильні ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психологічного супроводу та впливу, що уможливлює налагодження продуктивної комунікації з цими дітьми. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, за якого готують як саму дитину, так і те середовище, куди вона долучається. Тому для цього необхідно реалізовувати таку освітню технологію, як психологічний супровід дитини в навчальному закладі.

Таким чином, ефективність психологічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі залежить від згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії і здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу для неї, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який має бути розкритий завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі), а також моніторингом процесів навчання та розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів.

Література

1. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с.
2. Мамайчук І. І. Допомога психолога дітям з аутизмом / І. І. Мамайчук. – СПб. : Речь. – 2007. – 288 с.
3. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру / [укл.: Л. О. Прядко] / Методичний посібник. – Суми : НВВ СОІППО. – 2016. – 60 с.
4. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник / Т. Скрипник. – Київ, 2015. – 63 с.

Савенкова І.І.,
д.пс.н., доцент,
завідувач кафедри психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ХРОНОПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Основним критерієм розумової відсталості відповідно до рішення Комітету ВООЗ є показник інтелекту IQ. З метою визначення IQ використовують різні тести (тести Векслера, Равена, Біне). Однако використання цих методів у широкій практиці обмежено тим, що самі методики об'ємні, а медико-педагогічна комісія дуже часто знаходиться у жорсткому регламенті часу.

Деякі варіанти порушення відтворення тривалості при різних дефектах психіки були предметом вивчення Н. Бєленької та Д. Елькіна [11]. Виходячи із цих досліджень, нами були висунуті припущення, що у розумово відсталих суб'єктів в акті відтворення тривалості має мати значення відхилення від аналогу «хороших» годинників. З метою перевірки припущення з дітьми із порушенням інтелекту з діагнозом: олігофренія у стадії дебільності, та дітьми із затримкою психічного розвитку було проведено обстеження.

Кожній дитині надавалась тривалість, обмежена двома звуками кнопки хроноскопу. Після подання проміжку хроноскоп передавався досліджуваному та йому надавалась задача відтворити запропонований проміжок за допомогою цього апарату. Переконавшись в тому, що дитина засвоїла засоби використання приладдя, ми проводили декілька досліджень (не менше 5 разів). В основній серії використовувались наступні проміжки: 2, 3, 4, 5 с. Число подання сигналу складало 25 досліджень. За результатами відтворення підраховувалось значення власної одиниці часу (τ) з точністю відтворення часу до 0,001с.

Математична обробка результатів дослідження показала, що у олігофренів та дітей із затримкою розумового розвитку має місце різне відхилення від аналогу «хороших» годинника. У дітей із затримкою розумового розвитку має місце відхилення від точності відтворенні заданих проміжків часу від 0,3 до 0,5. У розумово відсталих дітей – від 0,5 до 1,0 (таблиця 1).

Таблиця 1

Різновид відхилень від аналогу «добрих» годинників у дітей із дизонтогенезом розумового розвитку

Група		**2с**	**3с**	**4с**	**5с**	**σ**	**IQ**	**t**
1	хлопч	0,92	0,88	0,87	0,82	**0,3-0,5**	**70-85**	0,001
	дівч.	0,91	0,87	0,88	0,83	**0,2-0, 4**	**70-85**	
2	хлопч	0,80	0,70	0,70	0,65	**0,51-0,65**	**60-69**	0,01
	дівч.	0,81	0,71	0,70	0,66	**0,52-0,66**	**60-69**	
3	хлопч	1,30	0,88	0,86	0,70	**0,66-0,75**	**55-59**	0,001
	дівч.	1,31	0,87	0,87	0,71	**0,66-0,75**	**55-59**	
4	хлопч	1,35	1,1	0,85	0,80	**0,76-0,85**	**52-54**	0,01
	дівч.	1,36	1,2	0,84	0,81	**0,76-0,85**	**52-54**	
5	хлопч	1,96	1,50	1,30	0,85	**0,86-1,0**	**50-53**	0,001
	дівч.	1,95	1,51	1,31	0,84	**0,86-1,0**	**50-53**	

У той же час, у олігофренів має місце декілька варіантів відхилень від аналогу «доброго» годинника. Рівень схожості відхилень виявився настільки однаковим, що достатньо використати результати «середньогрупових суб'єктів», наведені в таблиці. У відповідності зі ступенем відхилення від аналогу «доброго» годинника у дітей був різний рівень розвитку інтелекту.

Водночас, спостерігається узгодженість між рівнем розвитку інтелекту та здатністю відтворювати запропоновані проміжки часу на слух.

В той час, у дітей із затримкою розумового розвитку має місце незначне відхилення від норми у відтворенні запропонованих проміжків часу.

Таким часом, результати дослідження дають змогу прийти до висновку, що власна одиниця часу виконує функцію «кроку», яким вимірюється хід пережитого суб'єктом часу. Як стійка одиниця, хронотип забезпечує цілісність і структурність переживання часу.

У випадку затримки розумового розвитку власна одиниця є стабільною, не міняється у відтворенні різних проміжків часу.

При розумовій відсталості вона міняється стрибкоподібно, в залежності від глибини розумового дефекту. Інакше кажучи, внаслідок стрибка в психіці олігофренів відсутня власна структура безпосереднього переживання часу. Тому стає можливим вважати, що у таких груп дітей виникає проблема у засвоєнні часових понять, у формуванні уявлення про метричні властивості часу, а порушення орієнтації у минулому та майбутньому у олігофренів у багатому визначається відхиленням від аналогу «добрих» годинників.

Порівняння середніх значень за t-критерієм Стьюдента переконує, що відмінностей між здатністю відтворювати задані проміжки часу між дівчатками та хлопчиками як розумово відсталих дітей, так і дітей із затримкою розумового розвитку, не існує.

Як переконують результати проведеного дослідження, провідним прогностичним критерієм щодо форми прояву дизонтогенезу розумового розвитку виступає власна одиниця часу дитини, що виконує функцію «кроку», яким вимірюється хід пережитого суб'єктом часу. Як стійка одиниця, хронотип забезпечує цілісність і структурність переживання часу.

У випадку затримки розумового розвитку власна одиниця є стабільною, не міняється у відтворенні різних проміжків часу.

При розумовій відсталості вона міняється стрибкоподібно, в залежності від глибини розумового дефекту. Інакше кажучи, внаслідок стрибка в психіці олігофренів відсутня власна структура безпосереднього переживання часу. Тому стає можливим вважати, що у таких груп дітей виникають труднощі у засвоєнні часових понять, проблеми у формуванні уявлення про метричні властивості часу, а порушення орієнтації у минулому та майбутньому у олігофренів у багатому визначається відхиленням від аналогу «добрих» годинників.

Література

1. Айзенк Г. Дж. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии / Г. Дж. Айзенк // Методологические и теоретические проблемы психологии: [психологический журнал]. – 1994. – Т.14, № 4. – С. 3-19.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф.Александер; [пер. с англ. С. Могилевского]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 152-164.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – Серия «Библиотека истории и культуры». – М.: Айрис-пресс, 2012. – 576с.
4. Ершова–Бабенко И. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности: [Монография] / И. Ершова – Бабенко. – Одесса: Астропринт, 2005. – 232с.
5. Лисенкова В.П. Об особенностях отражения пространства и времени / В.П. Лисенкова // Психологический журнал. – 1981. – Т.2, №1. – С.113-119.
6. Савенкова І.І. Теоретична модель системи корекційних заходів медико-психологічної реабілітації / І.І.Савенкова // Проблеми сучасної психології: [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту

психології імені Г.С.Костюка НАПН України] – Кам’янець- Подільський, 2010. – Випуск 10. – С.588-597.
7. Савенкова І.І. Особливості прояву тривожності у хворих дітей на хронічні неінфекційні захворювання / І.І.Савенкова // Психологія і суспільство: [Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис]. – №1 (43). – Тернопіль: ТНЕУ, 2011. – С. 151-158.
8. Савенкова І.І. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуально-типологічних властивостей особистості з позиції психології часу / І.І.Савенкова // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України]. – К., 2013. – Т.XI. – Серія: Соціальна психологія. – Випуск 6. – Книга II. – Т.7. – Ч.3. – С.294-302.
9. Савенкова І.І. «Хронопсихологічний портрет» хворих на серцево-судинні захворювання / І.І.Савенкова // Актуальні про0блеми психології: [зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України] - К., 2013. – Т.12. – Серія: Психологія творчості. – Випуск 16. – С.420-427.
10. Савенкова І.І. Хронопсихологічне прогнозування перебігу нефроурологічних захворювань / І.І.Савенкова // Проблеми сучасної психології: [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України] – Кам’янець-Подільський, 2013. – Випуск 21. – С.630-637.
11. Цуканов Б.Й. Время в психике человека: [Монография] / Б.Й. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 198с.
12. Элькин Д.Г. Восприятие времени. Дис…докт. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, история психологи / Д.Г. Элькин.– Одесса, 1945. – 295 с.

Сліпченко А. М.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мухіна Л. М.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУТИЗМУ

Діти, які страждають від аутизму, інакше, ніж інші діти, сприймають цей світ. Цим дітям складно брати участь у розмові з іншими людьми та виражати свої думки і почуття за допомогою слів. Діти з аутизмом зазвичай тримаються осторонь від оточуючих і багато хто з них не може спілкуватися без допомоги фахівця [3].

67 мільйонів людей в усьому світі страждають аутизмом. Це велика економічна і соціальна проблема, адже хвороба важка з емоційної точки зору для сімей. Потрібно звернути увагу громадськості та влади до проблеми аутизму в Україні і до проблеми повної відсутності інфраструктури для нормальної соціальної адаптації та життя особливих дітей [5].

Аутизм є вродженим захворюванням, основні прояви якого зводяться до виникнення у дитини труднощів у спробах спілкування з оточуючими його людьми. Аутизм, симптоми якого також полягають у нездатності вираження власних емоцій і в нездатності їх розуміння по відношенню до інших людей, супроводжується труднощами розмовної мови і в деяких випадках зниженням інтелектуальних здібностей.

Аутизм – це розлад мозку, який часто призводить до складнощів у комунікації. У разі аутизму окремі частини мозку не працюють спільно належним чином.

Термін «аутизм» (від грецького autos – сам) був введений у 1912 р. швейцарським психіатром Е. Блейлером – не лише одним із найвидатніших учених, але і майстером наукової словотворчості (йому, зокрема, також належать терміни «амбівалентність» і

«шизофренія»). У своїй книзі «Аутистичне мислення» він трактував аутизм як симптом і форму психічних захворювань, за наявністю яких мислення людини та його афективна сфера регулюються переважно внутрішніми емоційними потребами і мало залежать від реальної дійсності. Аутизм, таким чином, розглядався як хвороблива форма психологічної самоізоляції, як відхід від зовнішнього світу в автономний світ внутрішніх переживань [1].

Найбільш суттєві симптоми аутизму були виявлені Л. Каннером. Серед них учений виділив: самотність дитини, що проявляється у відсутності прагнення до спілкування; консервативність – опір будь-яким змінам обстановки, схильність до стереотипним занять, одноманітність інтересів і пристрастей; мовленнєві порушення — затримка мовленнєвого розвитку; ранні патології психічного розвитку (у більшій мірі пов'язані з порушенням розвитку) [2].

Аутизм зустрічатися у людей всіх національностей, культур, релігій та соціального походження. Але дослідження доводять, що дана хвороба вражає представників чоловічої статі частіше, ніж жіночої. Це пов'язано із біологічними особливостями представників кожної статі.

Аутизм є невиліковним захворюванням. Діти, які страждають від аутизму, живуть з цим захворюванням усе своє життя.

Симптоми завжди проявляються у віці до трьох років. Зазвичай батьки помічають, що їх малюк не почав говорити та поводить себе не так, як інші діти його віку. Може здаватися, що дитина не чує, навіть якщо обстеження показує, що він не глухий. Однак іноді трапляється, що дитина починає говорити, а потім втрачає навички мовлення.

Після отримання діагнозу аутизм необхідно починати виховання і навчання у правильному напрямку, що надасть змогу покращити стан дитини, можливість вирости та жити повноцінно. Це є абсолютно реально, за умови, що в країні наявна система підтримки осіб з обмеженими можливостями та фахівці – ціла команда, що включає не лише лікарів, а й висококваліфікованих педагогів.

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [4].

У світі поки не існує медикаментів, здатних вилікувати аутизм. Важлива частина терапії полягає у тому, щоб всі інші члени родини дізналися все необхідне про аутизм і навчилися справлятися з симптомами у дитини.

Литература

1. Башина В.М. О синдроме раннего детского аутизма Каннера/ В.М. Башина // Журнал невропатологии и психиатрии. Вып. 10. – 1974. – С. 1538–1542.
2. Каган В. Е. Аутизм у детей: [учеб. пособие для студ. вузов] / В. Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – С.187-188.
3. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи. / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. [Текст] / Изд. 6-е стер – М. : Терефин, 2010. – 288 с.
4. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: [навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А. А.] // О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. – 120 с.
5. Шипицына Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом. [Хрестоматия] / Л. М. Шипицына, И. Л. Первова. – М. : СПб : Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. – 80 с.

Смолянец А.В.
студентка магистратуры
Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского
Савенкова И.И.
д.пс.н., доцент, научный руководитель

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ТЕРАПИЯ СЕНСОРНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ-АУТИСТОВ

Наше взаимодействие с внешним миром осуществляется через сенсорные источники с помощью слуха, зрения, вкуса, осязания, обоняния и вестибулярной системы – это порождает необходимость в фильтрации поступающей информации путем различия полезных сигналов от бесполезных. Подобная фильтрация обеспечивает адекватные реакции нервной системы на внешние раздражители. Именно с этой способностью испытывают трудности аутисты, что закономерно приводит к высокой чувствительности к сенсорной информации.

Нашей целью является обоснование важности учитывать особенности сенсорного восприятия детей-аутистов при работе с ними, а также использовать технику сенсорной интеграции как эффективный способ построения коммуникации и развития психических процессов.

Ранее ученые Филадельфийского института неврологии Джефферсона опубликовали революционное исследование в журнале Journal of Autism and Developmental Disorders. Это исследование стало одним из первых скрупулезных клинических испытаний, оценивших эффективность использования эрготерапии на основе сенсорной интеграции для улучшения способности детей с аутизмом участвовать в различных повседневных ситуациях.

Исследование продемонстрировало, что дети, получавшие сеансы сенсорной интеграции в дополнение к другим видам коррекции аутизма, достигли больших улучшений в их способности функционировать в повседневной жизни, чем дети, получившие такое же лечение без сенсорной интеграции.

Смысл сенсорной интеграции состоит в изменении реакции мозга на ощущения. Это дает возможность детям с аутизмом лучше оценивать получаемую информация и эффективно использовать ее при выполнении повседневных заданий.

Сенсорная интеграция остается малопонятным для многих подходом и это объясняется тем, что она больше напоминает игру, чем лечение. Терапия сенсорной интеграции, практикуемая профессиональными терапевтами и психологами, использует игровые упражнения, призванные изменить реакцию мозга на осязание, слух, зрение, и движение.

Во время практики в Государственном реабилитационном учреждении «Центр комплексной реабилитации для детей с инвалидностью «Мечта» мы проводили наблюдение за детьми с расстройствами аутического спектра в процессе занятий, и оно нам показало, что именно терапия сенсорной интеграции позволяет минимизировать проявления сенсорной чувствительности, улучшает концентрацию внимания и восприимчивость детей к заданиям психолога.

Присутствуя на индивидуальных занятиях с детьми-аутистами, которые включали в себя упражнения сенсорной интеграции, мы могли наблюдать, как психолог использует игру, которая является важнейшим видом деятельности в детстве, для изменения реакции мозга на прикосновения, звуки, движения и зрительные образы. С помощью разнообразного и тщательно подобранного арсенала игр постепенно происходит знакомство ребенка с новыми тактильными ощущениями, которые с разной интенсивностью и частотой влияют на его сенсорные системы.

Психолог обязательно следует интересам ребенка и позволяет ему самому выбирать игры, но всегда обязательно корректирует деятельность, чтобы обеспечить прогресс по достижению поставленных целей. Он проверяет, чтобы игра соответствовала имеющимся у

ребенка навыкам. Не слишком простая, чтобы он не заскучал, но не слишком сложная, чтобы он смог с ней справиться. Он внимательно следит за ребенком, чтобы тот не почувствовал перевозбуждения, и у него всегда наготове есть способ его успокоить.

Многочисленные наблюдения показали, что дети хорошо справляются с играми и заданиями, которые проходят в большой емкости с каштанами, хотя и объем сенсорных ощущений при этом очень велик. Поначалу ребенок воспринимает эту емкость и ее содержимое (каштаны) с осторожностью, как что-то очень странное, но после происходит привыкание к новым ощущениям и звукам, которые сопровождают его движения в емкости. После того, как ребенок привыкнет, он может сам проявить желание посидеть или даже полежать в каштанах. Одним из вариантов игр в этой емкости, помимо всевозможных погружений рук, ног, является поиск зарытой игрушки. Чтобы ее найти, ребенку приходится залезать голыми руками в каштаны и рыться, что производит много шума, а каштаны вызывают странные ощущения. Так же ему при этом приходится наклоняться туловищем, наклонять голову набок и все это мягко испытывает его вестибулярный аппарат. Он задействован каждый раз, когда ребенок двигается вперед, назад, вверх, вниз, из стороны в сторону или по кругу.

Во время таких игр психолог указывает рукой в качестве визуальной подсказки, чтобы помочь ребенку понять произнесенные инструкции. Он также использует успокаивающее прикосновение с нажимом, когда гладит его по спине. Психолог может погладить его по рукам, если чувствует, что ребенку трудно двигать руками среди каштанов. Эти техники помогают психологу научить ребенка, что медленное и уверенное прикосновение – это важный способ для самоуспокоения, когда он чувствует перевозбуждение.

Такой подход, как сенсорная интеграция, позволяет в мозгу аутиста изменить способ переработки сенсорной информации. Такого ребенка становится проще одевать, потому что одежда его уже так не беспокоит, как до терапии. Легче мыть голову, потому что он может наклонить голову назад без паники. Такой ребенок начинает играть с новыми продуктами, знакомясь с тактильными ощущениями, которые они дают, прежде чем откусить кусочек.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что комплексное насыщение сенсорных каналов способствует снижению эмоционального напряжения у детей, что положительно влияет на качество и объем выполнения заданий. Практика индивидуальных занятий наглядно показала эффективность сенсорной терапии в коррекции недостатков сенсорного восприятия у аутистов путем стабилизации их на оптимальном уровне. Также терапия сенсорной интеграции помогаем снизить уровень гиперчувствительности у детей, что способствует улучшению концентрации внимания и повышает восприимчивость детей к заданиям психолога.

Литература

1. Ayres A. J. Sensory integration and the child / Ayres. // Los Angeles: Western Psychological Services. – 1979.
2. Eveloff H. H. The autistic child / Eveloff. // Arch Gen Psychiatry. – 1960. – С. 366–381.
3. Ozonoff // Child Psychology and Psychiatry. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x/abstract.
4. Rogers S. Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence [Електронний ресурс] / S. Rogers, S.

Степанюк Л.С.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університетуім. В.О. Сухомлинського
Науковий керівник - Савенкова І.І.,
д.пс.н., доцент, завідувач кафедри психології
Миколаївського національного університетуімені В.О. Сухомлинського

ІНКЛЮЗІЯ В КОНТЕКСТІ ЗМІН СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Сучасна українська соціальна практика-освіта – це час реформування, де в центрі стоїть особистість підростаючої особистості з її здібностями, інтересами, індивідуальними особливостями, потребами. Особливе місце відводиться інклюзивній освіті. Інклюзивні процеси, які відбуваються в соціальній та освітній практиці розглядаються як інноваційний рух українського суспільства у бік його гуманізації.

Розвиток інклюзивної освіти – це системна, еволюційна зміна усіх сходинок освіти, починаючи з її першої сходинки-дошкільної, суспільства в цілому. Інклюзія – концепція соціальна, тому освіта, яка є одним з важливих соціальних інститутів, яка творить могутній потенціал суспільства-інтелектуальних, творчих особистостей, знаходиться під її впливом. Українська освіта повинна відповідати викликам часу, запитам суспільства. Це означає, що освіта потребує серйозних змін, і в першу чергу, якісних – зміна світогляду керівників, професійного мислення педагогів, суспільних стереотипів батьків. Соціальні змінюють методологічні основи освітньої діяльності, вимагають певне її переосмислення. Принципи інклюзії визначають нову парадигму освіти, орієнтують на гуманістичний характер освіти.

Важливим прогресивним кроком у розвитку ціннісних засад освіти є визначення інклюзивної освіти як забезпечення рівного доступу до освіти усіх тих, хто навчається з урахуванням особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Саме тому ідея інклюзії полягає в тому, що не дитина повинна готуватися до включення в систему освіти, а сама система повинна бути готовою до включення будь-якої дитини з її потенційними можливостями.

Важливим для розуміння природи інклюзивності є твердження ЮНЕСКО, що інклюзивна освіта – динамічний, розвивальний процес. Принципи інклюзії формують гуманістичну парадигму сучасної освіти і нову модель побудови освітніх взаємин: цінність людини не залежить від її здібностей, досягнень, кожна людина здатна відчувати, потребує спілкування, підтримки тощо.

Сучасна соціальна практика – освіта, усі їх сходинки спрямовані на демократизацію, гуманізацію, оскільки людство переходить до нової світоглядної парадигми – єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами. Формується нова культурна й освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних. Українська держава, крокуючи до створення нової української школи (освіти) взяла на себе зобов'язання дотримуватися загальнолюдських правил, норм, зокрема на здобуття якісної освіти дітьми з особливими потребами. Втім, не вказується практичні механізми реалізації, хоча декларуються права дітей з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальне інтегрування («Конституція України», Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України»). У міжнародних документах пріоритетним з точки зору державної політики, є реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на відмінності; законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти.

Процес упровадження інклюзії потребує значних зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу: від Міністерства освіти і науки України до класного вчителя школи, вихователя дошкільного закладу, обслуговуючого персоналу В.Г. Панок, директор Українського науково-методичного центру практичної психології соціальної роботи. наголосив про необхідність впровадження в освітній процес досягнень науки, формування принципу дитиноцентризму, де дитина – найвища цінність.

Шевченко В. В.,
К.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Не можна вимагати від дитини неможливого – до певного рівня і певного кола знань різні діти йдуть по різному.

В.О.Сухомлинський

Екологічні проблеми на планеті, зростання захворюваності людей, випадків травматизму та інші фактори спричиняють в багатьох країнах світу збільшення числа інвалідів, серйозні деформації суспільства, загрожуючи важкими наслідками у майбутньому. У нашій державі щорічно на 5 – 6 тис. збільшується чисельність інвалідів серед дітей та молоді.

Глобалізація завдань соціальної інтеграції таких дітей, готовність суспільства і держави переосмислити своє ставлення до них з метою забезпечення рівних прав у різних галузях життя, включаючи освіту, як це прийнято на теренах соціокультурного простору високорозвинутих країн, куди апріорі прямує Україна, вимагає відповідних змін і у категоріально-понятійному апараті. Сам термін «інвалідність», з огляду на його дискримінаційність та образливість звучання, поступово витісняється із загального вжитку. Поки що до правових норм та методичних видань вводиться новее поняття – «діти з особливими потребами», яке повноцінно відбивається на професійній термінології працівників близьких до цієї проблеми сфер.

Єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими потребами на сьогодні в Україні немає. В законодавчих актах найчастіше використовуються такі поняття, як «діти, що потребують фізичної реабілітації або психологічної допомоги», «особи, що мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть повноцінно реалізувати себе у суспільстві», або, що найчастіше, – «діти з інвалідністю»[2].

Наведені визначення сприяють формуванню негативної характеристики для дітей, які мають певні особливості здоров'я. По-перше, це шкодить самій дитині, бо значно занижує її самооцінку, та, по-друге, викликає відчуженість як однолітків, так і старших людей.

Поняття «діти з особливим потребами» покликане витіснити з широкого вжитку терміни «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з відхиленнями», які конкретизують їх як інвалідів, ідіотів та даунів, що вказує на ненормальність та неповноцінність людини. Підтвердженням логічності використання цього терміну може слугувати твердження видатного дослідника, дефектолога Л. Виготського: «Тимчасом зрозуміло кожному, що сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитина, і вже потім – дитина особлива, сліпа чи глухоніма» [1].

Широкого вжитку термін «діти з особливими потребами» набув з часу публікації Саламанкської декларації (1994), де й було розглянуто його основне значення. В декларації зазначається, що всі діти та молоді люди, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням, мають право на забезпечення їхніх спеціальних освітніх потреб на певних етапах освітнього процессу [3]. Що до цього, то, як влучно зауважує А. Гордєєва, говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Особливість означає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність [2].

Дитина з особливими потребами – це дитина, яка має особливі медичні, психологічні, освітні, комунікативні, побутові, соціальні потреби (спеціальне обладнання, пристрої, програми навчання, психологічна підтримка тощо), пов'язані зі стійким розладом здоров'я, що відрізняються від потреб більшості її однолітків та повинні враховуватись при взаємодії з такою дитиною та її сім'єю.

Межі між нормальною дитиною і дитиною з особливими потребами, дуже примарні, адже без належної уваги будь-яка дитина може надбати характеристик дитини з особливими потребами.

До основних характеристик дітей з особливими потребами можливо віднести:

- соціальні наслідки вади здоров'я дитини підсилюють, живлять й закріплюють її особливість;
- вада не тільки змінює відношення дитини до фізичного світу, але й позначається на відносинах з людьми;
- у процесі взаємодії дитини з середовищем створюється ситуація, яка спонукає до компенсації;
- первинним стимулом до виникнення компенсаторних процесів є ті об'єктивні труднощі, з якими зустрічається дитина у процесі розвитку;
- до дитини з особливими потребами формується особливе, не таке, як до інших дітей, ставлення;
- дитина з особливими потребами «випадає» із середовища здорових однолітків [2].

Розглядаючи проблему порушень психічного розвитку дитини з точки зору концепції Л. Виготського, треба розрізняти дві групи дефектів. До первинного дефекту належать часткові та загальні порушення центральної нервової системи, а також невідповідність рівня психічного розвитку віковій нормі. Вторинний дефект виникає в ході розвитку дитини з особливими потребами та психофізіологічними порушеннями, коли соціальне отчення не компенсує цих порушень, провокує відхилення в особистісному розвитку. Найважливішим фактором розвитку вторинного дефекту є соціальна депривація. Це дефект, який перешкоджає нормальному спілкуванню з ровесниками, гальмує засвоєння знань і вмінь [1].

Оосбливе місце в групі вторинних дефектів посідають особистісні реакції на первинний дефект. Ставлення до себе і власного дефекту є інтеріоризованим ставленням найближчого оточення до нього, як до такого, що має дефекти. Це ставленя впливає на весь хід особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями. Наявність дефекту є чинником, що зумовлює виникнення фрустраційних ситуацій, перепон, здатних надати особистісному розвитку несприятливого напряму. Саме з такими проблемами у закладах освіти зустрічаються педагоги, в інтегрованих групах яких навчаються діти з обмеженими можливостями.

Для того, щоб зняти вторинний дефект, потрібно дивитись на дітей з особливими потребами як на нормальних, здатних до засвоєння основних людських цінностей.

Як показали наші дослідження, провідним фактором, що суттєво впливає на формування стилю поведінки дитини, є рівень його тривоги та нервово-психічної стійкості. Підвищений ступінь тривоги та нервово-психічної стійкості веде до поступового його закріплення і перетворення на підвищений рівень тривожності дитини, як індивідуально-особистісної властивості яка легко з`являється у нього за несприятливих умов навчально-виховного процесу у закладах освіти.

Виходом із цієї ситуації є навчання дітей з особливими потребами в інтегрованій групі і включенння їх до активної різнопланової суспільно-корисної, творчої діяльності, а також до системи індивідуальної та групової психокорекційної роботи.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основи дефектологам: [Под ред. Т. А. Власовой] – М: Педагогика, 1983. – 256 с.
2. Польовик О.В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві // Сучасна теорія і практика соціальної роботи: зб. наук. пр./ Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна»; [голов. ред.: М.Є. Чайковський], 2010. – с. 99.
3. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000. – 21 с.

СЕКЦІЯ 2. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВНЗ

Авдієнко М.Ю.,
командир господарчого відділення
військової частини А 2428

ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВОЇНА-ЗАХИСНИКА ДЕРЖАВИ

На еволюційному етапі розвитку воїна-громадянина, що позначається як *Я – представник Держави,* в якій людина наслідує досвід поведінки від колективу близьких за духом людей. Тому в ідеальному варіанті вона відчуває емоційний комфорт і безумовне прийняття себе з усіма особистісними суперечностями. Саме тут, у державі, вперше проходить опанування та приєднання до психологічного феномену «ми», «наше», що є важливим внеском сходження до відчуття себе громадянином держави.

Аналіз літератури дозволяє говорити про механізм державної інтроекції (або «інтерналізації») в розвитку громадянськості. Інтроекція – це процес переймання та засвоєння людиною соціопсихіки через державну сугестію. В подальшому на основі відповідальності за свій рід проходить розвиток та усвідомлення свого *Я* як представника народу. Символічним є і звучання слова «народ» – те, що над родом, вище нього, на його основі – «народ». Розвиток громадянськості обумовлюється комплексом культурних цінностей, правилами поведінки та системою звичаїв, притаманних окремій країні, народу. К.Д. Ушинський вважав, що прогресивний розвиток педагогіки і психології має бути пов'язаний з народністю. Він вказував на те, що протиставлення наукових знань народній мудрості є протиприродним, треба не протиставляти, а зіставляти, бо справжня народна мудрість ніколи не старіє. Компонентами української етнопедагогіки є авторитет сім'ї, почуття роду та сімейного обов'язку, материнство і дитинство, традиції сімейно-побутової культури, народні знання, звичаї, морально-етичні норми, педагогічні ідеали, фольклор, народне мистецтво. Педагогічне значення мають свята та обряди як привнесення духовного світла в буденне існування людини, як засіб гармонізувати людське єство.

Воїн значною мірою визначається як захисник країни своїм ставленням до жінки. Першочерговим для жінки с завдання навчитись дивитись на чоловіка, дітей, а головне, на саму себе не лише як на берегиню домашнього вогнища, а як на берегиню цілісності, щастя і могутності більшої родини – нації (*явір і калина - рослини-символи жінки та чоловіка в Україні*).

У деструктивній лінії розвитку саме в сім'ї можуть розгортатися негаразди, що потім у гротескному, перебільшеному плані можуть проявляти себе у ставленні до країни. Наприклад, коли особистість провину за свою власну нездійсненність переносить на абстрактну постать, психологічні коріння містяться тут, у сім'ї – у відсутності досвіду користуватись власними правами і, коли треба, умінні переконувати, при цьому обов'язково поважаючи переконання співбесідника.

Таким чином, саме в сім'ї починає формуватися позиція громадянина-воїна, гідної людини у власній країні.

Реалізація себе як громадянина означає не просто здійснити свої наміри і задуми. Це означає здійснити певною мірою ті надії, які на нас покладалися іншими – батьками, гідними представниками народу.

Державне буття в еволюційному розвитку особистості має провідне значення. На думку видатного вченого з Оксфордського університету Е.Д. Сміта, фактор роду є провідним у формуванні національної ідентичності, основоположним, тому що створює передумови для колективних дій.

У державному бутті «*Я-представник роду*» особистість приймає відповідальність за рід, опановує принципи, сенси існування свого життя як продовжувача роду з його певними

традиціями й особливостями. У своєму ставленні до минулого роду особистість опановує сердечне шанування своїх попередників, у ставленні до держави – вільне служіння задля створення умов їх існування, у ставленні до майбутнього – усвідомлення перспективи сходження щаблями зростання сили та міцності роду. Ось чому основним надбанням для розвитку воїна-громадянина може бути усвідомлення себе людиною, що реалізує вічні цінності, те, що є найтривкішим у віках («Я є те, що переживе мене» (Е. Еріксон). Людина на шляху еволюції здатна усвідомити, що своїм індивідуальним внеском – ідеєю, думкою, вчинком – через чесне волевиявлення може сягнути безсмертя. Це довічне і є часткою культури, тієї самої родинно-побутової культури, що забезпечує духовну єдність поколінь, безперервність минулого, сучасного і майбутнього в історії роду. Передусім це відбувається при опануванні й оволодінні рідною мовою.

Ідентичність спирається на усвідомлення часової тривалості, власне того, що було в минулому, того, що є зараз і того, що має відбутися в майбутньому.

В історії свого роду людина піднімається над часом і опановує психологічне усвідомлення безмежності буття. Людина відчуває повагу до смисложиттєвих цінностей роду в «ключі» майбутнього, що є необхідним для формування захисника своєї Вітчизни.

Мудра діяльність воїна-захисника за покликанням зміцнює душу людини і розвиває бажання захищати зроблене вчасною працею.

Громадянська позиція воїна-захисника (військовослужбовця) є результативною стороною громадянського самовизначення – готовності воїна виконувати громадянські обов'язки перед суспільством і державою, що має ціннісно-смислову природу, фіксується в «Я-концепції» індивіда, що характерно для феномену мудрості.

Складниками позиції воїна-захисника є система ціннісних орієнтацій та смисложиттєвих настанов мудрості. Громадянська позиція захисника держави визначається його громадянською свідомістю й містить у собі раціональну, або когнітивну, почуттєву, емоційну, ірраціональну складові.

Виходячи з цього, напрямки сприяння розвитку громадянської позиції воїна, виховні заходи ВНЗ мають бути спрямовані на формування змісту основних складових. Раціональна або когнітивна складова громадянської позиції містить знання, уявлення, ідеологеми, моделі соціального, економічного та державного розвитку і взаємовідносин людини і держави, якими користується людина. Ця складова визначається рівнем і систематизованістю знань про правову, політичну та економічну системи держави. Почуттєво-емоційна складова ірраціональної сфери містить почуттєві образи, переживання, бажання, а також ментальність, що містить міфологеми, вірування, неусвідомлені настанови.

При цьому наявність у воїна мудрості як чіткої громадської позиції є ознакою непереможності слов'янського характеру.

У становленні людини як військового професіонала, захисника і громадянина актуалізується, стає провідною ідея діяльного розвитку громадянського покликання людини. У такому процесі виховання від сучасного вищого навчального закладу вимагається передбачати можливість сприяння детермінації становлення, яке б йшло від самого суб'єкта, що й робитиме можливим актуалізацію потенціалу людини, розвиток її покликання.

Покликання військовослужбовця як мудрої особистості полягає у відповідному її ставленні до діяльності, у відчутті потреби діяння, в якому проявляються її професійні здібності, схильність, знаходить вираження сутність особистості, оскільки все це опосередковується у продукті праці, цінність якої визначає суспільство. Відтак і покликання людини бути патріотом сприяє її особистісному зростанню в суспільстві.

Одним з потужних видів діяльності в країні Г.С. Сковорода **вважав військову справу, а належність людини до воїнства – найблагороднішим покликанням.** Невідповідність посади людини її призначенню породжує аморальність особистості, неспорідненість є причиною деструкції цілого.

Згідно з вченням цього українського філософа, самопізнання у зв'язку з спорідненою діяльністю через актуалізацію глибинних утворювань духовної сутності людини має за мету створити духовну особистість.

Внутрішній світ воїна нині є центром докладання виховних зусиль педагога, він стає гармонійним, коли душевні прагнення вихователя і вихованця перетікають одне в інше завдяки виховній майстерності педагога.

Таким чином, істинне покликання людини як захисника своєї держави – це шлях до щастя й гармонії внутрішнього світу, що вбачає в собі феномен мудрості на рівні особистості, держави та суспільства.

Література

1. Мошер Р., Кенни Р., Гарод Э. Воспитание гражданина демократической школы / Р. Мошер, Р. Кенни, Э. Гарод. – М.: Народное образование, 1996. – 232 с.
2. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: в 2-х т. / ред. В. Д. Стеценко /Г.С. Сковорода. – К.: Наук, думка, 1973. – Т. 1. – 531 с.
3. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Е. Д. Сміт. – К.: Основи, 1994. – 223 с.

Бабаян Ю.О.,
к.пс.н., доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ

Молоді в суспільстві належало і належить ключове місце. Це вікова група, яка з часом займе провідні позиції в економіці і політиці, соціальній і духовній сферах в суспільстві, а в XXI столітті буде вирішувати завдання, контури яких важко помітні. Ця вікова група, на сьогоднішній день, характеризується недоліком життєвого досвіду, і, разом з тим, високою психологічної мобільністю, що дозволяє їй пристосовуватися до нових умов, швидше, ніж представникам інших вікових груп

На етапі зрілої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, коли відбувається перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів). Інтенсивно продовжує розвиватися самосвідомість, зростає увага до власної особистості, потреба у пізнанні самого себе, оцінюванні свого внутрішнього світу, думок, поведінки. У цьому віці відбувається самовизначення в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлення особистої соціальної відповідальності.

Навчання у вищому навчальному закладі, обумовлює становлення у студентів активної життєвої позиції, збагачує їх психологічний і соціальний досвід. Включення у різні види соціальної активності, активна взаємодія з різними соціальними утвореннями сприяє процесу формування соціальної зрілості, розширенню репертуару соціальних ролей.

У студентські роки відбувається переоцінка цінностей і мотивації поведінки, зміцнюються свідомі мотиви діяльності і поведінки; проте науковці зазначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки ще недостатньо розвинена у студентів, що може проявлятися у невмотивованому ризику, невмінні спрогнозувати результати своїх дій і вчинків, що обумовлюються не завжди гідними мотивами.

Військова служба, на відміну від інших видів соціальної діяльності, характеризується високою динамічністю: швидким темпом, великими фізичними і психічними навантаженнями, швидкими переходами з одного виду діяльності на інший, а також чіткою організацією, суворою дисципліною (на основі вимог військових статутів, наказів тощо). Строкова військова служба – це діяльність юнаків в умовах значних нормативних обмежень: соціальних, правових, моральних, матеріальних, часових, просторових та інших. Це створює дещо складніший, ніж до призову в армію, психологічний простір для життєдіяльності

юнаків. Служба в Збройних силах України вимагає від молодої людини високого рівня готовності, розвитку багатьох якостей та властивостей особистості.

У військовій психології «готовність до військової служби» найчастіше розглядають як систему особистісних якостей і станів, завдяки яким військовослужбовець здатний ефективно виконувати цивільні та конституційні обов'язки щодо захисту Вітчизни. Готовність до служби у Збройних силах характеризується відповідальністю стосовно військового обов'язку і складається з мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та поведінково-діяльнісного компонентів [3; 4].

Мотиваційна готовність юнаків до захисту Вітчизни, до служби в армії характеризується сукупністю суб'єктивних показників, до яких належать потреби, мотиви, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, ідеали тощо.

Рівень її розвитку оцінюється ступенем сформованості мотивації до служби в армії: прагнення служити у військових підрозділах, інтересів до армії, до зброї, до військової діяльності, ідеалів військовослужбовців як взірця для наслідування, патріотичної свідомості та почуттів, переконань у необхідності військового захисту країни.

Необхідність формування мотиваційної готовності до служби в армії, до захисту Вітчизни обумовлено тим, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства існує низка суперечностей: між об'єктивною потребою суспільства у скороченні військових сил та неможливістю їх скорочення; між ідеологією тоталітарної системи та новими деідеологізованими формами світосприйняття; між статутними та реальними армійськими порядками. між соціальним замовленням на формування й розвиток військово-патріотичного виховання майбутнього суб'єкта громадянського суспільства та низьким інформаційно-методичним забезпеченням [2]. Формування мотиваційної готовності припускає розвиток у студентської молоді усвідомлення важливості цивільного захисту Батьківщини, відстоювання національних інтересів та незалежності держави.

Література

1. Івашковський В. В. Допризовна підготовка юнаків на сучасному етапі розбудови України / В. В. Івашковський // Матеріали ІІІ Обласної науково-практичної конференції з допризовної підготовки. – К. : ЦТДЮК, 1994. – С. 13 –16.

2. Івашковський В.В. Концепція військово-патріотичного виховання молоді України / В. В. Івашковський // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць / [ред. рада: Бех І. Д. (голова) та ін.]. – К. : Паливода А. В., 2014. – Вип. 2. – С. 28 – 45.

3. Сухушин М.П. Військово-патріотичне виховання молоді. Підручник / М.П. Сухушин, В.О. Палагеша. – К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 488 с.

4. Ягупов В. В. Військова психологія: підручник / В. В. Ягупов. – К.: Тандем, 2004. – 656 с.

Василенко С. М.,
к.іст.н., доцент кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ У СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні Україна переживає нелегкі часи, тому що на її сході вже четвертий рік йде війна. Лише за 2,5 роки збройного конфлікту на Донбасі загинуло понад 2600 військовослужбовців [5, с. 4], це не враховуючи вагомі жертви серед цивільного населення. Сучасна війна ведеться не тільки за територію, але й за прихильність населення та уми людей. Вагоме протистояння агресору може бути досягнуто лише за умови консолідованого застосування до нього рішучих та адекватних дій і заходів з боку усіх наявних сил і засобів, реформуванню та розвитку Збройних Сил України та їх невід'ємної складової – військової освіти. Саме від якості підготовки офіцерських кадрів, їх професіоналізму, громадської позиції, психологічної готовності до захисту Батьківщини залежить майбутнє збройних сил

України та української держави в цілому. «Виховання в системі військової освіти є органічною складовою національно-патріотичного виховання й одним з пріоритетів формування особистості військовослужбовця як найвищої соціальної цінності» [6, с. 40].

Пріоритетним, на сьогодні, напрямком в системі виховання є формування у військовослужбовців почуття патріотизму, високих військово-професійних та морально-бойових якостей, розуміння їх значущості та відповідальності за захист Батьківщини.

Патріотичне становлення індивіда, як підкреслює психолог Л.С. Рубінштейн, проходить як процес, що складається з двох частин, зв'язаних між собою:

- на ідеологічному рівні – формування патріотичної свідомості, поглядів, ідей;
- на психологічному рівні – формування уявлень, почуттів, звичок настроїв [4, с. 225].

Необхідно враховувати те, що формування патріотизму проходить на кожному етапі становлення людини як особистості. Особливістю цього процесу серед студентської молоді є те, що у ньому беруть участь вже сформовані риси, спрямованість, характер людини, а вплив нових життєвих ситуацій, нових ідей переломлюються через вже сформовану особистість.

Саме тому, в системі виховної роботи на кафедрі військової підготовки особлива увага приділяється формуванню таких патріотичних почуттів, як повага до історії, культури українського народу, його героїчного минулого та сьогодення; почуття гордості за приналежність до своєї держави, повага до рідної мови, українським традиціям та звичаям; повага до професії захисника Батьківщини, вірності Військовій Присязі, військовим традиціям та ритуалам.

Виховні заходи, що проводяться на кафедрі, спрямовані на формування патріотичних почуттів студента, на їх когнітивну, почуттєву, емоційну та ірраціональну складову. В першу чергу це тематичні заходи. присвячені історії України та Миколаївщини, військовим традиціям та ритуалам. «Коли людина захоплюється мудрістю своїх предків та відкриває для себе сенс їхнього життя, то все це впливає на формування громадянської позиції воїна» [3, с. 30].

Взагалі система військово-патріотичного виховання молоді включає в себе державний, соціальний, військовий, психолого-педагогічний та правовий напрям [2, с. 18]. Основними завданнями на кафедрі військової підготовки з навчання та виховання студентів, становлення їх як майбутніх офіцерів, є:

1) виховання патріотичної свідомості та формування державного світогляду;
2) підвищення відповідних вмінь, навичок, професіоналізму;
3) особистий зріст та самореалізація, що проявляються у самоповазі та відчутті особистої цінності;
4) підвищення соціального статусу людини;
5) зміцнення фізичного здоров'я і сили;
6) формування психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях.

Почуття патріотизму є невід'ємною складовою у формуванні особистості майбутніх захисників Батьківщини, тому на кафедрі військової підготовки цим пронизаний весь процес навчання та виховання. В ранковий час обов'язковим є ритуал підняття Державного Прапору та виконання Гімну України. Для формування світогляду студентів щомісяця проводяться інформування з тематики державних свят. В ході занять впроваджуються елементи психологічної підготовки. В програму предмету «Організація і методика роботи з особовим складом» включені питання та теми з військової психології, військової педагогіки, права. У часи самопідготовки проводяться різноманітні заходи патріотичного спрямування та фізичної підготовки.

Своєчасним та актуальним питанням сьогодення є підвищення вимог до психолого-педагогічної підготовки майбутніх захисників, яка має базуватися на основних положеннях педагогіки і психології, на передовому досвіді роботи командирів усіх ступенів. Значно важче порівняно з переозброєнням та розвитком військових технологій, як показує практика формування сучасного офіцера, дається перебудова психології людей, змінення їх образу мислення, формування їх активної громадянської позиції.

Основними чинниками, які впливають на формування психологічної готовності військовослужбовців до захисту Батьківщини, треба розглядати сукупність таких факторів, як: фізіологічні, психоемоційні, соціальні, психотравмуючі фактори екстремальних ситуацій, інформаційно-когнітивні та стресові фактори, що викликані інтенсивністю та тривалістю дій [1, с. 31].

Залучення студентів до певної діяльності, активної життєвої позиції, участі в роботі органів студентського самоврядування дає їм можливість у саморегулювання, формування відчуття відповідальності за доручені справи. «Коли людина не самоорганізована, коли в неї нестійке ставлення до своєї Батьківщини, то у неї не розвинута і громадянськість, і вона не здатна стати воїном-захисником країни» [3, с. 23]. Прагнення діяти приносити користь колективу, державі стає гідним вибором кожного студента як патріота-громадянина.

Особлива увага на кафедрі військової підготовки звертається на розвиток командирських якостей студентів, таких, як професійна майстерність, комунікабельність, працьовитість, дисциплінованість, відчуття власної гідності, ініціатива, психологічна готовність, стресостійкість. Вимоги часу показують, що саме командир підрозділу є головним джерелом підвищення морально-психологічного стану підлеглих, а особистий приклад – основою його авторитету.

Вважаю доцільним ввести в навчальних закладах військової освіти навчально-виховну програму «Школа керівника», яка б у вигляді практичних занять, консультацій, тренінгів, тестів, дискусій дала б можливість навчити майбутніх офіцерів організовувати військово-службову та бойову діяльність військового колективу, вміти виховувати особовий склад та впливати на їх світогляд, делегувати повноваження, взяти на себе відповідальність за прийняте рішення та відповідати за результати своєї службової діяльності.

Як висновок треба відмітити, що патріотизм – це почуття, що виникає у людини, яка пов'язує себе з певною національною, етнічною та територіальною ознакою суспільства. Історія свідчить, що патріотичні почуття більше проявляються у складних та екстремальних для держави та народу періодах. Саме патріотизм об'єднує людей та ставить державне вище особистого. На кафедрі військової підготовки створена така система роботи, що дає можливість виховувати надійних захисників своєї Батьківщини, враховуючі як певні психологічні особливості кожного студента, так і в цілому процесу організації навчання та виховання.

Література

1. Бойко В.О., Хомчак Р.Б. Рівняння на командира / В.О.Бойко, Р.Б. Хомчак // Оборонний вісник. – 2017. – № 10. – С. 28-32.
2. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді // Державний вісник України. – 2002. – № 21. – С. 15–19.
3. Лісовський П.М. Військова психологія: методологічний аналіз: навчальний посібник. – Київ: Кондор-Видавництво, 2017. – 290 с.
4. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии / Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 225 с.
5. Фролов В.С., Саганюк Ф.В., Лобко М.М. Стратегія протистояння / В.С. Фролов, Ф.В. Саганюк, М.М. Лобко // Оборонний вісник. – 2017. – № 4. – С. 4-9.
6. Щипачинський П.В., Тимошенко Р.І., Салкуцан С.М. Формування нової парадигми військової освіти / П.В. Щипачинський, Р.І. Тимошенко, С.М.Салкуцан // Наука і оборона. – 2017. – № 2. – С. 37-42.

Михальченко Н.В.,
к.пс.н., доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІЗНЬОЇ ЮНОСТІ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Науково-педагогічна діяльність на ниві вищої освіти є важливою і потрібною. Саме через освіту формується особистість, майбутнє держави та її культури. Процес навчання – це зворотній процес, процес постійної взаємодії між викладачем та студентом. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності і викладача, і студента до співпраці.

В пізньому юнацькому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самоутверджуватись у професійній діяльності. Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення [7, с.258]. Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і взаємодії як зі студентами, так і з колегами.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

Враховуючи те, що рефлексія, на думку психологів Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка, інших, є одним з найважливіших психологічних механізмів, вивчення проблеми її впливу на формування особистості патріота є вельми актуальним науково-практичним завданням.

Формування патріотичної рефлексії особистості пов’язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології Б.Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л.І. Божович, А. Валлон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, К. Роджерс та ін., а також з дослідженням проблем національної ідентифікації, духовності особистості у психологічній, педагогічної, філософсько-етичній літературі (М.О. Бердяєв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, М.С. Грушевський, Г.В.Ващенко, М.В. Савчин, А. Шопенгауер, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.)

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема, поняття «національної рефлексії» (М.А. Шугай), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М. Співак), самооцінки учнів (К.О. Островська, О.В. Скрипченко), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.В. Михальченко).

Творче відродження і розвиток моральних, патріотичних, духовних традицій українського народу в нинішніх умовах повинні проводитись на основі ґрунтовних знань особливостей сформованості патріотичної свідомості молоді, рівня розвитку їх патріотичної рефлексії. Розвиток України потребує від суспільних інституцій здійснення системних заходів, спрямованих на патріотичне виховання молоді, зокрема з огляду на потребу підготовки потенційних кандидатів для прийняття на військову службу. Саме тому, загострюється питання розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в освітньо-виховному просторі університету. В процесі проведеного дослідження вивчались чинники, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім’ї.

На етапі пізньої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, рефлексії, ідентичності, молоді люди самовизначаються в системі патріотичних цінностей, моральних принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність [7, с. 257].

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. На наш погляд, великого значення у розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах ЗВО набувають саме об'єктивні та суб'єктивні детермінанти.

До об'єктивних чинників належать макросоціальні і мікросоціальні умови та психосоматичні чинники. Макросоціальними умовами є рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про студента, національно-патріотичні традиції виховання тощо. Мікросоціальні умови – це малі групи (сім'я, студентська академічна група), характер спілкування в них, взаємодія, патріотичні цінності, які вони культивують. До психосоматичних чинників належать генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку особистості, стан її здоров'я. Значною мірою суб'єктивні чинники залежать від об'єктивних і зумовлюють внутрішню логіку розвитку та саморозвитку. До них належать активність особистості студента (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансцендентація), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості, рефлексії та самосвідомості.

У добу побудови національної державності й національної школи в Україні зміст системи виховання, створеної В.О. Сухомлинським, розкривається повніше і набуває неабиякого значення. Адже вся наукова і творча діяльність В.О. Сухомлинського пронизані турботою про розвиток людини як найвищої цінності суспільства. «Виховує кожна хвилина життя, кожен куточок землі, кожна людина, з якою формуюча особистість інколи стикається ніби випадково. Все, що відбувається поза людиною, в тій або іншій мірі відображається в ній – в її думках, поглядах, почуттях, ставленні до людей», – підкреслював він [8, с. 239].

З метою визначення чинників, які негативно вплинули на розвиток патріотичної рефлексії особистості, на початковому етапі нами було проведено констатувальний експеримент першого порядку на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Констатувальний експеримент був спрямований на визначення причин, що деструктивно позначилися на формуванні патріотичних якостей особистості у сім'ї.

Діагностика розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності була проведена за допомогою методу опитування. Зокрема, дослідження було спрямовано на самооцінку студентами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Так, в ході проведення методу опитування, студентам було запропоновано назвати причини, що деструктивно позначаються на вихованні патріотизму, і як, наслідок, низький розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Серед цілої низки чинників, які найбільше дають негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї виокремлені наступні: неповнота сім'ї, низький рівень її матеріального благополуччя, негативний психологічний клімат в родині, слабкість психолого-педагогічної позиції батьків, відсутність єдиних вимог обох батьків та інші.

Найбільшу вагомість серед негативних чинників, що деструктивно впливають на рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, на думку студентів, має низьке матеріальне забезпечення сім'ї. Молоде покоління боляче реагує на конфлікти в сім'ї, які пов'язані з матеріальними, фінансовими проблемами батьків. На думку студентів, недостатнє матеріальне забезпечення сім'ї детермінує зниження патріотичних почуттів особистості.

На другому місці, за вагомістю негативного впливу на патріотичну самосвідомість особистості, знаходиться, на думку респондентів, загальне благополуччя сім'ї, яке залежить не лише від матеріального забезпечення, а й від особливостей взаємин, спілкування, традицій в сім'ї, від ставлення її членів до держави, історії України, політичних, економічних змін тощо.

На третьому місці студенти визначають неповну сім'ю як один з чинників, який негативно позначається на формуванні патріотичної рефлексії молоді, особливо при відсутності у сім'ї, в силу різних причин, чоловіка. Незадоволення окремими дорослими людьми матеріальними потребами призводить до прояву у них станів агресивності,

жорстокості, несправедливості. Серед інших причин були названі наступні: авторитарний стиль виховання в родині, відсутність традицій та звичаїв у сім'ї.

Таким чином, до об'єктивних чинників розвитку патріотичної рефлексії особистості належать мікросоціальні умови, а саме сім'я як мала група. Психологічний клімат, стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними емоційними переживаннями, по-друге, вони більш-менш стабільні, по-третє, в них закладаються підвалини характеру особистості, формується система всіх патріотичних ставлень особистості: до суспільства, до праці, до інших людей, до захисту держави тощо. Процес формування сімейних цінностей, ціннісних орієнтацій у родині – найважливіший показник патріотичного та морально-правового становлення всього суспільства.

Література

1. Безверхий О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм / О.С. Безверхий // Педагогіка і психологія. – №2(23). – 1999. – С.43-49.
2. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С. 29-32.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – 3-е вид / Г. Ващенко. – Полтава : Техніка, 1994. – Т.1. – 364 с.
4. Михальченко Н.В. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї / Н.В. Михальченко // Психологія і суспільство. – №1(19). – Тернопіль, 2005. – С. 69-76.
5. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів / К.О. Островська // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – К. : Запоріжжя; Одеса, 2002. – Вип.15 – С. 117-123.
6. Савицька О.В. Умови та діагностика розвитку рефлексії в підлітковому віці / О.В.Савицька // Психологія: Зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. Випуск 2 (5). – С. 96-103.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 336 с.
9. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / М.А.Шугай. – Рівне, 2002. – 24 с.

Наточій А.М.,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного педагогічного університету
імені В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ОСВІТНЬОМУ ЦЕНТРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Одним із важливих завдань демократичного суспільства є формування громадянина – патріота як людини з високим рівнем моральної, правової та політичної культури, здатної брати активну участь у розбудові громадянського суспільства.

Слід врахувати, що громадянськість є одночасно виявленням патріотизму, почуття любові до Вітчизни, готовності до її захисту, бажання працювати на благо суспільства (Н. Савотіна, О. Сухомлинська, Г. Філонов, С. Шехтер та інші).

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках [3].

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується природною для перехідного періоду переоцінкою цінностей. Новою стратегією пошуку суспільства стає ідея людиноцентризму, яка орієнтується на цінності духовні, культуру, науку, без яких життя людини втрачає сенс і перспективу.

У зв'язку з цим важливої ваги набувають питання університетської підготовки фахівців, здатних здійснити глибинні, якісні зміни у своїй діяльності на основі діалектичної єдності традицій і новаторства.

Основна мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні і практичній реалізації моделей формування патріотичних цінностей у майбутніх педагогів засобами вчинкової діяльності.

Завдання дослідження:

- проаналізувати основні підходи (моделі), на основі яких можна розбудовувати освітній процес у сучасних вищих закладах освіти;
- схарактеризувати моделі вчинкової діяльності суб'єктів взаємодії в освітньому просторі університету;
- визначити основні види удосконалення професійної діяльності майбутніх педагогів.

Основні здобутки дослідження.

Проблема формування патріотичних цінностей у майбутнього педагога засобами вчинкової діяльності досліджується нами в декілька етапів:

І етап (2016 – 2017 н.р.) — аналіз наукових досліджень окресленої проблеми і формування концептуальних засад, розробка програми дослідження.

ІІ етап (2017 – 2018 н.р.) — розробка моделей вчинкової діяльності студентів в освітньому просторі університету у людиноцентрованій системі навчання і виховання майбутніх педагогів.

ІІІ етап (2018 – 2019 н.р.) — планується проведення педагогічного експерименту по формуванню патріотичних цінностей у майбутнього педагога засобами вчинкової діяльності.

На першому етапі було визначено, що проблема патріотичного виховання в загальному контексті соціального неспокою в Україні є нині однією з найгостріших. Події, що відбуваються в нашій країні, торкнулися майже кожного, сколихнули і піднесли на небувалу висоту волонтерський рух, пробудили національно патріотичні почуття мільйонів громадян, виявили здатність українців жертвувати власним життям заради свободи Батьківщини, її щасливого майбутнього.

Увага держави й уряду до проблеми патріотичного виховання проявляється насамперед у прийнятті концепції національно – патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженої Міністерством освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641, у розробленій Національній доктрині розвитку освіти в Україні У ХХІ столітті, Стратегії національно – патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки в умовах розвитку державності країни.

Аналіз наукових джерел свідчить, що почуття патріотизму властиве українському народу ще з давніх часів.

Народна педагогіка – це той скарб українського народу, в якому закладені підвалини плекати найвищі людські чесноти і совість, людяність, чесність, мужність, сміливість, повагу до праці, гордість за свій народ, любов до своєї родини, Батьківщини.

До проблеми патріотичного виховання дітей і молоді зверталися Г. Сковорода, К. Ушинський, І. Огієнко, О. Духнович, А. Дістервег, С. Русова, Я.Я. Корчак, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, О. Захаренко, К. Чорна та інші.

На думку І. Беха та К. Чорної патріотизм – це стійка характеристика людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках [1].

Ми вважаємо, що серед особистісних цінностей важливе місце в житті і діяльності майбутнього педагога посідає саме патріотизм як синтетична якість, яка охоплює емоційно – моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Суттєву роль у процесі підготовки успішного педагога для нової української школи відіграє ціннісно-смислова сфера професіонала. Це означає, що професійна діяльність має набувати особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість.

Як зазначає В.Сухомлинський, патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів діалектично пов’язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею людини [5].

На основі зазначених теоретичних положень нами розроблена людино- центрована система навчання і виховання майбутнього педагога в освітньому просторі університету, яка включає такі компоненти:

1) в центрі цієї системи Людина (викладач і студент), а не знання, вміння і навички;
2) Людина (вчитель чи студент) виступає носієм знань, вмінь і навичок, на основі яких формуються компетенції;
3) навчально-виховний процес будується на діалогічній і полілогічній взаємодії. «Поряд і разом» - лейтмотив цієї взаємодії.
4) навчально-виховний процес базується на гуманістичних і демократичних засадах.

Практика свідчить, що сьогодні навчання студентів у вищому навчальному закладі (за напрямом підготовки 01 «Освіта») орієнтовано на отримання науково-предметних знань в основному через вербальну передачу інформації.

При цьому залишається мало розробленим напрям активізації особистісного компонента в професійній підготовці майбутнього педагога, актуалізацію його як суб'єкта педагогічної діяльності [4].

На нашу думку, стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента має вибудовуватися із основного соціокультурного постулату сучасності: головною справою людства, нормою його життя є вирішення моральних проблем.

Всі зусилля мусять бути спрямовані на те, щоб організація життєдіяльності молодої людини у вищому навчальному закладі була вчинковою.

Вчинки – це специфічний вид розумово – вольової дії суб'єкта, які є складовою частиною людської поведінки і специфічною формою вираження ставлення суб'єкта до оточуючого середовища [2].

Вчинки за своєю компетентною структурою досить різноманітні і цю обставину слід враховувати, організовуючи основний процес в університеті.

У нашому дослідженні увага приділена вчинкам у межах відносин і взаємодії («Я – Тобі», «Я – Вам», «Я – заради Тебе», «Я – заради Вас», «Я – до Світу»).

Враховуючи змістову спрямованість вчинків нами розроблені моделі вчинкової діяльності у таких сферах: пізнавальній, комунікативній, громадській, особистісній.

Нині у світі існує при підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати, розбудовувати освітній процес у сучасних закладах освіти:

1. Підхід з точки зору змісту. Тут головним є те, що викладається учням (студентам) у закладі освіти.
2. Підхід з точки зору процесу навчання. У цьому випадку головними питаннями стають «Що відбувається під час навчання? Як учні (студенти) вчаться? Що насправді вони засвоюють з того, що викладається?».

3. Підхід з точки зору результатів. Тут аналізові піддається «цілий набір компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень та інше)», котрими оволоділи учні (студенти), які закінчують заклад освіти.

Кожен із цих підходів має право на життя, але, на нашу думку, консолідуючим фактором в організації освітнього процесу у закладі освіти (школі, університеті) має бути людиноцентризм – гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини – активної, енергійної, розум і душа якої знаходяться в злагоді [3].

Це положення необхідно усвідомити не тільки як суспільно важливу вимогу, але і як суб'єктивно значуще для кожного майбутнього педагога.

Серед основних видів удосконалення педагогічної діяльності майбутніх фахівців відмічено наступне: по-перше, навчальну діяльність в її різноманітних формах – лекціях, лабораторно – практичних заняттях, на яких будується контекст майбутньої професійної діяльності. По-друге, діяльність, що означає відтворення в умовах ВНЗ елементів педагогічної праці, а також певних взаємостосунків між суб'єктами діяльності.

До основних форма такого навчання можна віднести тренінги, ділові, ігрові форми, серед яких – особистісно-рольові ігри, котрі моделюють предметний і соціальний зміст професійної педагогічної роботи, її специфічні ознаки.

По-третє, навчально-професійна діяльність під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, індивідуальних творчих завдань, написання рефератів, дипломних і курсових робіт.

Результати пробно-пошукового експерименту для визначення критеріїв з відповідними показниками по формуванню патріотичних цінностей у майбутніх педагогів засвідчили, що правильно організована вчинкова діяльність студентів сприяє активізації творчого потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу в університеті.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн: Кн 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади – К.: Либідь, 2003 – 244 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / Головний редактор В.Г. Кремінь. – К., 2003 – 104 с.
3. Кремінь В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремінь. – К.: Педагогічна думка. – 2011. – 520 с.
4. Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія] / За ред. Н.Г. Ничкало / – Чернівці, 2006. – 224 с.
5. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система / В.О. сухомлинський // Радянська школа. –№6. – №8. – 1988 р.

Олексюк О.Є.,
к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

СУЧАСНІ ПРЕДСТАВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО ПАТРІОТИЗМ ДО БАТЬКІВЩИНИ

Сьогоднішня молодь – майбутнє України. Саме молоді належить приймати стратегічне рішення на наступних етапах розвитку країни, будувати та розвивати демократичне суспільство, саме молодь постає джерелом ініціативи та вдосконалення всіх сфер суспільного життя. Особливого значення у розвитку держави надають студентській молоді як найбільш свідомо активній частині молодих людей, що турбується за майбутнє своєї країни.

Видатні українські філософи-мислителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Юркевич, І. Франко, Я. Чепіга у своїх працях домінантну роль у становленні особистості й держави в

цілому відводили патріотизму. На їхнє глибоке переконання, патріотизм починається з любові до Батьківщини, рідної мови, свого народу; поваги до історичного минулого.

Теоретичний аспект патріотичного виховання досліджували відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли проблемам виховання любові до своєї землі, культури власного етносу, формування національної самосвідомості. Психологічні основи патріотичного виховання досліджували Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Петровський, П. Якобсон та інші.

На сьогоднішній день особливо гостро стоїть питання формування патріотизму та відповідальності за долю рідної країни у сучасної студентської молоді.

Соціальні психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Вітчизни. Патріотичне почуття набувається особистістю не через біологічну спадковість, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова.

Патріотизм – суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам [2, с. 633].

Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання і співставлення себе з іншими членами свого народу, постійна готовність підкоряти свої особисті інтереси інтересам загалу, в якому живеш, та захищати інтереси своєї громади, народу в цілому.

Як зазначав В. Сухомлинський: «виховання громадянина патріотом – це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, учинків» [3, с. 16]. Це означає, що патріотичне виховання покликане виховувати в молодої людини високі моральні ідеали, почуття жертовного служіння Батьківщині та бажання діяти задля її розквіту.

На думку П. Щербаня, патріотизм – суспільно-психологічне і моральне почуття, яке включає відданість і любов до своєї Батьківщини, до свого народу, здатність до захисту її від ворогів [4, 183]. Як зазначає дослідник, це почуття та готовність стати на захист безпеки своєї Батьківщини.

За визначенням І. Беха патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Базовими складниками почуття патріотизму, виходячи з теоретичних напрацювань І.Беха є: *любов* до народу, Батьківщини, держави; *діяльнісна відданість* Батьківщині; *суспільно* значуща *цілеспрямованість*; *моральна стійкість*; *готовність до самопожертви*; *почуття власної гідності* [1, с. 23-24]. На думку науковця, як видно з визначень, засадовими у патріотичному вихованні є формування ціннісного ставлення до Батьківщини, і вже на основі цього будується готовність особистості до дії щодо розквіту держави та її захисту.

Враховуючи важливість означеної проблеми з формування патріотичних почуттів у студентської молоді, творчий колектив педагогів-науковців університету здійснюється наукове дослідження під керівництвом академіка НАПН України В.Д. Будака з теми «Військово-патріотичне виховання студентської молоді в умовах освітнього простору університету». У рамках цього дослідження з метою виявлення їх представлення понять «патріотизм» та «лідер» проведено опитування студентів 1-4-х курсів факультету дошкільної та початкової освіти. Участь у дослідженні взяли 103 студента.

Аналіз отриманих відповідей респондентів дає можливість констатувати, що розуміння визначених понять ускладнюється в залежності від курсу навчання – більш ґрунтовніші відповіді надали студенти 4 курсу. Найчастіше серед відповідей студентів всіх курсів зустрічалися наступні компоненти поняття «патріотизм»: любов до своєї країни,

почуття відданості, готовність захищати її суверенітет та кордони, конкретні корисні справи для своєї Батьківщини та дієвість. Тобто базові складники, виділені академіком І.Д. Бехом, відображені у відповідях студентів. Прикладом розуміння молоддю необхідності власної дієвості є теза студентки першого курсу: «Патріотизм – це не тільки… почуття, і й дії, які допомагають нашій державі розцвітати, а людям добре жити. Адже все починається з малого, в першу чергу, з самого себе».

Література

1. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб. / І.Д. Бех, В.І. Кириченко, Ж.В. Петрочко. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – 186 с.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Сухомлинський В. А. Родина в серце. – 2–е изд. – М: Молодая гвардия,1980. – 175 с.
4. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї. – К. : Культурол. ПП «Боривітер», 2000. – 260 с.

Стариков И.М.,
д.п.н., профессор кафедры специального образования
Николаевского национального университета им. В.А. Сухомлинского
почетный доктор НАПН Украины

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БОРЬБЫ С ВЗЯТОЧНИЧЕСТВОМ И КОРРУПЦИЕЙ В УКРАИНЕ

Было бы ошибочно считать, что такие явления, как коррупция и взяточничество, характерны только для современной Украины. Они имеют глубокие исторические корни. Еще во втором веке до нашей эры в древнеиндийских законах писалось о том, что «чиновники бывают порочными, стремящимися к захвату чужой собственности и злонамеренному вымогательству». Но по мере развития общества, глобализации экономики и научных процессов социально-нравственная значимость подобных явлений резко возрастает. Поэтому международное сообщество уделяет все большее и большее внимание этой проблематике. И в настоящее время она часто становится предметом различных международных симпозиумов, конференций и политических компаний. В результате проблемы коррупции и взяточничества по своей значимости приравниваются к таким глобальным проблемам, как загрязнение окружающей среды, демографический кризис и др.

Но актуальность комплексного исследования проблем борьбы с взяточничеством и коррупцией в Украине приобретает особую актуальность. Это не требует доказательств. Достаточно открыть в интернете любой веб-сайт, заглянуть на какой-нибудь телеканал, полистать центральные или местные газеты, чтобы встретить информацию подобного содержания:

- крупного одесского чиновника поймали на взятке;
- в Киеве врачи требовали взятку за подтверждение инвалидности;
- на Черниговщине поймали на крупной взятке судью;
- «Сегодня в Николаеве все строится через коррупцию и взятки», – констатирует местный бизнесмен;
- задержан за взятку директор «Укрпочты» и т.д., и т.п.

Меняются только города, должности и суммы взяток. Не случайно по данным швейцарских экспертов, обследовавших 59 стран, Украина вместе с Хорватией и Венесуэлой замыкает тройку самых коррумпированных стран. По данным американских ученых, из каждых 22 тысяч фактов коррупции выявляется лишь один. А опросы, проведенные украинскими социологами, позволили установить, что каждый четвертый житель нашей

страны в минувшем году сунул в карман врачу конверт или оставил крупную сумму в кабинете чиновника, где оформлял нужные документы.

Казалось бы, такие факты должны были бы тревожить общественность страны, многочисленные органы и структуры власти, созданные в Украине в последние годы для борьбы с коррупцией и взяточничеством. Но практика свидетельствует, что попытки журналистов различных СМИ начать широкое обсуждение этой проблематики наталкиваются на равнодушие и нежелание представителей власти, силовых и юридических структур принимать участие в таких мероприятиях. На наш взгляд, происходит такое из-за отсутствия в Украине четкой научно-психологической концепции проблематики борьбы с взяточничеством и коррупцией. Это объясняется рядом факторов, имеющих важное методологическое значение.

Во-первых, широко пропагандируется мысль о том, что такая ситуация складывается, прежде всего, из-за нежелания первых лиц нашего государства принимать серьезные меры в искоренении этих явлений. Мол, там, где глава государства действительно озабочен этой проблематикой, там, в короткие сроки достигаются значительные успехи. В качестве примера ссылаются на опыт Грузии. Но при этом не учитывается тот факт, что со сменой правительства в той же Грузии все опять возвращается в прежнее русло.

Во-вторых, основное внимание при разработке конкретных мероприятий борьбы уделяется вопросам законодательного ужесточения наказаний за взяточничество коррупцию. Хотя международный опыт свидетельствует, что даже тщательная проработка этих аспектов еще не гарантирует достижения нужных результатов. Так, к примеру, в Великобритании по закону, принятому еще в 2011 году, взяточничество считается уголовно наказуемой преступностью, размер штрафа для признанных виновными – безграничен, а максимальный срок заключения – 10 лет. В США принят закон об этике, который запрещает сенаторам и лицам, находящимся на государственной службе, брать подарки более ста долларов. И все же такие жесткие законодательные меры не дают должного эффекта, утверждают эксперты этих стран.

В-третьих, в законодательных документах и научной литературе до сих пор не разработано содержание и психолого-юридическое различие таких понятий как коррупция и взяточничество. Но если враг четко не определен, с ним трудно бороться.

В-четвертых, основные мероприятия, направленные на борьбу с взятками и коррупцией, охватывают юридическую и законодательную сферу, а психологические аспекты этого явления остаются в тени и исследуются крайне слабо.

Так, до сих пор отсутствуют психологические портреты и характеристики взяточников и коррупционеров, их возрастные, социальные и другие характеристики, которые могли бы способствовать научно обоснованной организации борьбы с такими явлениями, и их предотвращению.

Между тем зарубежный опыт свидетельствует: комплексный подход к проблеме взяточничества и коррупции открывает новые эффективные пути борьбы с этими явлениями. Так, вызывают интерес исследования и практические разработки известного психотерапевта, руководителя психологической ассоциации Татарстана Рамиля Гарифуллина, доказавшего наличие взятко-кредитозависимости.

За Р. Гарифуллиным, что взяткомания – это опасная болезнь, имеющая все признаки психической и психологической зависимости. Известно, что мозг человека включает в себя структуру, которая отвечает за зависимость. Она является единым центром, и у нее отсутствуют локальные структуры, отвечающие за различные виды зависимости, наблюдающиеся у человека. Следовательно, взяткоманию по своим характеристикам можно считать аналогичной таким явлениям, как алкоголизм, наркомания и др.

За Р. Гарифуллиным, «если взяточник перестает брать мзду, то у него часто возникает депрессивный синдром, то есть, синдром «отмены», когда ввиду отсутствия дозы появляется высокий уровень тревожности, состояние недовольства. С другой стороны, у человека наступает состояние эйфории и радости, когда эта «доза» получена» [2].

Р. Гарифуллиным выделено четыре уровня развития взяткомании.

Первый уровень возникает при разовом получении «вознаграждения» и далее об этом человек может не думать и даже забыть случившееся.

На втором уровне уже возникает ожидание повторения понравившегося события, личность начинает «прокручивать» в голове образы ситуации получения взятки.

Если появляются депрессивные настроения по утрам, нарушения сна, пропадает надолго ощущение радости, из-за долгого отсутствия возможности получения очередной мзды, то это является отчетливым признаком зависимости третьего уровня. В таком случае у личности остается приоритетной только одна ценность – деньги. Они начинают исполнять роль определенного допинга, который дает возможность возникновению чувства комфорта. Начинаются стойкие поиски проявления активности для возможности встречи с взяткодателем.

После этого наступает последний, четвертый уровень, при котором человек не может уже находиться без поступления побочных средств. Он постоянно существует в их потоке, считает их естественным, испытывает чувство радости и даже гордости от происходящей наживы. К сожалению, в таких случаях человек возвращается в реальность только тогда, когда оказывается за решеткой.

Основой для разработки этой теории Р. Гарифуллину послужили результаты десятилетней практики и сбора экспериментальных данных, полученных во время работы директором Казанского центра психологической консультации и реабилитации им. З. Фрейда.

Результаты этого исследования убедительно свидетельствуют, что бороться с явлениями взяточничества и коррупции только методами наказания или повышения заработных плат малоэффективно. Ведь среди наказуемых лиц часто случаются чиновники и бизнесмены с довольно высоким уровнем материальной обеспеченности. Гораздо эффективнее разрабатывать и реализовывать мероприятия профилактического характера, направленные на предупреждение рецидивов взяточничества и коррупции.

К таким мероприятиям, на наш взгляд, можно отнести следующие направления психотерапевтической и педагогической деятельности.

Проведение исследований для выявления всего комплекса мотивов взяточничества и коррупции. Получение такой информации послужит фундаментом для разработки научно обоснованных рекомендаций по формированию социально-психологического портрета лиц, склонных к таким правонарушениям. Это позволит разрабатывать психотерапевтические, педагогические и юридические мероприятия предупреждения и борьбы с такими явлениями не «вслепую», а на научной основе.

1. Разработка и использование специальных тестов для определения степени предрасположенности к взяткомании.
2. Разработка систем тренингов, направленных на постепенный отказ личности от соблазнов взяткомании и коррупции.
3. Разработка и реализация методов и приемов нейролингвистического программирования для предупреждения и лечения взяткомании.
4. Создание и использование систем терапевтических упражнений с голограммами по выравниванию, закрашиванию, промыванию и других видов, практикующихся при стрессотерапии с целью повышения устойчивости личности различным финансовым соблазнам.
5. Использование гипноза и кодирования для лечения лиц, страдающих и подверженных отклонениям, связанным с мздоимством.

Реализация этих идей возможна, если найдутся государственные или общественные организации, понимающие значимость разработок данного направления и готовые обеспечивать финансирование их проведения. Либо, при наличии молодых инициативных специалистов, искренне любящих психологию, и готовых заняться проведением научно-

практических разработок данного направления. Общественное, социально-экономическое значение и научная диссертабельность такой деятельности, не вызывает сомнений.

Литература

1. Взяточничество в Украине: как побороть коррупцию и изменить ментальность [Электронный ресурс] // – Режим доступа: http://facty.ictv.ua /ru/videos. – Название с экрана.
2. Гарифуллин Р. Основы постмодернистской психологии / Р. Гарифуллин. – Казань: «ИПК «Бриг», – 2015. – 196 с.

Хазратова Н.В,.
д.пс.н., професор кафедри теоретичної
та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У соціальній і політичній психології етнонаціональна і громадянська ідентичності особистості зазвичай розглядають як самостійні категорії. Водночас деякі автори включають громадянську ідентичність в ідентичність національну разом з етнічною. Порівнюючи ці різновиди ідентичності, дослідники стверджують, що громадянська ідентичність є «ширшою» і дозволяє дистанціюватися людям від «вузької» етнічної ідентичності; натомість інші вважають, що етнічна та громадянська ідентичності є різними аспектами національної ідентичності [2; 3]. В російських соціально-психологічних дослідженнях громадянську ідентичність пропонують розглядати як аналог етнічної ідентичності [1].

Усе це породжує невизначеність категорій і перешкоджає якісному аналізу зазначених явищ. Крім того, така ситуація ускладнює емпіричні дослідження як етнонаціональної, так і громадянської ідентичностей.

Тому метою роботи є визначення відповідних феноменів, уточнення зазначених категорій і знаходження поведінкових індикаторів названих вище ідентичностей. У перспективі це дало б змогу не тільки більш диференційованого і точного емпіричного дослідження цих феноменів, а також встановлення рівня сформованості як громадянської, так і етнонаціональної ідентичності.

Усі соціально-політичні ідентичності особистості можна умовно поділити на природні (ті, що не залежать від свідомого вибору людини, є «вродженими» і залишаються константними протягом життя особи) і культурні (ті, що є витвором людської культури, а відповідно, залежать від свідомого вибору, який протягом життя може змінюватися).

Етнічна ідентичність передбачає усвідомлення і переживання людиною своєї тотожності з членом певної етнічної групи внаслідок відповідного етнічного походження. Останнє є вродженим, біологічно запрограмованим фактом. Етнічне походження ґрунтується на генетичній і соціобіологічній спадковості і означає успадкування антропоморфних, соціокультурних і темпераментально-психологічних характеристик, притаманних тим чи іншим етносам.

В епоху глобалізації сучасне людство загалом реалізується не в таких групах, як етноси, тому «чистих» етносів зараз значно менше, ніж, скажімо, століття тому. Урбаністична культура знищує унікальність етносу, його автентичні традиції та культуру. Завдяки засобам масової комунікації, сучасним інформаційним мережам уніфікація звичаїв, культур та традицій набирає обертів.

Етнічна (етнонаціональна) ідентичність передбачає не лише свідому акцептацію своєї етнічної належності, але й наявність відповідних архетипів, мовну ідентичність, включеність

до етнічної культури, звичаїв та традицій. При цьому очевидно, що йдеться не про обізнаність з культурою і звичаями, які вже стали історією, а про життя в сучасній етнонаціональній культурі, яка зберегла тяглість традицій, у її смисловому і ціннісному контексті.

Національна ідентичність відрізняється від етнічної в силу того, що етнос істотно різниться від нації. На певному етапі розвитку етносу відбувається його перетворення на націю; цей процес перетворення пов'язаний з породженням державницьких інтересів та мотивацій і створенням держави як організації, що реалізує національні інтереси. Якщо інтереси етносу зазвичай мають соціобіологічний характер і зводяться до покращення умов виживання, збереження традицій і захисту від агресивних зовнішніх впливів, то національні інтереси мають яскраво виражений політичний характер. Це спричинює розширення світогляду, появу стратегічного, масштабного мислення; з іншого боку, передбачає націєцентричний ракурс бачення усіх подій та процесів.

Громадянська ж ідентичність, у свою чергу, ґрунтується більшою мірою на державницьких цінностях і на спільності життєвої долі у межах глобальних організаційних утворень, що є важливим, хоча й поверховішим феноменом. У випадку актуалізованості громадянської ідентичності етно-національний вимір буття людини може певною мірою відходити на другий план.

Отже, підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати наступне: принципові відмінності між етнонаціональною і громадянською ідентичностями полягають в тому, що перша грунтується на біосоціальній, генетичній основі (є природною), тоді як друга – на культурно-політичній і організаційній (є витвором культури); етнонаціональна ідентичність має більш конкретний характер, а громадянська – більш абстрактний.

Найважливішим для діагностики етнонаціональної ідентичності є включеність до етнонаціональної культури, її ціннісно-смислових і архетипових координат. Водночас для діагностики громадянської ідентичності є важливим встановлення ціннісної, емоційної, когнітивної та поведінкової включеності до організаційного середовища держави. Перспективним напрямком подальших розробок даної проблематики є створення відповідних діагностичних методик, спрямованих на встановлення рівня сформованості і особливостей етнонаціональної і громадянської ідентичностей особистості.

Література

1. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева; науч. ред. К.В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250 с.
2. Лукашевич О.М. Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс / О.М. Лукашевич // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 467-476.
3. Hansen H. E., Hesli, V. L. National identity: Civic, ethnic, hybrid, and atomised individuals. Europe-Asia Studies. – 2009. – 61 (1), p.1–28.

Шутова Н.С.,
студентка військової кафедри
Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зважаючи на вкрай непросту ситуацію, в якій перебуває наша держава, надзвичайно актуальним постало питання формування у дітей відчуття приналежності до народу України, особистої відповідальності за долю держави, виховання поваги до державних символів, шанобливого ставлення до її історії й культури.

Психологічні аспекти патріотичного виховання молоді розглядались у роботах І.Д. Беха, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.Г. Кочерги, С.Д. Максименка, В.О. Сухомлинського, Л. Н. Тетушкіної та багатьох інших науковців. Виховання є однією із сторін соціалізації дитини, спрямоване на формування людини як особистості, її ставлення до світу, суспільства, людей. Його специфічними результатами є властивості і якості особистості, форми її соціальної поведінки. Ураховуючи те, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку патріотичної свідомості особистості, завданням виховання є формування і розвиток дитини як особистості, що володіє тими корисними якостями, які необхідні для життя в суспільстві:

− загальнолюдські моральні цінності, які не мають історичних і державних кордонів – саме вони визначають собою цілі виховання на всіх етапах історії суспільства;

− спеціальні цілі виховання, які відповідають мінливим вимогам поточного моменту історії суспільства і визначають актуальний напрямок його прогресу – такі цілі не встановлюються раз і назавжди і не є постійними.

Виховання почуття патріотизму в учнів початкової школи є особливо актуальним для України. Детермінантами впливу на виховання патріотичних якостей особистості молодшого школяра можна виділити такі чинники соціалізації:

− макрочинники як вплив країни, нації, суспільства та держави;

− мезачинники як виникнення власного життєвого світу в межах певних культурних рамок, формування свідомості та самосвідомості в дитини молодшого шкільного віку;

− мікрочинники, які поєднують у собі особливості сімейного виховання, шкільне життя дитини та спілкування з однолітками.

Формування національної самосвідомості школярів виражається в усвідомленні власної національно-етнічної приналежності, шанобливому ставленні до історії і культури національно-етнічної спільноти і представників інших націй, патріотичних почуттях і патріотичній самосвідомості. З позиції В.О. Сухомлинського, патріотизм є почуттям, в якому органічно переплітається любов до малої Батьківщини з її народом, природою, традиціями і культурою та почуття кохання, вірності, поваги до своєї держави, готовність їй служити.

На початку молодшого шкільного віку учні усвідомлюють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах. Показником розвитку моральної свідомості молодших школярів є виникнення рефлексивних процесів. Рефлексія є зверненням уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, зокрема на продукти власної активності, а також на їх переосмислення. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення дитиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Основні складові психологічного патріотизму як базової культури формуються в процесі національного виховання в молодшому та середньому дитячому віці.

За характером впливу на особистість школяра виховні впливи і засоби можна розподілити на емоційні, когнітивні, поведінкові та комплексні:

− когнітивні виховні впливи націлені на перетворення системи знань молодшого школяра. Знання дитини про світ не тільки визначають її як особистість, але і впливають на її поведінку, прояви патріотизму;

− емоційні впливи покликані викликати і підтримувати у молодшого школяра певні емоційні стани, що полегшують сприйняття ним інших психологічних впливів: позитивні емоції роблять учнів відкритими стосовно суб'єктів виховних впливів (формування шанобливого ставлення до історії і культури своєї країни, своєї приналежності до національно-етнічної спільноти тощо);

− поведінкові впливи безпосередньо спрямовані на вчинки молодшого школяра. Змушуючи діяти певним чином і забезпечуючи відповідні, позитивні або негативні підкріплення вчиненим діям, такі впливи побічно впливають і на особистість дитини.

Фахівці стверджують, що одним з найбільш ефективних шляхів формування патріотичної вихованості як цінності є створення освітньо-виховного середовища. В межах

освітнього закладу створюється середовище, що формує патріотичну позицію школярів. У процесі активної соціальнозначущої патріотично спрямованої діяльності в учнів формується патріотизм громадянсько-гуманістичного типу, котрий включається до їхньої системи ціннісних орієнтацій, виявляється в усвідомленій професійній підготовці й особистій зацікавленості в майбутній діяльності.

Середовищно-орієнтований підхід у навчанні дозволяє перенести акцент у діяльності вчителя з активного педагогічного впливу на особистість учня, спрямувавши в русло активного використання навчально-виховного середовища, у якому відбувається його самонавчання і саморозвиток. При такій організації включаються механізми внутрішньої активності учня, його тісна взаємодія із тим же середовищем.

Робота з учнями. Безумовно, ефективність будь-якої діяльності людини, її особистісний розвиток, громадянські якості залежать від того, наскільки комфортно вона почуває себе в соціумі (сім'ї, учнівському колективі, шкільному колективі тощо), чи почуває вона себе в безпеці, чи відчуває вона гармонію соціальних взаємостосунків. Тому психологічна служба освітнього закладу повинна приділяти значну увагу як вивченню особистісних характеристик учнів (тип темпераменту, самооцінка, тривожність та інш.), так і учнівських колективів (соціометричні дослідження, згуртованість класу, психологічний клімат колективу), що дає можливість відслідковувати формування особистості кожної дитини, учнівських колективів, вносити в разі необхідності певні корекційні зміни (така робота проводиться як індивідуально, так і в групах – на «Годинах психолога», тренінгових заняттях, групових консультаціях тощо).

Робота з педагогами. Успішність виховання особистості великою мірою залежить від особистості педагога, який повинен володіти високими моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, здатністю отримувати додаткові знання, необхідними для практичної діяльності.

Тому психологічний супровід охоплює і роботу з педагогами. Вчителі отримують інформацію щодо вікових та індивідуальних особливостей учнів (педради, педконсіліуми, індивідуальні та групові консультації), підвищують рівень психологічних знань та постійно займаються самоосвітою.

Робота з батьками. Психологічна служба освітнього закладу повинна приділяти особливу увагу роботі з батьками. Крім проведення групових та індивідуальних консультацій, виступів на класних та загальношкільних зборах, може бути створено батьківський клуб «Психологія для батьків». Мета цієї роботи – підвищення рівня психологічних знань батьків, ознайомлення їх із сучасними психолого-педагогічними знаннями. Заняття повинні проходити з використанням активних методів: тренінгів, дебатів, дискусій, що сприятимуть усвідомленню батьками ролі сім'ї у вихованні дітей, формуванні патріотичних почуттів та готовності служити своїми знаннями, працею Україні. Це сприяє тому, що родинне виховання формує у дітей ціннісні орієнтації та особистісні переконання на основі ідей гуманізму та патріотизму, принципів громадянського суспільства і правової держави.

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Білецька А.С.,
студентка факультету педагогіки і пиології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ЕМПАТІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сьогодні всі ми є свідками зростання популярності практичної психології та розширення сфери ii застосування. Практикуючий психолог є необхідною штатною одиницею, майже у всіх соціальних практиках (освіта, усі їх сходинки, починаючи з дошкільної, медицина, армія, спорт, бізнес, реклама, економіка, політика тощо). Саме тому особливо актуальною є проблема професійного становлення психологів практиків, здатних розв'язувати складні завдання, які пов'язані із життям людини, яка звертається до нього за психологічною допомогою.

Важливою складовою такої професійної підготовки є підвищення рівня комунікативних якостей особистості студентів, розвиток їхніх емпатійних здібностей, адже праця психолога належить до соціономічного типу професій, її стержнем є спілкування в діаді «людина – людина». Це означає, що психолог повинен вміти, на практиці, поставити себе на місце іншої людини, співпереживати їй, прийняти ті почуття, які переживає інша людина, як свої власні. Саме тому, серед низки властивих професійно значущих характеристик особистості психолога провідною є емпатія.

Перефразовуючи слова видатного новатора, педагога, вченого XX століття В.О.Сухомлинського можна сказати, що психологу «необхідно сформувати здібності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на її місце в самих різних ситуаціях». Представник гуманістичної психології Є.Фромм висловлював свій погляд на такі типи «олюднених переживань», як співчуття і співпереживання.

Він наголошував, що співчуття або співпереживання припускає, що людина і я (психолог) – одне ціле. Це відношення «не від «Я» до «Ти», а «Я є тобою» [4, с. 279]. Таке ставлення до іншої людини пропонується у низці філософських, психологічних, філологічних текстів, які складають методологію гуманістичного знання.

З аналізу наукових джерел, ми бачимо, що одні вченні звертають увагу на комунікативну роль емпатії, інші на терапевтичні характеристики, однак, майже всі погоджуються, що емпатія є обов'язковою умовою успішної професійної діяльності практикуючого психолога.

Здатність до емпатії – є необхідною умовою для розвитку такої професійної якості у практикуючого психолога як проникливість – проникати у внутрішній світ іншої людини. Адже для цього, зазначає С. П. Тищенко, необхідне тривале тренування практика [2, с. 39].

Навчити майбутніх психологів адекватно оцінювати особистісну проникливість, щоб зрозуміти духовні потреби партнера зі спілкування. Як зазначає Є. Л. Носенко, Н.В. Коврига, Д. Тоулман, емоційний інтелект людини, який може стати об'єктом спеціального тренування, вносить корективи у самооцінку людини, сприяючи тим самим розвитку її особистісної проникливості.

Емпатія є ядерним компонентом в людському спілкуванні. Бути емпатійним, означає бути сенситивним до змін в емоційній сфері, які безперервно відбуваються в іншій людині, це «уявне перенесення себе в думках, почуттях і діях на іншого, структурування світу за його зразком» (Р. Даймонд). Такий підхід до іншої людини (клієнта) дозволяє встановити емоційний контакт між двома особистостями – практикуючим психологом та клієнтом. Завдяки емпатійним здібностям професіонала розкривається палітра можливостей вивчення внутрішнього світу клієнта без оцінок і упередження.

Як бачимо, проблема розвитку емпатії, емпатійних здібностей у практикуючого психолога тісно пов'язана з його професійною діяльністю та особистісним удосконаленням. Емпатія це «лакмусовий папірець» того, наскільки повно, глибоко, всебічно психолог розуміє проблему клієнта, а значить наскільки якісно буде його психологічна допомога людині.

Література

1. Журавльова Л. П. Психологія емптії / Л. П. Журавльова – Житомир: Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
2. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві / В. В. Андрієвська, І. Є. Драніщева, С. П. Тищенко та ін.; за ред. В. В. Андрієвської. – К., – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014 – 228 с.
3. Фромм Є. Бегство от свободы / Є. Фромм – М.: Прогрес. 1990. – 272с.
4. Щербакова Н. А. Эмпатические способности студентов – психологов / Н.А. Щербакова – М.: Издательство Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 240 с.

Бітлян О.К.,
д.філософії в галузі с/г наук,
вчитель вищої категорії, вчитель хімії
Миколаївського економічного ліцею № 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ

В наш час перед системою освіти постають принципово нові вимоги. Перш за все це формування творчої особистості здатної не просто засвоїти найвищі наукові і технологічні досягнення, а й самоудосконалюватись розвиваючи їх. Такий шкільний предмет як хімія, суспільство давно віднесло до категорії найскладніших. Перед сучасним педагогом постає завдання – пробудити інтерес, не відлякувати дітей складністю. Особливо важлива, в даний час, проблема розвитку творчих здібностей учнів. Тому, дедалі частіше при викладанні хімії відходять від переважного використання традиційних методів навчання, а поєднують їх з новітніми технологіями з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного учасника навчально-виховного процесу.

Одним з пріоритетів розвитку освіти є впровадження сучасних методів, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів. Навчальний процес сьогодні повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуально-психологічні особливості та здібності. Стрімко змінюється техніка й технології, і щоб встигнути за «новинками», наприклад, в області хімії, треба постійно вчитися. Навчання стає процесом, яка супроводжує людину протягом усього життя.

«Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями, без натхнення навчання перетворюється для дітей на тягар» – писав В.О.Сухомлинський [6]. Щоб навчити дитину, треба не просто передати їй знання і вміння, а викликати в неї відповідну активність, пізнавальну чи практичну. Головною проблемою залишається розробка психолого-педагогічної складової освітнього процесу у поєднанні з методиками застосування інформаційних технологій. Використання інформаційні технології (ІТ) на уроках хімії при роботі з навчальною інформацією надає вчителю і учням можливість задіяти різні канали сприйняття.

Багато дослідників підкреслюють освітній потенціал методів навчання на основі ІТ, стверджуючи, що вони забезпечують можливості для активного навчання, дозволяють вчителю виконувати роботу більш високих когнітивних рівнів, є підтримкою конструктивного навчання, заохочення до участі у хімічних експериментах, здійснюють

концептуальні зміни [1].

Інформаційна технологія в навчальному процесі – це поєднання традиційних методів навчання і технологій інформатики, які розширюють можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь і навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створюють сприятливі умови для навчальної діяльності учнів і вчителя [3].

Отже, на сучасному етапі розвитку шкільної освіти проблема застосування комп'ютерних технологій на уроках хімії набуває дуже великого значення. Комп'ютер з мультимедіа в руках учителя стає дуже ефективним технічним засобом навчання. Одночасно впливаючи на зоровий та слуховий аналізатори, він оперативно відповідає на дії користувача, підтримуючи справжній зворотний зв'язок, тобто працює в інтерактивному режимі.

Все це дозволяє вивести сучасний урок на якісно новий рівень; підвищувати статус вчителя; впроваджувати в навчальний процес інформаційні технології; розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку; використовувати різні форми навчання та види діяльності в межах одного уроку; ефективно організовувати контроль знань, вмінь та навичок учнів; полегшувати та вдосконалювати розробку творчих робіт, проектів, рефератів.

Проведення уроків при комплексному застосуванні традиційних та мультимедійних технологій забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й вміння розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації.

Застосування інноваційних методів, які будуються на комплексному підході з урахуванням психологічних особливостей всіх учасників навчально-виховного процесу, дають можливість позитивно розвивати їх інтелектуальну, соціальну, духовну сфери, сприяти соціальному самоствердженню й культурному становленню. Головне завдання вчителя – навчити кожну дитину за короткий проміжок часу з великої кількості отриманої інформації сприйняти, осмислити і застосувати в практичній діяльності саме ту, яка допоможе їй в формуванні життєвих компетенцій.

Психологічний супровід процесу впровадження інновацій може допомогти учневі зняти «психологічний захист» і відкритися для сприйняття нового.

Запровадження інноваційних методів навчання проходить поетапний процес сприйняття:

- пізнання (вчитель постає перед фактом існування даної інновації і отримує певне уявлення про її функції);
- переконування (вчитель формує у собі сприятливе або несприятливе ставлення до інновації);
- рішення (вчитель розпочинає діяльність, що веде до прийняття або ігнорування інновації);
- впровадження (вчитель розпочинає застосування інновації);
- підтвердження (вчитель шукає підкріплення для зробленого вибору або переглядає попереднє рішення про прийняття або ігнорування інновації в разі отримання суперечливої інформації щодо неї).

Метою застосування відеоматеріалів та інших мультимедійних засобів є ліквідація прогалин у наочності викладання хімії, фізики, біології та ін. Крім цього, маючи такі засоби навчання, можна проводити повноцінні уроки і заняття з хімії поза кабінетом хімії або в кабінетах без спеціального обладнання (витяжної шафи, демонстраційного стола, водопроводу тощо), що дає змогу розширити можливості під час проведення уроків хімії в інших навчальних кабінетах, забезпечуючи «мобільність» [5].

Відеодемонстрації та інші мультимедійні засоби не можуть замінити справжній, «живий» хімічний експеримент. Але у випадках, коли на уроці справжній експеримент неможливий, можна скористатися відеодемонстрацією, яка стає новою складовою частиною засобів наочності й доповнення в системі навчального експерименту (наприклад, «Взаємодія

натрію з водою» (дослід заборонений для проведення на уроці, у зв'язку з вибухонебезпечністю).

Серед навчальних дій учнів у процесі вивчення хімії головним ядром є спілкування у груповій навчальній діяльності. Розглянемо перелік навчальних дій та з'ясуємо, для здійснення яких з них доцільно застосовувати навчальне спілкування: виконання індивідуальних завдань експрес-контролю за темою попереднього уроку; коментоване розв'язування хімічних задач; розроблення фрагментів уроків з використанням розв'язування хімічних задач як методу навчання; ігрове моделювання навчання учнів розв'язувати хімічні задачі; виготовлення наочного обладнання; розроблення алгоритмів розв'язування типових розрахункових задач з хімії; виконання дослідницьких міні-завдань з навчання учнів розв'язування хімічних задач та ін.; виконання додаткових видів завдань (написання есе, рефератів, підготовка доповідей тощо).

В процесі навчальних дій акцент ставиться на урахування індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, потреби, типологію темпераменту кожного учня. Він може засвоювати навчальні курси в будь-якій послідовності, швидше або повільніше, складати тести, побудовані за принципом адаптації до його індивідуально-психологічних особливостей.

Отже, в результаті впровадження сучасних інноваційних технологій в школі створюється інноваційне розвивальне середовище, яке здатне вирішувати такі завдання: мотивація навчальної діяльності; проблемна креативна спрямованість, інтерактивна організація освітньої діяльності; набуття знань, умінь і навичок, як самостійного, так і колективного пошуку, постійна актуалізація їх застосування, формування нового досвіду, індивідуально-психологічних якостей; орієнтація на особистісний та колективний успіх.

Література

1. Барановська А. Ужитковий хімічний експеримент як засіб підвищення інтересу до хімії /А. Барановська // Хімія. Шкільний світ. – 2009. – №21. – С. 4.

2. Гузеев В.В. Организационные формы обучения и уроков / В.В.Гузеев // Химия в школе. –2002. – № 4. – С. 22-28.

3. Єрмаков І. На шляху до компетентності / І.Єрмаков // Завуч. – 2005. – № 9. – С. 19-21.

4. Задорожний К.М. Інноваційні технології на уроках хімії / К.М.Задорожний. – Х.: ВГ «Основа», 2006. – 112 с.

5. Мазаєва К. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / К. Мазаєва // Хімія. – 2009. – №12. – С. 4-8.

6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5- и т. Т. 3. – К: Рад. школа, 1976. – С. 164.

Денисенко О.М.,
заступник директора з наукової роботи
Миколаївського муніципального колегіуму
аспірант кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Савенкова І.І.
д.пс.н., доцент, завідувач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПАРАСОЦІАЛЬНІ СТОСУНКИ ПІДЛІТКІВ: ПРОБЛЕМИ І МОЖЛИВОСТІ

На сучасному етапі розвитку віртуального простору вчені та громадскість виказують застереження щодо глобального переходу суспільства (а сьогодні – молоді) до віртуального типу стосунків. Спостереження більшості батьків доводять: перше, що робить дитина, коли

прокидається – тягнеться за ґаджетом, щоб перевірити пошту і повідомлення друзів у соціальних мережах. Важливо більш глибоко дослідити – чи є у цьому загроза, на що впливає перехід дитини до парасоціального типу спілкування, які проблеми з цим пов'язані, які можливості надає віртуальне спілкування [2].

Взаємодія людини з медіаізуальним феноменом інформаційного простору часто представлена як взаємодія, комунікація людини з медіа. У сучасному світі, перенасиченому медіаінформацією й візуальною зокрема, актуальним стала ідея відомого канадського психолога Г. М. Маклугена щодо необхідності «візуальної грамотності» (тобто візуальної медіакультури особистості), яка б базувалася на адекватному медіасприйманні та розумінні медіавізуальних образів [5].

Проблема парасоціальних стосунків знаходить обґрунтування в теоріях інформації та комунікації, що розроблялися багатьма вченими, і передусім зарубіжними (В. Вівер, Н. Вінер, Г. Лассвелл, Г. Маклуген, Д. Мак-Квейл, К. Шеннон та ін.). Серед українських дослідників слід відзначити В. Іванова, Л. Найдьонова, Б. Потятиника, Г. Почепцова, В. Різун та ін. [3].

Важливим є те, що парасоціальні стосунки, впливаючи на формування «Я-концепції» особистості, не завжди сприяють її розвитку. Людина, прагнучи до розуміння світу, намагаючись сформувати суб'єктивну реальність (власний «образ світу»), не є вільною від власної ціннісно-смислової оцінки того чи іншого процесу. Проблема специфіки смислової організації суб'єктивної реальності, на наш погляд, це одна з найважливіших проблем медіасприйняття. Самоідентичність визначається як процес відкриття особистістю самого себе, реального «Я». Базуючись на положеннях теорії особистісних конструктів Дж. Келі, кожній людині властива автентичність як здатність бути самим собою і кожна людина має певний набір особистих конструктів як системи тлумачення. Деякі з зазначених вище дослідників вважають, що автентичність не заважає можливості бути іншим у межах свого внутрішнього світу, тобто особистість є набагато ширшою ніж вона уявляє про себе. Є у цьому і небезпечний бік: можливість нав'язування людині образу світу, бажаного для когось іншого з тією або іншою метою. Саме тому медіапсихологи (Л. Найдьонова, О. Іванов) вважають важливою наявність у учнів певних ментальних фільтрів, які заважають спробам нав'язування інших інтерпретацій подій чи процесів. Варто зазначити, що сьогодні ми живемо в умовах не тільки майже «гарячих» інформаційних воєн, – відбувається війна сенсів, боротьба за створення того чи іншого образу світу, тієї чи іншої суб'єктивної реальності. І алгоритми побудови парасоціальних стосунків сприяють цій меті [4].

Метою авторського дослідження є визначення особливостей парасоціальних стосунків учнів 5, 9, 11-х класів та медіаризиків, що з ними пов'язані; розробка програми щодо шляхів їх виявлення та профілактики.

Визначена мета стала основою для обґрунтування завдань дослідження: визначення сутності парасоціальних стосунків, їх переваг та недоліків; проведення теоретичного аналізу основних наукових підходів до проблеми парасоціальних стосунків; аналізу впливу парасоціальних стосунків в залежності від вікової періодизації медіаризиків, проведення діагностики учнів 5, 9, 11 класів та їх батьків, виокремлення форм та видів парасоціальних стосунків, що зустрічаються в учнів, відстеження їх психологічного впливу; розробка психологічного портрету людей, які схильні до парасоціальних стосунків та алгоритму їх визначення; розроблення на основі теоретичного аналізу та результатів діагностики програми для виявлення та профілактики парасоціальних стосунків серед учнів основної та старшої школи. Дослідження проводилось у межах Всеукраїнського експерименту «Створення дієвої вітчизняної моделі медіаосвіти в сучасному шкільному просторі».

1. Парасоціальними стосунками сучасні психологи вважають стосунки з віртуальним, штучно створеним персонажем, що є своєрідною моделлю без первинного аналога через засоби масової комунікації. Оскільки гаджети сьогодні надають можливість будувати стосунки з особисто незнайомими людьми (наприклад, через соціальні мережі), ми

пропонуємо також вважати парасоціальними стосунки з реально існуючими людьми, яких не бачив у справжньому світі, обмежуючи спілкування з ними лише віртуальної реальністю, адже вона не дозволяє об'єктивно оцінити людину, «перевірити» її в реальних життєвих ситуаціях. Статистика свідчить, що більшість віртуальних партнерів відрізняються від свого аналога у реальності, оскільки люди висвітлюють в мережі тільки ті події, які показують бік особистості, який їй у собі подобається.

2. На основі теоретичного аналізу основних наукових підходів до питання парасоціальних стосунків, автор детально розглянув їх природу, типи, які проілюстровав власними прикладами. Аналіз описаних батьками учнів 5, 9, та 11-х класів ситуацій дозволив виокремити психологічні проблеми школярів, що пов'язані з парасоціальними стосунками та визначити основні медіа-ризики з урахуванням вікових особливостей дітей (наслідування мові та поведінці улюблених героїв, страхи, внаслідок екзистенційних переживань визваних медіапродуктами, віра в реальність віртуального світу, формування медійних уподобань в залежності від думки однолітків, сліпа довіра модераторам груп, таких як «Синій кит», «Тихій дім», «Червона сова» тощо). У роботі запропонувано шляхи їх профіктики та подолання завдяки системі медіаосвіти з 1 по 12 класи [1].

3. Отже, дослідження проведене автором роботи підтвердило існування парасоціальних стосунків серед учнів, особливо 9, 11-х класів. Важливим є те, що спостерігається гострий дефіцит діагностик з цієї проблеми, негативним є і ігнорування такого типу стосунків з боку дорослих. Розроблені автором дослідження анкети показали, що 30% учнів схильні або мають парасоціальні стосунки, це пов'язане як з психологічними особливостями особистості, так і з її соціально-психологічними проблемами у реальному житті (неадекватною самооцінкою, високими вимогами до оточуючих, агресією). Діти, що схильні до такого типу стосунків, вказують, що їм легше спілкуватися в медійному просторі, заводити там собі друзів та самореалізовуватися, дехто з них зазначає, що такий тип відносин економить час.

4. У роботі, на основі діагностики учнів, що схильні до парасоціальних стосунків, представлено їх типізований портрет та алгоритм, за яким їх можна «впізнати». Так за типом темперамента вони в більшості меланхоліки та холерики. Діагностика рівня загального інтелекту не виявила прямого зв'язку, але встановлено закономірність, пов'язану з емоційним інтелектом (більшість з них мають низький та нижче середнього EQ). Значний відсоток (80%) школярів висуває доволі високі вимоги до партнерів (друзів, коханих), маючи при цьому неадекватну самооцінку (частіш за все занижену). Більшість з них мають ідеал в медійному світі та наслідують йому у поведінці та одязі.

5. У основу представленої у дослідженні програми покладено вирішення психологічних проблем, виховання характеру, медіаосвіта особистості. Вона стосується і дітей, і учителів, і батьків. Для вирішення проблеми медіаризиків, що пов'язана з впливом парасоціальних стосунків, необхідно спостерігати за дітьми, пропонувати цікаві альтернативи у реальному житті, не заохочувати дітей до користування гаджетами, вчити їх спілкуватись, допомогти зайняти у соціумі комфортне для них місце. Позитивним моментом дослідження є те, що більшість учнів обирає для спілкування реальне середовище і, на наш погляд, загрози глобального переходу молоді на віртуальні стосунки ми не виявили.

Література

1. Вознесенська О.Л. Образи серіальних персонажів як джерело медіасоціалізації дитини / О.Л. Вознесенська // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальний вимір сучасності. Матеріали VI всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. Участю // упор. Плетка О.Т. – Київ-Мелітополь, 2014. – С. 32-40.
2. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / [Баришполець О.Т., Вознесенська О.Л,. Голубєва О.Є, Мироненко Г.В., Найдьонова Л.А, Обухова Н.О., Череповська Н.І.]; за наук. ред. Л.А. Найдьонової, Н.І. Череповської; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 348 с.

3. Найденова Л.А. Последствия эскалации парасоциальных отношений с виртуальными персонажами / Современные тенденции в развитии российского образования – 2010: Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции: В 2 т. Т.1. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2010. – С. 212–220.
4. Савенкова І.І. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуально- типологічних властивостей особистості з позиції психології часу /І.І.Савенкова // Гендер: сучасний стан та перспективи розвитку в українському суспільстві: [збірник наукових праць ІІ Міжнародної науково-практичної конференції]. – Випуск 9. – Херсон, 2014. – С.233-236
5. Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А.В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 182 с.

Калашникова Л.В.,
старший викладач кафедри практичної психології
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка

ОСНОВНІ ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

На сучасному етапі розбудови українського суспільства нагальною є проблема реформування системи вищої освіти, яка має задовольняти потреби соціального замовлення у висококваліфікованих спеціалістах. Перш за все йдеться про впровадження компетентнісного підходу в систему професійної підготовки фахівців.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що основні аспекти компетентнісного підходу в освітньому просторі досліджують вітчизняні та зарубіжні психологи (У. Бек, Н. Бібік, Ф. Вайнерт, Д. Валь, І. Єрмакова, К. Кліме, Д. Кур, Д. Мартенс, Х. Мендель, О. Овчарук та інші). На сучасному етапі спостерігається звернення науковців саме до практичних аспектів впровадження компетентнісного підходу в український освітній простір (О.В. Овчарук, О.І. Пометун та інші). Значний інтерес викликають питання, пов'язані з формуванням ключових компетентностей у фахівців різних галузей (А.П. Забарна, І.А. Зімня, Т.В. Лаврухіна, В.В. Радул та інші).

Компетентність (від латинс. «competence») як науковий феномен найчастіше трактується як сукупність знань, умінь, здібностей та ставлень, що визначає схильність особистості до навчання та набуття нею практичного досвіду. Компетентна особистість не тільки володіє знаннями й досвідом у певній галузі, але й успішно застосовує власний професійний потенціал на практиці [2, с. 49].

Дослідженням компетентності психологів займалися А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровська, М.І. Лук'янова, А.В. Брушлинський, О.О. Бодальов, які розуміли її як сукупність інтеріоризованих психологічних знань, сформованих професійно важливих умінь, соціально-психологічних особистісних характеристик та систему суб'єктивного контролю.

Узагальнюючи погляди науковців на сутність феномену компетентності психологів, можна констатувати, що її розглядають як інтегральне професійно-особистісне утворення, яке дозволяє конструктивно розв'язувати задачі професійного та особистісного характеру [4, с. 114].

На нашу думку процес становлення компетентності психологів є складним і тривалим. Починається він ще тоді, коли перед людиною постає проблема вибору професії. Процес становлення ключових компетентностей активно відбувається під час професійного навчання особистості й триває протягом усієї трудової діяльності психолога.

Під компетентністю майбутніх психологів розуміємо систему ключових компетентностей, які формуються під час навчання у вищих навчальних закладах і дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність. Йдеться про світоглядну,

професійну, інформаційну, самоосвітню та комунікативну компетентності, які сприятимуть успішній реалізації багаторівневої взаємодії психолога з соціальним середовищем.

Беручи до уваги наукові погляди Б.Г. Ананьєва, С.Д. Максименко, В.С. Мерліна, К.К. Платонова, О.М. Ткаченко, Т.С. Яценко, можна виділити п'ять рівнів взаємодії психолога-практика – рівень психосоматичного здоров'я; суб'єкта діяльності; особистісних рис; соціальної поведінки; значеннєвий (смисловий) рівень.

Однією з умов успішного формування системи компетентностей у майбутніх психологів під час навчання у вищих навчальних закладах є ефективна організація та проведення професійного відбору, який має здійснюватися в три етапи [3].

Основна мета дослідження полягає в окресленні суттєвих ознак основних етапів проведення професійного відбору майбутніх практичних психологів.

Перший етап має включати профорієнтаційну діяльність. У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті подібна робота реалізується на базі Комунального закладу «Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» за рахунок залучення старшокласників до діяльності психологічних гуртків, соціально-психологічних тренінгів та одержання своєчасної допомоги з боку викладачів кафедри практичної психології та працівників психологічної служби. На цьому етапі відбуваються не тільки перше знайомство з професією психолог, але й співвідношення себе з нею.

Другий етап є необов'язковим, але бажаним. Він передбачає відбір абітурієнтів перед вступом до навчального закладу. Його основна мета – виділити тих, хто явно не підходить до професії. У першу чергу йдеться про психічно хворих, осіб із асоціальної поведінкою та певними вираженими дефектами розвитку, що в майбутньому можуть завадити успішно здійснювати професійні обов'язки психолога. На цьому етапі бажано визначати світоглядні позиції та мотивацію, що зумовлюють вибір професії. Йдеться про домінування пізнавальних та професійних мотивів, гуманістичну спрямованість особистості та її готовність до співпраці й націленість на позитивний результат.

Важливим критерієм професійної придатності має бути психічне здоров'я та інтелект майбутнього психолога, особливо його вербальний компонент. Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис та якостей клієнта або ситуації, що склалася, дозволяє долати стереотипи та упередження, є центральним механізмом розуміння поведінки навколишніх.

Серед професійно важливих якостей майбутнього психолога особливого значення має рівень розвитку його комунікативних здібностей, які, на думку Р. Кеттела виступають у ролі найбільш значущих для успішної діяльності психотерапевта. До цього можна тільки додати те, що практикуючий психолог має володіти й механізмами саморегуляції. Емоційна регуляція та емоційна витривалість мають забезпечувати успішність діяльності психолога [3].

Третій етап має тривати впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Його мета полягає не в тестуванні студентів, а в застосуванні технологій розвивального (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков), особистісно орієнтованого (К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, В.В. Давидов, В.О. Моляко, Л.М. Проколієнко, О.Г. Асмолов, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко) та інтерактивного (Ш.А. Амонашвілі, О.І. Пометун, В.О. Сухомлинський) навчання. У вказаних технологіях центром освітньої парадигми виступає діалогічна взаємодія між рівноправними суб'єктами освітнього процесу та створення сприятливих умов для розвитку й професійного становлення кожного студента. Формуванню ключових компетентностей сприяє й залучення майбутніх психологів до соціально-психологічних тренінгів, виробничої практики, гурткової та наукової роботи.

Узагальнюючи викладений матеріал, необхідно зазначити, що формування системи ключових компетентностей у майбутніх практичних психологів є актуальною проблемою, успішне вирішення якої значною мірою залежить від ефективної організації системи їх професійного відбору.

Література
1. Бібік Н.М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н.М. Бібік, І.Г. Єрмакова, О.В. Овчарук та ін. – К.: Плеяди, 2005. – 120 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи / [За заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. № 4. – С. 5-8.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

Касьянова Н.М.,
Студент магістратури факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Науковий керівник – Кучманич І.М.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

На сьогодні в усіх сферах суспільного життя в Україні відбувається трансформація – як процес набуття суспільством нових рис, які відповідають вимогам часу, змінюється форма, вигляд, природа та характер суспільства.

Сучасна українська дійсність в силу значних соціально-економічних змін, політичних реформ, конкуренції на ринку праці, взаємодії різних культур і систем, масштабного потоку інформації, розвитку науки і техніки характеризується оновленням пріоритетів і ціннісних орієнтирів людства, що насамперед стосується сфери освіти.

Зважаючи на те, що головним відрізком життєвого шляху формування особистості є молодість, а найбільш активним періодом – студентські роки, особливе місце тут займає система вищої освіти, яка повинна готувати спеціалістів, котрі будуть здійснювати свою професійну діяльність в умовах швидко змінюваного інноваційного суспільства. Висуваються нові вимоги до організації та якості підготовки майбутніх фахівців. Серед задач, які стоять перед вищою школою, важливою є задача формування особистості спеціаліста нового типу, як особистості самостійної, активної, ініціативної, здатної до творчого сприйняття і осмислення знань, до продукування і реалізації нових ідей, які відрізняються творчим відношенням до праці.

Різні аспекти проблеми формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу, як складової частини особистості, вивчали: Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, К. Роджерс, Д. Богоявленська, В. Сластьонін, В. Моляко, А. Брушлинський, Л. Виготський, Н. Вишнякова, В. Дружинін Б. Теплов, М. Ярошевський, В. Іноземцев та ін.

В. Моляко запропонував концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що є складною системою психогенетичних та психологічних якостей, цілісністю природних і соціальних сил людини, сукупністю здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у даному процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самоактуалізації і саморозвитку [3].

Проте, не дивлячись на стрімкий розвиток та нововведення в системі освіти, виникає чимало труднощів у забезпеченні умов для розвитку та реалізації студентами творчого потенціалу. Перевага інформаційного підходу в навчанні вимагає максимальної актуалізації

особистісних ресурсів за умов їх надзвичайно низької зацікавленості, призводить до стресів і згасання мотивації до самоосвіти. Сучасні методики навчання базуються на технократичних підходах до розвитку мислення та інтелекту, та завдяки цьому вони обмежують можливості людини, не дозволяють їй реалізувати свій творчий потенціал та деякою мірою гальмують розвиток особистості.

Окрім існуючих традиційних методів навчання, які представляють собою інформаційно-перцептивне навчання, носять репродуктивний характер, направлені на передачу визначеної суми знань, формування навичок, умінь практичної діяльності які передбачають представлення студентам готових рішень у якості зразка, для розвитку творчого потенціалу у студентів ВНЗ необхідно використовувати інтерактивні технології, метою яких є формування комфортних умов навчання, за яких студент почуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність. Відбувається взаємодія всіх, хто є учасником педагогічного процесу, тобто викладачів та студентів. Ця спеціальна форма організації пізнавальної діяльності має проходити в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки. Навчальний процес організований так, що практично всі студенти залучені в процес пізнання, кожен робить свій особливий індивідуальний вклад, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Інтерактивне навчання передбачає створення для майбутніх фахівців таких умов, за яких пасивне сприйняття навчального матеріалу виявляється неможливим, виникає необхідність самостійного пошуку додаткових знань та їх творчого застосування під час вирішення професійно спрямованих проблем [4].

До методів інтерактивного навчання належать: моделювання професійних ситуацій, метод проектів, рольові та ділові ігри, вирішення дилеми, дебати, проведення «круглих столів», мозковий штурм, діалогічне спілкування, квест, флеш-моб, бліц-турнір, брейн-ринг, дискусії, кейс-метод, метод портфоліо. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, беруть участь в дискусіях, спілкуються з іншими людьми [2].

В.О. Моляко звертає увагу на необхідність впровадження в підготовку спеціалістів на усіх шаблях освітньої ієрархії психологічні технології навчання творчості, творчого тренінгу, як одного з найефективніших методів засвоєння інформації в групі, що може здійснюватися як у спеціально організованих процесах навчання, так і в позанавчальній діяльності. Творчість повинна стати нормою професійної діяльності та нормою підготовки до неї.

На думку О. Попеля, творчий потенціал – це системна характеристика особистості, до структури якої входять: інтелектуальний, вольовий, емоційний та мотиваційний компоненти [5].

Відповідно до поглядів В. Риндака, Т. Браже, І. Львової, реалізація творчого потенціалу студентів визначається системою факторів, в яку входять: блок творчих здібностей, мотиваційний блок, блок Я-концепції, блок творчих умінь, блок особливостей міжособистісних відносин, блок особливостей навчально-виховного процесу вузу [5].

Блок творчих здібностей представлений когнітивною креативністю, рівень розвитку якої є необхідною, але недостатньою умовою ефективної реалізації творчого потенціалу студентів.

Мотиваційний блок реалізації творчого потенціалу студентів представлений домінуванням внутрішньої мотивації над зовнішньою, задоволеністю матеріальних потреб і потреби в безпеці, високою виразністю пізнавальних потреб і потреби в самовираженні.

Блок Я-концепції представлений узгодженістю Я-концепції особистості, високим рівнем самоприйняття, самоповаги і сенситивності.

Блок творчих умінь в системі умов реалізації творчого потенціалу представлений сформованістю вміння демонструвати поведінку, яке є несподіваним, оригінальним, але корисним для вирішення проблеми; умінням утриматися від прийняття типової, загальноприйнятої позиції, висувати різні ідеї.

Блок особливостей міжособистісних відносин представлений високим рівнем гнучкості поведінки, прийняттям агресії як природної властивості всіх живих істот, позитивним сприйняттям оточуючих, високим рівнем контактності, здатністю до близьких, інтимних контактів з оточуючими, низьким рівнем конформності і підозрілості.

Складовими блоку особливостей навчально-виховного процесу вузу є: загальна висока оцінка студентами культури навчальної праці вузу, почуття власної гідності студентів в навчально-виховному процесі, різноманітність предметів, що вивчаються.

Вчені І.В. Вачков, І.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников [1], зазначають, що реалізації творчого потенціалу студентів сприяє комплекс педагогічних умов, який включає в себе: побудову освітнього процесу на основі ідей і практик особистісно-орієнтованого, проблемного і розвиваючого навчання; використання елементів евристичних завдань, спрямованих на підвищення творчої мотивації і креативного мислення студентів; педагогічне сприяння студентам в набутті творчого досвіду за допомогою навчання їх технології вирішення нестандартних завдань і поетапне їх прилучення до науково-пошукової діяльності, стимулюючої формування первинного досвіду самостійного авторського вирішення наукових проблем; залучення студентів до проектно-дослідницької діяльності, яка забезпечує підготовку творчо мислячих фахівців, що мають навички наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей використання досягнень науки і передового досвіду, навички практичної участі в роботі наукових колективів.

Виховання творчої особистості, індивідуальності, сприяння конкурентоспроможності студента, підвищення рівня його професійної підготовки та здатність ефективно працювати в сучасних умовах неможливі без розвитку та надання можливостей для реалізації творчого потенціалу під час навчання у вищому навчальному закладі. Створення умов для ефективної реалізації творчого потенціалу студентів в навчально-виховному процесі вузу передбачає систематичне спрямування на творчу діяльність, виховання потреби у творчості, формування у студентів усвідомлення особистого сенсу діяльності, утвердження самоцінності кожної людини, прищеплення потягу до самостійного набуття знань.

Отже для розвитку та надання можливостей для реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця необхідно оновлювати не лише зміст навчальних програм з усіх дисциплін, а й методики їх викладання, впроваджувати в навчальний процес інтерактивні методи навчання, враховувати специфіку професійної підготовки студентів, їх інтересів та потреб, здібностей та можливостей. І лише в систематичній та комплексній діяльності із залученням усіх учасників навчального процесу можна досягти значних результатів у поставленій меті.

Література

1. Вачков І.В., Гриншпун І.Б., Пряжников Н.С. Введення в професію психолог: Навчальний посібник / під ред. І. Б. Гриншпун. – М.: Видавництво Московського психолого-соціального інституту; Воронеж: Видавництво НВО «МОДЕК», 2002. – 464 с.
2. Кожушко С.П.Інтерактивні технології навчання в підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії / С.П.Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій в загальноосвітній школах. – 2013. – 300 с.
3. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. П’ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2003. – 55 с.
5. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 224с.

Клименюк Н. В.,
к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ГЕРОНТОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ

Старіння не є унікальною особливістю нашого часу, але звичайним явищем воно стало лише останні 100 років. Старість як соціальну проблему варто вважати феноменом XX століття – до цього число людей похилого віку було незначним навіть по самим оптимістичним оцінкам. Так, за даними сучасного психолога Я.С.Гамільтона, від найдавніших часів і до 17 століття, приблизно 1% людей досягали віку 65 років. На початок 19 століття цей показник виріс приблизно до 4%. За соціальними прогнозами близько 70% сьогодняшнього населення Західної Європи проживе більше ніж 65 років, а 30-40% – більше ніж 80 років, та більше [4].

Характерним є також те, що за останні 20 років, в пострадянських країнах, чисельність людей у віці 85 років і старше збільшилась більше ніж вдвоє, в той час як загальна чисельність населення збільшується досить повільно. За словами російського науковця із соціальної роботи Є.Холостової «можливість дожити до дуже преклонного віку стала масовою» [6].

На жаль, соціальний статус людей похилого віку в не завжди відповідає загальносвітовим нормам і стандартам. Обмежено набір соціальних ролей і форм активності, доступних людям похилого віку, звужені рамки їхнього способу життя, вибір соціальних можливостей у сферах життєзабезпечення, мають обмежений характер. До цього варто додати, що об'єктивні дані про стан здоров'я осіб літнього віку не дають достатніх підстав для оптимістичних прогнозів щодо можливостей людей похилого віку власними силами підтримувати свою самостійність протягом пізнього періоду життя [6].

То ж, зрозуміло, що в практичній соціальній роботі, турбота про літніх людей сьогодні займає одне з провідних місць, але, самі старі люди часто сприймаються крізь призму суспільних стереотипів. Про ці стереотипи зазначають сучасні вітчизняні науковці Л. Тюптя, та І. Іванова: «їх часто вважають і мудрими, і не дуже, добродушними та завжди чимось невдоволеними, такимим, що виявляють турботу про оточення, і байдужими і некомунікабельними» [5].

Актуальність даної проблеми зумовлена обмеженістю наукових досліджень з питань з геронтологічного супроводу осіб пенсійного віку кваліфікованими фахівцями. Проблема соціальної роботи із людьми похилого віку в даний час знаходиться в центрі уваги, оскільки ця категорія людей ніби відокремленими в сучасному суспільстві від повноцінного життя.

Вивченням проблем людей похилого віку та їх адаптацію в сучасному суспільстві займаються сучасні дослідники в галузі соціальної роботи такі як: Т.В. Семигіна, І.І. Мигович, І.М. Грига, Л. Погребна та ін.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набули питання повноцінної професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Вирішення цього завдання безпосередньо стосується майбутнього фахівця спеціальності «Соціальна робота», професійним обов’язком якого є здійснення соціальної роботи з різними вразливими категоріями населення, серед яких провідне місце займають люди похилого віку. Отже, геронтологічна компетентність соціального працівника є вимогою сучасного суспільства.

Питаннями формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника в Україні займаються такі вчені як: А.М. Бойко, М.М. Букач, І.М. Грига, Н.В. Кабаченко, Р.І. Кравченко, Т.В. Семигіна, А.Й. Капська та ін.

Аналізуючи різні класифікації професійної компетентності фахівця, професор М.М. Букач зазначає, що професійна компетентність має складатись: «як із сформованості у майбутнього фахівця системи психічних властивостей, так і єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності» [1]. Стосовно професійних

компетенцій майбутнього соціального працівника, то серед низки компетенцій (науково-дослідні, організаційно-управлінські, соціально-проектні, соціально-особистісні, нормативно-правові, соціально-технологічні), особливо слід виділити «спеціалізовані» компетенції [1]. Адже соціальна робота є багатогранною і відповідає за вирішення досить широкого кола суспільних проблем. Робота з різними групами населення та категоріями клієнтів потребує різнобічної підготовки (психолого-педагогічної, правової, економічної тощо), що, як наслідок, вимагає володіння різними технологіями соціальної роботи [1].

Отже, компетентність випускника такого рівня випливає з професійної компетентності і враховує спеціальну компетентність, яка визначається вибором спеціалізації чи профілю підготовки студента та залежить від категорій клієнтів і виду професійної діяльності [3].

Нові підходи до організації університетської освіти мають ґрунтуватись на більш глибокій інтеграції навчання і виробництва. Максимальне наближення навчання до професійної діяльності, вирішення у процесі навчання конкретних виробничих ситуацій – це саме ті фактори, які сприятимуть формуванню компетентного фахівця. Що стосується набору зазначених ситуацій, то їх набір має залежати від тієї спеціалізації, яку опановує майбутній фахівець, та клієнтів, з якими він працюватиме в майбутньому. Результатом компетентнісно-орієнтованого навчання є готовність випускника до продуктивних, самостійних і відповідальних професійних дій [1].

Одним із таких інноваційних підходів є створення різноманітних об’єднань для людей похилого віку. Мета новостворених «університетів третього віку» полягає в тому, щоб підтримати фізичні сили людей похилого віку, підвищити освітній рівень пенсіонерів, активізувати їх творчі здібності, інтереси, схильності, що сприятиме збереженню та підвищенню їх соціальної активності.

Яскравим прикладом такої роботи є кафедра соціальної роботи Миколаївського Національного Університету імені В.О. Сухомлинського на базі якої, вже декілька років функціонує громадська організація «Освітній центр «Університет третього віку», метою якого є надання освітніх послуг людям пенсійного віку. Інформація про діяльність освітнього центру досить швидко поширилася в межах усього міста, результатом чого стало перетворення маленького центру в громадську організацію. Сьогодні Громадська організація «Освітній центр «Університет третього віку» працює в рамках реалізації регіональної комплексної програми соціального захисту населення «Турбота», в складі якої викладачами випускової кафедри соціальної роботи розробляється кафедральна наукова тема «Теоретико-методологічні засади формування компетенцій у майбутніх соціальних працівників: регіональний аспект».

Оскільки навчальні програми в освітньому центрі розроблені з урахуванням інтересів слухачів, а саме навчання носить неформальний характер (відсутні заліково-екзаменаційні сесії), це дало змогу залучити до активної діяльності і студентів спеціальності «Соціальна робота». Майбутні фахівці, яким невдовзі доведеться професійно працювати із зазначеною категорією людей, із задоволенням та високим ступенем відповідальності ставляться до цієї роботи [2].

Та найбільш важливою цінністю співпраці людей похилого віку, студентів і викладачів університету є атмосфера поваги, добра та людяності [2]. Той позитивний психологічний клімат, який панує у взаємовідносинах між учасниками освітнього центру «Університет третього віку», допомагає представникам різних поколінь краще зрозуміти один одного, а людям третього покоління ознайомитись із досягненнями сучасного світу, відчути себе більш впевненими і не обмеженими в своїх можливостях.

Література

1. Букач М.М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника / М.М. Букач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота.

Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 22. – С. 119-131.
2. Клименюк Н.В. Волонтерська діяльність в освітньому центрі «Університет третього віку» як засіб геронтологічної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах компетентісного піходу // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXXV. Том 3 – Херсонський державний університет, Херсон: Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С.112-115.
3. Ларионова И.А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: компетентностный подход / И.А. Ларионова, В.А. Дегтерев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11.12. – С. 2734-2739.
4. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения / Я. Стюарт-Гамильтон. – СПб.: Питер, 2002. – С. 13.
5. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посібник / Л.Т. Тюптя, І.Б. Іванова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – С. 475.
6. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие / Е.И. Холостова. – 5-е изд., перераб. И доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 348 с.

Красняник Л.С.,
студентка бакалаврату спеціальності «Соціальна робота»
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Клименюк Н.В.,
к.пед.н., доцент кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

МЕТОДИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКОЛИ В СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Вступ дитини до школи – це різка зміна її життя і діяльності. Дитина йде до школи з фізичною й психологічною не готовністю до цієї зміни. У шкільному навчанні використовуються і продовжують розвиватись фізичні і розумові здібності, формуються психічні властивості молодшого школяра. Психологічна готовність до шкільного навчання – це складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність. Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної позиції» – положення школяра, здатність управляти своєю поведінкою, своєю розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння, провідної в молодшому шкільному віці діяльності – учбової. Саме в цей період школяр зіштовхується з такою психологічною проблемою, як «Вікова криза». Вона зв'язується з різними явищами психологічного життя і соціальної активності дитини.

В.О. Сухомлинський вважав, що дитинство має проходити в атмосфері затишку, гостинності школи як другого рідного дому. Тому серед своїх найрізноманітніших завдань, одним з найважливіших він вважав створення оптимально сприятливих умов для урочної і позакласної роботи учнів. Василь Олександрович виходив з того власного переконання, що школа має розташовуватися у красивому природному середовищі, де багато зелені, води, а якщо рослинний світ навколо неї бідний, то треба створювати її зелений захист хоча б у найближчому оточенні.

В.О. Сухомлинський перебував у постійних творчих пошуках оновлення, удосконалення й урізноманітнення змісту, методів, форм навчально-виховної роботи очолюваної ним Павлиської середньої школи. Особливу увагу Василь Олександрович приділяв уроку як основній ділянці та організаційній формі навчання, в мережах якої здійснюється освіта, виховання, всебічний розвиток учнів. Шкільний урок учений вважав дзеркалом загальної і психолого-педагогічної культури вчителя, мірилом його

інтелектуального – духовного багатства, показником рівня сформованості кругозору та ерудиції [1, с. 74 - 94].

Василь Сухомлинський працював с багатьма формами навчання, серед них є така форма навчання, як «Уроки мислення серед природи», Василь Олександрович зі своїми колегами – однодумцями, зокрема, учителями початкових класів, розробив цікаву й оригінальну систему подорожей до джерел думки і рідного слова. Ці незвичайні заняття називали «Уроками мислення серед природи». Кожне заняття мало свою мету, передбачало конкретне поле речей і явищ для спостереження. Такі заняття Василь Олександрович називає школою думки, без якої неможливо уявити ефективну розумову працю й на всіх інших уроках і не лише в початковій школі, а й у подальший період навчання та розумового розвитку [2, с. 94].

Під конкретним уроком мислення серед природи В.О.Сухомлинський розуміє живе безпосереднє сприймання об'єктів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, логічний аналіз, здобування знань, розумові вправи, виявлення причин і наслідків. Ці заняття були не відхилення від уроку чи «втечею» від книг, підручників. Навпаки, уроки серед природи збагачували, поглиблювали знання учнів, розширювали їх кругозір, уявлення про навколишній світ [2, с. 80.]

Уроки мислення серед природи педагог називає першим кроком, початковим етапом найактивнішої розумової творчості, у процесі якої здобуваються нові і застосовуються вже наявні знання, розвиваються інтелектуальні здібності. Зокрема, застосовування знань вчений вважає визначальною суттю розумового виховання, важливою складовою становлення власної думки про навколишній світ і вміння її висловлювати. Цінність уроків на лоні природи, за В.О. Сухомлинським, полягає ще й у тому, що під час їх проведення мимовільно вступають у дію такі емоційно – естетичні стимули розумової праці, як подив, захоплення, продовжуючи цікавість і бажання знати, відшліфовуючи один з найважливіших інструментів мислення – рідне слово [1, с. 80].

Отже, уроки мислення проводились не в звичайних, а в «зелених класах». Один з них знаходився серед високих яблунь, на галявині. Ось як описує про його створення Сухомлинський: «Кілька років тому ми разом зі старшими учнями спорудили тут з дроту й залізних прутів каркас майбутнього зеленого класу й посадили саджанці витких рослин – дикого винограду і хмелю. Через 2 роки утворилася зелена кімната – рослини закрили й стелю. Кілька «віконечок» забезпечували нормальне освітлення. В спеку тут було прохолодно, восени тепло і затишно. В зеленому класі стояли маленькі столики й стільці, тут діти писали, читали, розв'язували задачі» [1, с. 90]. Другим «зеленим класом» була галявина, оточена з трьох стін морозостійким сортом винограду: тут у спекотні дні також було свіжо і прохолодно. Ще один «зелений клас» був на траві, серед зелених дерев, у глухому гаю, що переходив у яр. Якщо брати до уваги методи навчання, то до найважливіших методів навчання і виховання В.О. Сухомлинський відносить слово. Він вважає, що практично немає іншого засобу, який би містив таку силу впливу на душу людини, як слово. Водночас Василь Олександрович застерігає від умисного і надмірного словесного диктатизму, зазнаючи, що у справжнього вчителя слово буде не безпристрасним «викладом матеріалу», а зверненням до почуттів, емоцій, свідомості, совісті вихованців. «Хай звучить у наших школах лагідне слово. Торкаймося ласкавого дитячого серця. Бережімо людську гідність, утверджуємо в людині повагу до самої себе, виховуймо тонку чутливість до добра і зла» – наголошує Василь Олександрович у статті «Не бійтесь бути ласкавими» [1, с. 91-94]. Опосередковане сприйняття знань учнями через слово вчителя В.О. Сухомлинський називає викладом. Викласти учням знання послідовно виразити їх словами. На уроці використовуються різні форми викладу – бесіда, розповідь, лекція. Головною формою викладу В.О. Сухомлинський вважає розповідь учителя, оскільки зміст теоретичних знань з основних предметів природничого і гуманітарного циклів потребує або послідовної оповіді, розповіді про події, які розгортуються в часі і просторі, або словесного опису предметів, явищ, фактів, подій або міркувань [1, с. 94].

Серйозну увагу Василь Олександрович приділяє проблемі наочності на уроках. Педагог вважав, що цікавість до предмета вивчення і увага учнів збільшуються завдяки використанню різноманітних засобів наочності. Водночас, на його переконання, якщо вбачати в наочності тільки засіб пробудження уваги учнів, то це загрожуватиме примітивізмом у навчанні і в розумовому розвитку учнів. На практиці вчений нерідко спостерігав досить-таки несподівані випадки, коли наочні посібники, привернувши увагу якоюсь деталлю, не допомагали, а заважали осмислити абстрактну істину, до якої хотів підвести учнів учитель [1, с. 91].

Василь Олескандрович спрямовував свою увагу на розвиток дітей, на те що сприяє покращенню розумового розвитку, найефективнішим способом він вважав уроки мислення серед природи.

Література

1. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія / Михайло Антонець. – 5-те вид., доповн. – К. : Четверта хвиля, 2012. – 224 с.

2. Словник-довідник із соціальної роботи: Навчальний посібник / Упор. М.М. Букач, Н.В. Клименюк; В.В. Горлачук за ред. М.М. Букача. – Миколаїв: ФОП Швець В.Д., 2015.– 384 с.

Крисенко К.Є.
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Науковий керівник – Кузнецова С.В.
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій молоді в сучасних умовах має важливий характер, насамперед, у зв’язку із зростаючими вимогами до формування активної особистості, котра здатна знайти своє місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе, а також у зв’язку з необхідністю визначення духовного потенціалу молодого покоління, чиї цінності багато в чому є відображенням цінностей суспільства.

У соціально-філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях М.І. Алексєєвої, Б.Г. Ананьєва, М.І. Бобнєвої, М.Й. Боришевського, А.П. Вардемацького,В.О. Василенко, Є.І. Головахи, Г.Я. Головних, Г. Здравомислова, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. М’ясищева, С.Л. Рубінштейна, В.П. Тугаринова, В.О. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та інших.

Багато дослідників (М.І. Алексєєва, Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, Н.І. Іванцев, Н.О. Коваль, С.Д. Максименко, Н.М. Мачурова, Л.В. Разживіна, В.І. Слободчиков та інші) підкреслюють важливість вузівського етапу становлення особистості, сензитивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, настановлень тощо.

У дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, спрямованості, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки. Разом з тим, у психологічній літературі поки немає достатніх даних про взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з іншими особистісними якостями студентів-психологів.

А.Г. Здравомислов [4] розглядає ціннісні орієнтації як «відносно стійке, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості. У

ціннісних орієнтаціях якби поєднується весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини».

В.Г. Алексєєв [1] вважає, що «ціннісні орієнтації – це відображення в свідомості людини цінностей, визнаних ними як стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів».

Р.С. Немов [7] під ціннісними орієнтаціями розуміє те, що «людина особливо цінує в житті, чому вона надає особливого, позитивного життєвого сенсу».

Ціннісні орієнтації розглядаються з точки зору становлення їх як внутрішніх структур особистості, закріплених життєвим досвідом, і «переживанням відносин з середовищем» (Л.С. Виготський) [2].

Поняття «системи цінностей» розглядається як предметне втілення системи діяльності та суспільних відносин, які відображають сутність життєдіяльності, конкретний історичний спосіб життя конкретної соціальної спільноти (Д.О. Леонтьєв) [5].

Для безпосереднього вивчення ціннісних орієнтацій студентів-психологів було організовано та проведено дослідження серед студентів-психологів (85 осіб).

У дослідженні психологічним інструментарієм стали методики: для визначення ціннісних орієнтацій методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»; для визначення спрямованості особистості використовувалася методика Б. Басса; при вивченні рівня суб'єктивного контролю «Тест опитувальника» Роттера; для визначення вираженості смисложиттєвих орієнтацій методика «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва.

У результаті проведеного дослідження за методикою М. Рокича для студенів-психологів значимими термінальними цінностями є здоров'я (14), любов (14), продуктивне життя (23) та наявність хороших і вірних друзів (34) та інструментальні цінності – п терпимість (14), відповідальність (14), продуктивне життя (23) та наявність хороших і вірних друзів (34). За методикою спрямованості особистості Б. Басса було встановлено, що найбільше студенти спрямовані на взаємодію (44,6%), потім на завдання (32,2%) і на себе (23,2%). За результатами опитувальника Роттера (рівень суб'єктивного контролю) нами було встановлено, що більшість студентів мають інтернальний локус контролю (58,4%), а екстернальний локус контролю (41,6%). За дослідженням ціннісних орієнтацій за методикою Д.О. Леонтьєва «Смисложиттєві орієнтації» було встановлено, що більшість піддослідних найважливішим вважають наявність життєвих цілей на майбутнє, власну цілеспрямованість (31,1%), переконані, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя (21,6%), сприймає своє життя як процес цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом (19,3%), високі показники за шкалою результативність вказують на задоволеність життям (16,8%), високі показники за шкалою результативність, локус контролю Я вказує на сильну особистість, яка має достатню свободу вибору (11,2%).

В результаті проведеного дослідження визначено, що ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, він є складовою частиною системи відносин особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, додає значення і напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її – цінності, пов'язані з ідеалами і життєвою метою особистості.

За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Студенти, у яких переважає спрямованість на взаємодію, які набагато активніше працюють в колективі та атмосфері колективного схвалення, також пов'язані з конформізмом, соціальною успішністю і цінністю суспільного визнання та можливо з екстернальним локусом контролю.

Студенти, у яких переважає спрямованість на завдання з переважанням мотивів, породжуваних самою діяльністю, захопленням процесом діяльності, безкорисливим прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями і навичками, також пов'язані з такими

цінностями, як щастя інших та впевненість у собі та друзях, результативність, цілі та процес життя, особистісне індивідуальне існування та інтернальним локусом контролю.

Студенти, у яких переважає спрямованість на себе зв'язується з переважанням мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Така людина найчастіше буває зайнята собою, своїми почуттями і переживаннями і мало реагує на потреби людей навколо себе. В роботі бачить насамперед можливість задовольнити свої домагання і амбіції. Дані характеристики пов'язані з екстернальним локусом контролю, з такими цінностями як «Локус контролю Я», такими термінальними цінностями: «наявність гарних і вірних друзів», «життєва мудрість» та інструментальними цінностями: «акуратність», «освіченість».

Студентській вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру і особистості в цілому. Це пов'язано з розвитком на даному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: понятійного мислення, накопичення достатнього морального досвіду, заняттям певного соціального положення. Процес формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється значним розширенням кола спілкування, зіткненням з різними формами поведінки, поглядів, ідеалів, що з'являються зі вступом молодою людини до ВНЗ.

Література

1. Алексєєв В.Г. Ціннісні орієнтації особистості і проблема їх формування / В.Г. Алексєєв. – М.: Просвещение, 1979. – 278 с.
2. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / під ред. В.В. Давидова. – М.: Педагогіка-Прес, 1996. – 536 с.
3. Вижлецов Г.П. Аксіологія: становлення та основні етапи розвитку // Соціально-політичний журнал / Г.П. Вижлецов. – 1995. – № 6. – С. 61-73.
4. Здравомислов А.Г., Потреби, інтереси цінності / А.Г. Здравомислов. – М.: Політвидав, 1986. – 452 с.
5. Леонтьєв Д.А. Нарис психології особистості / Д.А. Леонтьєв. – М.: Сенс, 1997. – 269 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. Немов Р.С. Психологія. Загальні основи психології / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 2003. – 688 с.

Кузікова С. Б.,
д.пс.н., професор, завідувач кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

ОСОБИСТІСНА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Специфікою професійної діяльності практичного психолога є, перед усім, спрямованість на надання психологічної допомоги іншим. У процесі діяльності психологу доводиться працювати з різними віковими, соціальними, культурними категоріями людей, проте об'єктом його діяльності завжди залишається індивідуальність людини, яка звернулася за допомогою до фахівця як до особи, компетентної у її життєвих труднощах і проблемах. При цьому слід ураховувати, що в процесі такої взаємодії сам психолог стає елементом близького оточення цієї людини. Все це вимагає від психолога особливих індивідуальних якостей, широкого, оптимістичного світогляду, прогресивної системи цінностей і, перш за все, осмисленого, інтерналізованого ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, власного життя і саморозвитку (Ж.П.Вірна, Л.В.Долинська, В.Г.Панок, Н.В.Чепелєва, Н.Ф.Шевченко та ін.).

Недостатня опрацьованість особистісних проблем (фрустрованих або нереалістичних

потреб, фантазій, страхів, конфліктів, захистів, самооцінок та ін.) та недостатня професійна (практична й теоретична) підготовка легко можуть замість психологічної допомоги травмувати як клієнта, так і фахівця, додавши до невирішених проблем психогенні розлади (О.Ф.Бондаренко, 2007).

Важливим показником рівня фаховості та особистісної готовності психолога-практика до надання психологічної допомоги іншим є наявність у нього потреби і можливості йти не від себе, а від клієнта та його проблеми, тобто певної особистісної децентрації. Для цього в процесі підготовки студентів до професійної діяльності з надання психологічної допомоги клієнтам необхідне: по-перше, розв'язання особистісних проблем самого майбутнього фахівця, які збільшують його суб'єктивізм і упередженість в оцінці особистості клієнта та його проблем. По-друге: формування нового ставлення до себе та інших людей, нового бачення проблем, нового типу мислення – гнучкого, не фіксованого на будь-яких нормах, стандартах, більш широкого, оптимістичного, центрованого на клієнті. Цей бік професійної підготовки неможливий без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного зростання.

З викладеного вище випливає, що процес підготовки студентів-психологів до професійної, насамперед психокорекційної діяльності, має передбачати певну індивідуальну роботу із кожним з них, а саме: виявлення особистісних проблем студентів на початку навчання (анкетування, проективні тести, малюнки, вербальні асоціації та ін.) та постійну взаємодію з ними з метою розв'язання цих проблем, доки вони існують, шляхом психологічного консультування, навчання прийомам самоаналізу, саморегуляції, самокорекції, нарешті постійної роботи над собою під керівництвом викладача-психолога (фахівця в галузі психокорекції або психологічного консультування).

Досвід авторів статті свідчить про наявність у більшості студентів-психологів актуальних для них психологічних (особистісних або міжособистісних) проблем. Так, були проаналізовані запити, які надходили протягом 2002–2008 та 2013–2017 років (246 запитів) від студентів-психологів третього року навчання. Ці запити слугували нам орієнтиром при викладі лекційного матеріалу та організації практичних занять із навчальної дисципліни «Основи психокорекції». При цьому ми виходили з переконання, що інформація, яку отримують студенти, має виконувати не лише освітню, а й психотерапевтичну, розвивальну функції. Тобто вона має бути не абстрактною, а навпаки, значущою для самих студентів і відповідати їх особистісним потребам.

Аналіз запитів показав, що найчастіше студентів-третьокурсників непокоїть проблема невпевненості в собі, власна безпорадність, побоювання всього нового (людей, справ, нових місць) – 68,6% запитів. Слабка віра в себе, у свої можливості породжує невпевненість у майбутньому, страх перед ним («боюсь зробити щось не так» – страх, характерний для дітей молодшого шкільного віку, «боюся не реалізуватися», «боюся не відбутися» і т.п.). На другому місці за кількістю запитів – проблема психоемоційної неврівноваженості, перепадів настрою, низької здатності до самоконтролю і саморегуляції (38,2% запитів).

Часто студенти звертаються з проблемою високої тривожності і внутрішньоособистісних суперечностей – 37,7% звернень («я хвилююся з будь-якого приводу», «розгублююся, червонію», «не можу зрозуміти себе», «не довіряю собі» і т.п.). Ці запити нерідко супроводжуються скаргами на знижену активність («нічого не хочу робити», «ніщо не цікавить»), апатію, депресивний стан (10,5%) або на страхи. Серед страхів називаються такі: страх власної смерті, смерті рідних, темряви, висоти, нападу і т.п. – 17,3% запитів. 16,8% запитів студентів вказують на високу чутливість та образливість, що свідчить про наявність внутрішньоособистісного конфлікту.

Непокоїть велика кількість звернень з проблеми відчуття самотності і незахищеності – 14,5% («боюся залишитися самою», «я зовсім одна», «я нікому не потрібна», «мене ніхто не розуміє», «я завжди наодинці зі своїми проблемами», «я схожа на холодну, сіру осінню мряку – така ж тужлива і самотня», «боюся невизнання» і т.п.).

Ще одна гостра і серйозна проблема – це усвідомлені (цьому допомогли попередні два роки навчання за психологічною спеціальністю) психологічні травми дитинства. Таких

звернень було декілька – 3,6% («у мене було погане дитинство, поганий тато, мама», «мені болить образа на батьків – якою я була самотньою і покинутою! Мені здається, я ніколи не зможу жити нормальним життям, мати нормальні стосунки з людьми», «батьки мені навіяли, що я невдаха і нікчема, і я нічого не можу із цим зробити»).

Названі звернення потребують негайного і дуже обережного реагування. Молодих людей, які зазнали психологічних травм, просто не можна залишати поза увагою психолога-консультанта. На жаль, досвід підказує (аналіз малюнків «Мій внутрішній світ», незакінчених речень, асоціацій на образи і слова), що таких звернень могло бути набагато більше. Але з огляду на інтимність і болісність проблеми, значна кількість молодих людей не наважується звернутися по допомогу, тримає болісне відчуття в собі. На нашу думку, тут стане у нагоді теоретична інформація про виникнення психологічних травм у дитинстві, їх вплив на формування особистості та можливості психотерапевтичної роботи з ними. Отримана інформація допоможе усвідомити та переосмислити негативний досвід, по-іншому поставитися до нього або звернутися по допомогу.

Велика кількість звернень студентів-третьокурсників стосується проблем міжособистісних стосунків – з однолітками, батьками, особами протилежної статі (66,8%). Ці звернення дуже різноманітні – від глибоких, пов'язаних із внутрішньоособистісним конфліктом, труднощів спілкування до проблем ситуативного, поведінкового характеру, які потребують знання технік ефективної міжособистісної взаємодії і володіння відповідними навичками.

Відзначимо групу звернень, які є природними і закономірними для юнацького віку. Вони пов'язані з проблемами пошуку власного «Я», сенсу життя, становленням особистісної і професійної самоідентичності – 12,7%.

Отримані дані переконливо свідчать про необхідність проведення серйозної індивідуальної (консультування) та групової (участь у тренінгах) корекційної роботи, спрямованої на розв'язання зазначених проблем, тим більше коли «носіями» проблем є студенти – майбутні фахівці в галузі практичної психології.

Таким чином, при організації фахової підготовки студентів-психологів особливого значення набуває формування усвідомлення себе в професії, а також здатності до неперервного особистісного і професійного саморозвитку.

Кузьменко А.М.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Тесля А.О.,
студентка
факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Санько К.О.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

РОЛЬ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ В АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною, зокрема, етап вступу до ВНЗ вважається одним з найбільш важких періодів у житті першокурсників.

Студентство в Україні складає вагому частку суспільства, яка зайнята специфічною працею – навчанням. Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти зустрічаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов

навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи. Перші кроки вчорашнього школяра на тернистій стежці вищої школи вимагають від нього не тільки старання та загальної підготовки, але й значних якісних змін. Той, хто не готовий до них, нерідко втрачає навіть бажання здобувати вищу освіту. Саме на цьому етапі починається процес адаптації студента-першокурсника до навчання у ВНЗ.

У зарубіжній та вітчизняній психології проблемами студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії у різні роки займалися Е. Еріксон, Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, А.А. Реан та ін.

Без вивчення адаптації неможливо оптимально організувати навчально-виховний процес, пробудити громадську активність студентів. Процес адаптації трактується вченими по-різному, І. С. Кон розумів під адаптацією процес активного пристосування і вольової реалізації засвоєних норм і цінностей в умовах конкретної ситуації [4]. В.Т. Хорошко, Р.Р. Бібріх, Г.М. Чайченко, Л.І. Томіліна вважають, що під адаптацією слід розуміти процес приведення у відповідність основних параметрів соціальної та особистісної характеристик студента, в стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактора по відношенню до студента [5].

Соціальна адаптація студентів у Вузі ділиться на:

- професійну адаптацію (пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, формування навичок самостійності в навчальній і науковій роботі);
- соціально-психологічну адаптацію (пристосування особистості до групи, взаємовідносин у ній, формування власного стилю поведінки).

Психологічну адаптацію розглядають як однин із провідних способів і необхідну умову соціалізації особистості. Це процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя й діяльності людини в змінених умовах існування. А саме, приладжування, пристосування організму до нових умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання та підтримку нормальної життєдіяльності, зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів. Адаптація – це не лише передумова активної діяльності, а й необхідна умова її ефективності [1].

Психологічний аспект адаптації першокурсників складається із руйнації, роками вироблених, установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, утрати роками закріплених взаємин з колективом. Зі вступом до ВНЗ юнаки та дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов’язаних з нею емоційних переживань [2].

Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у вищих навчальних закладах освіти присвячено багато праць. З точки зору П.С. Кузнєцова, адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [3].

С. Самигін зазначає, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується у кінці 2-го на початок 3-го навчального семестру. Студенти зіштовхуються із труднощами, обумовленими психологічною непідготовленістю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на ході процесу адаптації. Розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов вузу:

1. Формальна адаптація, стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов’язань.
2. Суспільна адаптація – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому.
3. Дидактична адаптація, стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [5].

Дослідники дійшли висновку, що насамперед в абітурієнтів після періоду психічного стану радості, успіху, віри в майбутнє, планування перспектив студентського життя, очікування початку навчального року настає цілком реальний і досить складний для

більшості першокурсників період адаптації. Багато першокурсників на перших курсах навчання відчувають великі труднощі, пов'язані з відсутністю навичок самостійної роботи, роботи з підручником та першоджерелами, аналізом інформації великого об'єму, чіткого висловлювання своїх думок [1]. Також причиною труднощів адаптації для студента можуть бути нові умови життя, первинна соціалізація у вузі. Разом з присвоєнням статусу студента молоді люди зіштовхуються з такими проблемами, як нова система навчання, взаємостосунки з одногрупниками та викладачами, соціально-побутові умови, самостійне життя в нових, можливо незнайомих до цього їм умовах, недостатні знання структур і принципів роботи навчального закладу та можливість для самореалізації у творчості, науці, громадському житті, спорті. Крім цього, виникають протиріччя та труднощі в становленні самооцінки, самосвідомості та формування образу «Я» [3].

Визначальними факторами успішної адаптації студентів є характер професійної орієнтації, ставлення до навчання і мотиваційний аспект навчальної діяльності. Таким чином, важливо з перших днів перебування студентів-першокурсників у навчальному закладі створити позитивний емоційний фон, умови для активної життєдіяльності (для задоволення потреб в інтелектуальному, емоційному і моральному розвитку), доброзичливі взаємини як між студентами, так і між студентами і педагогічним колективом у цілому. Перераховані завдання можна вирішити за допомогою застосування соціально-психологічного тренінгу, який дозволяє в дуже короткі терміни активізувати процес адаптації. Соціально-психологічні тренінгові заняття сприяють процесу адаптації, зокрема, допомагають навчитися керувати своїм емоційним станом, який на початку першого семестру є досить специфічним.

Сціально-психологічні тренінги для першокурсників спрямовані на вирішення проблеми адаптації студентів до вузівських умов навчання, життя, дозвілля, прийняття установок, норм, цінностей нового колективу. Під час тренінгу створюються умови для розкриття можливостей кожного студента, нейтралізуються, пом'якшуються психологічні бар'єри під час професійного спілкування. Студенти обговорюють можливі труднощі і психологічні проблеми, які можуть виникнути в процесі навчання. Таким чином, тренінг виступає одним із найефективніших засобів, які допомагають першокурснику адаптуватися.

Отже, адаптація це не лише неминучий, а і необхідний процес, протягом якого відбувається визнання тих необхідних змін, які відбуваються у самосвідомості особистості в процесі засвоєння нових видів діяльності і спілкування. Успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у ВНЗ є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості, майбутнього фахівця.

Література

1. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології. Підручник для студентів ВМНЗ III-IV рівнів акредитації / І.С. Вітенко, Т.І. Вітенко – Вид-во: НОВА КНИГА. – 2001. – 254 с.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста. / Кон И.С. – М.: Просвещение, 1976. – 90 с.
3. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации [Текст] / Кузнецов П.С. – Саратов: изд-во Сарат. гос. у-т. – 2000. – 200 с.
4. Рудкова С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе. Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Рудкова С.Г. // Биробиджан, 2005. – 215 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Титаренко Т.М. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Кузнецова С.В.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИЛОВИХ СТРУКТУРАХ

Практичний досвід засвідчує: сучасна молодь виявляється недостатньо підготовленою до нових вимог політичної, соціально-економічної ситуації та культурних перетворень теперішнього часу. У нових умовах розвитку суспільства сучасний ринок потребує висококваліфікованих спеціалістів в обраній сфері професійної діяльності, які здатні гнучко реагувати у різних професійних ситуаціях і ділових взаємовідносинах, вміти самостійно приймати рішення щодо вибору, напряму подальшого професійного зростання. Від висококваліфікованого спеціаліста, його духовності, моральних якостей, професіоналізму багато у чому залежить подальший розвиток нашого суспільства. Професія психолога у цьому зв'язку виступає особливою сферою, оскільки з кожним роком на неї зростає попит на ринку праці і усі сфери соціальної практики (система освіти, медицина, силові структури, соціальна сфера, сфера бізнесу та ін.) потребують якісної психологічної допомоги.

Професійна спрямованість майбутніх психологівна на діяльність в силових структурах набуває сьогодні особливої актуальності, коли відбувається значний травмуючий вплив на психіку працівників силових структур, тому, що в їхній діяльності все частіше виникають екстремальні ситуації у яких вони опиняються, за яких реалізація професійних обов'язків ускладнюється фізичною та психологічною небезпекою і залежить від вміння і здатності обрати оптимальну стратегію поведінки і досягти мети в критичних умовах діяльності.

Травмуючий вплив може бути сильним, інтенсивним, тривалим, який характеризується адаптацією до постійно діючих стресогенних факторів. Однак, незважаючи на специфіку різних видів правоохоронної діяльності, спільними психологічними факторами, які зумовлюють високу стресогенність роботи працівників силових структур, є тривале виконання обов'язків, емоційні навантаження, стресові ситуації тощо. Оскільки екстремальні умови діяльності працівників силових структур пов'язані з надмірною емоційною напругою, яка призводить до різних видів психічної дезадаптації, то у них часто виникають психоемоційні стреси різного походження, які часто переходять у тривалі стресові розлади. Головне для таких працівників в умовах екстремальної роботи самому залишатися психічно здоровою людиною. Саме забезпечення запобігання таких наслідків може забезпечити висококваліфікований спеціаліст психолог.

Проблема професійної спрямованості особистості включається в більш загальну проблематику професійного розвитку особистості. Професійна спрямованість виступає важливою складовою та умовою професіоналізації особистості.

За словами Б.Ф. Ломова, незважаючи на відмінність трактувань поняття «особистість», у всіх вітчизняних підходах як її провідної характеристики виділяється спрямованість [4]. Спрямованість, по-різному розкривається в роботах С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, Д.Н. Узнадзе, Л.І. Божович та інших класиків вітчизняної психології, виступає як системоутворююча властивість особистості, що й весь її психічний склад.

В силових структурах психолог вирішує широкий спектор задач, які пов'язані між собою: психологічна профілактика, психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічний супровід. Іноді «силовий» психолог працює в екстремальних умовах – зона бойових дій і надзвичайних ситуацій.

Умовно можна виділити дві головні задачі які виконує психолог: психологічний супровід діяльності особистого складу силових структур (професійний відбір, психологічна підготовка, корекція і відновлення психологічного здоров'я, вирішення проблем, які

виникають при виконання професійних обов'язків); надання першої психологічної допомоги при надзвичайних ситуаціях (надання екстреної психологічної допомоги населенню, яке постраждало в надзвичайних ситуаціях). Чим швидше буде надана екстрена психологічна допомога, тим більше шансів, що постраждалий збереже своє психічне здоров'я і зможе повернутися до нормального життя.

Перші дії психолога в надзвичайних ситуаціях – допомогти постраждалій людині впоратися з найсильнішими емоційними реакціями. Це можуть бути страх, гнів, агресія, образа, тривога, безвихідь, відчуття втрати. Всі ці гострі реакції на стрес дуже енерговитратні і небезпечні як для самої людини, так і для психологічного здоров'я оточуючих.

Одним з необхідних шляхів підвищення рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів є врахування професійної спрямованості студентів-психологівна на діяльність в силових структурах, під час навчання у ВНЗ, шляхом використання різних форм та методів роботи у навчальному процесі.

Психологічна підготовка до професійної діяльності майбутніх психологів на діяльність у силових структурах може здійснюватись у різних формах: у вигляді консультації, тренінгу, супроводу, спецкурсу, волонтерства в залежності від завдань професійної ситуації і специфіки майбутньої професійної діяльності. В умовах вищого навчального закладу, більш прийнятною з організаційної точки зору, більш зручною в навчальному процесі і більш доцільною є психологічна підготовка у вигляді спеціально організованої начальної програми, яка спрямована на розкриття психологічного змісту майбутньої професійної діяльності в сфері силових структур.

Для забезпечення продуктивності майбутньої професійної діяльності у сфері психології силових структур у майбутніх психологів повинні бути сформовані професійно-важливі якості, професійні інтереси, уміння та навички, внутрішня мотивація. Формування професійної спрямованості майбутніх психологів на діяльність в силових структурах є важливим завданням професійного становлення майбутнього фахівця.

Література

1. Аршава І. Ф. Функціональні стани людини в процесі адаптації до екстремальних умов діяльності у парадигмі «особистість-стан» /І. Ф. Аршава // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 82-90.
2. Гуменюк Л. Й. Психологія професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ: навч. посіб. / Л. Й. Гуменюк, І. В. Сулятицький; Львів. держ. ун-т внутр. справ. – Л., 2011. – 647 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
5. Розов В. Психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях / В. Розов // Соц. психологія. – 2007. – № 4. – С. 174-187.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

Куца А. А.,
студент магістратури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мороз Р.А.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

З кожним роком зростає кількість випускників-психологів, тому для того щоб стати конкурентоспроможним фахівцем, слід потурбуватись про свою професійну підготовку ще на етапі навчання в ВНЗ. Вся система підготовки фахівців в цілому визначена специфікою конкретної галузі професійної діяльності. Але зв'язок між сферою діяльності випускників і вищим навчальним закладом не завжди міцний і надійний. Зазвичай навчальні програми ВНЗ не передбачають психологічну підготовку майбутніх фахівців, хоча психологічний компонент готовності до професійної діяльності є не менш важливим, ніж теоретичні знання та практичні навички. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що від психологічної готовності майбутнього фахівця залежить професійна мотивація, настанови на дії, емоційне ставлення до професійної діяльності, орієнтація на саморозвиток та творче виконання завдань, швидка адаптація. Все це є запорукою майбутньої професійної успішності. Тому, на нашу думку, важливу роль у становленні фахівця відіграє наявність психологічної готовності до своєї професійної.

В.Г. Панок, Н.В. Чепелєва виділяють такі основних рівні професійної готовності фахівця:

- знання теоретичних засад професійної діяльності,
- володіння конкретними професійними вміннями та навичками,
- наявність психологічної підготовки [2, с. 27].

Психологічна готовність є не менш важливою складовою готовності фахівця, ніж теоретична та операційна готовність, тому що для того щоб реалізовувати набуті вміння та навички, використовувати знання, слід бути психологічно готовим до діяльності. Тут слід зважати на специфіку виконуваної діяльності, так як кожен вид професійної діяльності передбачає професійні функції, та, як наслідок, виникає потреба у вимогах до особистості фахівця.

На сьогоднішній день в науці існують три основні підходи щодо визначення поняття та структури психологічної готовності до професійної діяльності: функціональний, суб'єктно-діяльнісний та особистісний.

Функціональний розглядає психологічну готовність до майбутньої діяльності як певний психологічний стан, який є тимчасовим, мобілізується тільки в момент необхідності, полягає в активації пізнавальних процесів, вмінь, навичок, знань, мотивації, в момент професійної діяльності. За особистісним підходом, психологічну готовність – стала характеристика особистості фахівця, що включає в себе особистісний, пізнавальний, мотиваційний і емоційний компоненти та зумовлений характером виконуваної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність є стійким, складним ієрархічним утворенням особистості. Суб'єктно-діяльнісний поєднує попередні два підходи.

Н.Д. Токарєва визначає психологічну готовність до професійної діяльності як складне психічне утворення, сукупність компонентів, які характеризуються динамічною структурою, як сплав мотивів, цінностей, настанов і певних особистісних якостей, інтегрованих в професійній самосвідомості студентів [3, с. 25].

Структура особистісної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, на думку Т.В. Калініної, А.В. Першиної включає:

- мотиваційний компонент, який відображає позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, мотиви досягнення успіху в ній;

- рефлексивний компонент – самооцінка щодо власних професійних якостей та аналіз сприйняття себе іншими.

- орієнтаційний компонент – це образ психолога, який визначається ступенем володіння психологічними знаннями і прийомами, необхідними для майбутньої роботи, навичками самоконтролю в спілкуванні, стилем поведінки в конфлікті, емпатією [1, с. 34].

Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця включатиме три рівні готовності – теоретичний, операційний, психологічний. Психологічний рівень готовності включає складається з рефлексивного, орієнтаційного, мотиваційного компонентів. Поєднання всіх структурних компонентів психологічної готовності разом з теоретичними знаннями, вміннями та навичками зумовлює професійне становлення успішного, конкурентоспроможного на ринку праці фахівця.

Література

1. Калініна Т.В., Першина А.В. Проблема формування психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності в умовах вузу / Т.В. Калініна, А.В. Першина // Молодий вчений. – 2015. – №11. – С. 21-30.
2. Панок В.Г. Основи практичної психології / В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва. – К.: Либідь, 2001. – 533 с.
3. Токарєва Н.Д. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки / Н.Д. Токарєва // Рідна школа. – 2010. – № 7-8 – С. 24-28.

Литвиненко І.С.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Хотєнов І.М.,
аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема особистісного розвитку студентів, зокрема, психологів, на яких щороку зростає формування їхньої готовності до майбутньої професії – центральна проблема теорії і практики діяльності сучасного вищого навчального закладу. Це пов’язано із зміною стратегій, моделей, змісту навчання. Нині гостро відчувається необхідність у професіоналах вищого рівня, які відповідають вимогам сучасності, здатних ефективно діяти в кризовому, динамічному сучасному соціумі.

Вищезазначеним пояснюється посилена увага вчених, практиків до питань професіоналізації особистості.

Професіоналізація – процес професійного становлення особистості і представляє собою тривалий багаторівневий відповідальний період в житті людини.

Професіоналізація починається з вибору сфери діяльності (вибір життєвого шляху), пошуку місця в соціальному середовищі.

З цих позицій, студентський вік, згідно вікової періодизації, посідає важливе місце в професійному становленні особистості, розкритті та реалізації своїх потенційних можливостей. Студентський вік відрізняється високою сензитивністю, динамічністю усіх функцій, що сприяє інтенсивному інтелектуальному розвитку, досягненню значимих результатів у професіоналізації в умовах закладу вищої освіти.

Початком професіоналізації є становлення студентської ідентичності, яка випливає на подальше формування Я-концепції, перебудову ціннісно-орієнтованої, мотиваційної сфер особистості. Для успішної професіоналізації особистості недостатньо ідентифікації з роллю студента, необхідна ідентифікація студента, як майбутнього фахівця, з майбутньою

професією. Професійна ідентичність – єдність представлень про себе, емоційних стосунків, свідомої активності, на основі яких формується представлення про себе як про майбутнього фахівця. Все це знаходиться у тісному зв'язку з мотивацією навчальної діяльності, яка спрямована на усвідомлення студентами-психологами необхідності оволодіння конкретними компетенція ми [1].

В процесі професійного розвитку в умовах закладу вищої освіти відбувається формування професійної самосвідомості особистості студента, яка включає компоненти: когнітивний, афективний, регулятивний. В процесі навчання, яке включає і волонтерську діяльність, вже з першого курсу, яка допомагає «зануритися» в особливості багатьох соціальних практик (освітня, медицина, право, армія, спорт тощо) які стануть в майбутньому місцем роботи (якісне самовизначення), кожний студент починає усвідомлювати себе в якості суб'єкта майбутньої професійної діяльності, вибудовувати перспективу свого професійного саморозвитку.

Студент, який є суб'єктом своєї навчальної діяльності, охоплений навчальним та поза навчальним часом (додатковий потужний ресурс навчального аудиторного процесу), починає усвідомлювати свої особистісні властивості, якості та їх відповідність еталону професійної діяльності. Саме це є основою ідентифікації з обраною професією. Процесу професіоналізації сприяють різні форми навчальної роботи із студентами з розвитку їхньої професійної компетентності. Навчання у закладі вищої освіти – складний, відповідальний період професіоналізації, процес входження в професію [2].

Важливою психолого-педагогічною умовою формування компетентного фахівця є врахування в цьому процесі принципу зворотного зв'язку. Реалізація цього принципу здійснюється у процесах комунікації (діалогу), навчальної діяльності студентів.

Важливим чинником, який сприяє особистісному розвитку, ефективної навчальної діяльності є мотив досягнення. Студенти, які орієнтовані на саморозвиток, успіх, завжди активні, ініціативні, планують свої ближчі, далекі цілі, професійне кар'єрне зростання.

Література

1. В.Л. Зливкова. Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / за ред. В.Л. Зливкова. – К. : Імекс-ЛТД, 2014. – 260 с.
2. Фурман А.В., Гуменюк О.С. Психологія Я – концепції: [Навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.С. Гуменюк. – Львів : Новий Світ, 2006. – 306с.

Орел А.К.,
вчитель вищої категорії,
вчитель фізики Миколаївського економічного ліцею № 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ STEM-ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В даний час в нашій країні відбуваються суттєві зміни в освіти. Одним із завдань сучасної української школи стає розкриття потенціалу учасників навчально-виховного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Вирішення цих завдань неможливе без здійснення варіативності освітніх процесів, у зв'язку з чим з'являються різні інноваційні види діяльності в навчально-виховному процесі, які вимагають глибокого наукового і практичного осмислення.

Одним з шляхів розвитку освіти є інноваційна діяльність, вона спонукає педагогічних працівників до створення й поширення нового освітнього продукту. Одним із векторів впровадження інноваційної діяльності в навчальному закладі може бути напрям STEM-освіти.

Крім зв'язку предметів з реальним життям, цей підхід відкриває можливість для творчості учня. При такому підході проектна діяльність школярів ставить ряд завдань, які необхідно вирішити. Єдино вірного рішення немає, учневі дається повна свобода творчості. За допомогою подібних завдань дитина не просто генерує цікаві ідеї, але й відразу втілює їх у життя. Таким чином вона вчиться планувати свою діяльність, виходячи з поставленого завдання і наявних ресурсів, що обов'язково станеу в нагоді їй в реальному житті.

Одне з основних завдань, яке повинен розв'язувати вчитель – це організація та підтримка цілеспрямованої пізнавальної діяльності учнів, формування у них умінь та навичок здійснювати наукові дослідження. Головна мета науково-орієнтовної освіти школярів – це створення системи навчання на основі компетентнісного підходу, яке орієнтоване на самореалізацію особистості молодого покоління.

На уроках фізики учні не є пасивними спостерігачами, а є пошуковцями, творцями нового, тому вони краще запам'ятовують те, що «відкрито» ними особисто. Використовуючи елементи STEM-технології, вчитель створює для дітей такі можливості, які дозволяють їм бути більш активними, зацікавленими у власній освіті. Працюючи в сучасній українській школі, вчитель повинен чітко усвідомлювати, що STEM-освіта об'єднує в собі міждисциплінарний та проектний підходи, основа якого є інтеграція природничих наук в технології, творчу майстерність та математику.

STEM – це освітній підхід до навчання, який використовує науку, технологію, інженерію, мистецтво і математику як інструмент для реалізації учнями власних проектів, наприклад: створення мобільних додатків, робототехніка, дослідження картин, проект з охорони навколишнього середовища та ін.

В умовах інтенсифікації навчання провідне місце займають проблемно-дослідницькі методи навчання, пов'язані з використанням нових інформаційних технологій навчання. STEM-технології у навчанні фізики дозволяють раціоналізувати структуру й зміст викладання, модернізувати форми і методи навчання.

Упровадження STEM-технологій в процесі навчання фізики розкриває великі можливості для істотного зменшення навчального навантаження і водночас інтенсивності навчального процесу, надання навчально-пізнавальній діяльності творчого, дослідницького спрямування, яке природно приваблює школяра, результати якого приносять учню задоволення, стимулюють бажання працювати, набувати нових знань.

Напрямок STEM в процесі навчання фізики допомагає краще розкрити потенціал учнів та на практиці продемонструвати їм усю багатогранність навколишнього світу. Діти, створюючи власні проекти, вивчають, як влаштоване навколишнє середовище, та як самостійно організовувати роботу, шукати і перевіряти інформацію. Так ми запроваджуємо нові стандарти освіти та виховуємо покоління, здатне мислити критично.

Розвиток STEM-освіти в Україні, а саме в навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів, сприятиме формуванню учнівською молоддю компетентностей дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності, які пришвидшать підготовку висококваліфікованих спеціалістів в інноваційній сфері. А висококваліфіковані спеціалісти стануть запорукою успішного розвитку та конкурентоспроможності нашої держави в найближчому майбутньому.

Прасол Д.В.,
к.пс.н., доцент кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПСИХОДІАГНОСТІВ

Психологічна діагностика є напрямком психологічних досліджень, які мають на меті визначення рівнів розвитку психофізіологічних функцій, процесів, станів і властивостей

особистості, встановлення структурних особливостей кожного з них та їхніх взаємозв'язків, виниклих помилкових синдромів поведінки, розпізнання станів індивіда при дії різних подразників, визначення потенціалів людського розвитку (обдарованості, працездатності, спеціальних здібностей тощо). Її особливістю є те, що це не лише теоретична дисципліна, але й практичний напрямок роботи. Адже сама діагностична робота не є самоціллю, а призначена стати основою для розробки фахівцем подальших рекомендацій з оптимізації психічного розвитку особистості, психодіагностика тісно переплітається з подальшою корекційною і розвиваючою роботою. Успішність її виконання значною мірою зумовлює в цілому ефективність професійної діяльності практичного психолога. Звичайно, висока якість реалізації майбутнім психологом завдань психодіагностики вимагає від нього оволодіння відповідними професійними компетенціями.

Компетентність студентів-психологів як майбутніх професіоналів, здатних проводити якісну психодіагностичні роботу, уміло застосовуючи різноманітні психодіагностичні методики та виробляти на основі отриманих результатів діагноз вимагає від майбутніх фахівців оволодіння низкою компетенцій, серед яких можна назвати такі, як: здатність до узагальнення, сприйняття інформації, володіння культурою мислення, аналізу, сприйняття інформації; вміння на науковій основі організувати свою роботу; володіння глибокими теоретичними знання у поєднанні з практичною їх реалізацією; здатність бути готовими до розробки і реалізації новітніх технологій; здатність використовувати понятійний апарат психології для вирішення професійний задач; вміння використовувати методи психодіагностики у своїй професійний діяльності тощо.

Практика викладання дисципліни «Психодіагностика» серед студентів, що навчаються на спеціальності «Психологія», «Соціальна робота», або мають відповідну спеціалізацію, показує, що одним з основних недоліків їх професійної підготовленості є відсутність єдності у засвоєнні теорії та практики, відірваність їх одна від одної: теоретичні положення дисципліни засвоюються студентами-психологами відірвано від конкретних практичних психодіагностичних методик і досить часто «нестикуються» між собою, відсутня єдина точка поєднання. Це виявляється в двох варіантах:

- по-перше, коли студенти-психологи ґрунтовно вивчають і гарно знають теорію з тієї чи іншої навчальної теми (наприклад, існуючі теорії щодо сутності та природи темпераменту людини), але погано володіють конкретними психодіагностичними методиками. Таким чином, студенти не бачать, як засвоєні ними теоретичні положення реалізуються на практиці через психодіагностичні роботу (як теорія відображається на практиці);
- по-друге, коли психологи-практики добре володіють практичним діагностичним інструментарієм, однак в більшості випадків слабо ознайомлені з теоретичними положеннями, не розуміючи, на якій теорії базується та чи інша методика. Повертаючись до попередньо наведеного прикладу, можна сказати, що хоча тести, направлені на вивчення темпераменту, виконують одну задачу, але виконують вони її по-різному. Це зумовлено тим, що авторами різних психодіагностичних методик створювалися тести на основі власних поглядів на сутність та природу темпераменту. Таким чином, тести вивчають ті чи інші властивості темпераменту в залежності від тієї теорії, яка покладена в їх основу. Знання цього дозволить спеціалісту підібрати найбільш оптимальну методику для діагностики клієнта, адже, як зазначала Анна Анастазі, саме психолог несе відповідальність за добір найбільш підходящого для клієнта тесту.

З метою ефективного вирішення зазначеної проблеми підготовки студентів як психодіагностів та покращення якості підготовки майбутніх фахівців нами реалізується комплексний підхід, який характеризується поєднанням проведених лекційних та практичних занять із активною самостійною роботою студентів за навчальними відеороликами в рамках рубрики «Діагностична скарбничка», які знаходяться у вільному доступі на ресурсі YouTube. Особливістю випусків є те, що кожна психодіагностична методика презентується комплексно у п'ять етапів, де подання теоретичної бази та

авторської позиції поєднується із висвітленням практичними питань проведення діагностичної методики:

1) висвітлення основних теоретичних положень, на яких базується вивчаєма в рамках випуску психодіагностична методика;
2) загальна характеристика психодіагностичної методики;
3) умови проведення тесту (стимульний матеріал, інструкція);
4) стислий опис тестових завдань у психодіагностичний методиці (кількість та типи завдань, приклади завдань);
5) опрацювання та аналіз отриманих результатів.

Крім того, самі студенти спеціальності активно залучаються до створення навчальних відеороликів в рамках викладаємої дисципліни, що сприяє більш ґрунтовному засвоєнню ними навчального матеріалу, якісному оволодінню практичними навичками роботи з вивчаємої психодіагностичної методики, підвищенню мотивації до оволодіння відповідними професійними компетенціями. Таким чином, означений підхід до професійної підготовки спеціалістів дозволяє реалізовувати комплексне формування професійної компетентності студентів як майбутніх психодіагностів, формуючи у них культуру мислення, вміння на науковій основі організувати свою роботу, реалізовувати у своїй діяльності новітні технології тощо.

Рєпка А.О.,
викладач кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ГОТОВНОСТІ ПРАЦЮВАТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ СКЛАДНІ ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ

Сучасний нестабільний стан нашої держави призвів до того, що ми маємо готувати спеціалістів іншого формату, і в першу чергу, це тих, що зможуть працювати з дітьми, які пережили складні життєві ситуації, а саме військовий конфлікт та бойові дії в нашій державі. Для успішного професійного розвитку майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі необхідно створити умови для розуміння студентами проблематики обраної професійної діяльності, реально оцінювати свої можливості, що надаються професією, усвідомлювати свій потенціал і вміло його активізувати. І найголовніше – спрямовувати свій особистий розвиток на вимоги професії. Такі умови можна створити в процесі підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. І не обов'язково це будуть студенти, які здобувають професію психолога, в першу чергу – це стосується саме тих професій, які найтісніше будуть пов'язані з дітьми. Це вихователі у дитячих закладах освіти та вчителя початкових класів. Бо сама ця сфера страждає від того, що ці спеціалісти не мають достатніх знань з допомоги дітям, які пережили складні життєві ситуації.

Професійна підготовка цих майбутніх спеціалістів має бути спрямована на активізацію здібностей до певного виду діяльності. Вона передбачає формування не окремих властивостей особистості, а укріплення взаємозв'язку властивостей, необхідних для певної діяльності. Це досягається через формування необхідних мотивів діяльності та правильного до неї ставлення.

На даний час проблема підготовки майбутніх спеціалістів має важливе соціальне значення і до неї звернена увага усього суспільства. Сучасні напрями модернізації вищої професійної освіти України суттєво змінюють стратегію підготовки майбутніх спеціалістів. Особистістно-зорієнтована модель освіти якісно змінює зміст навчання та роль і місце молодої людини, яка здобуває знання і росте як педагог.

Акцент переноситься на того, хто навчається – діючу особистість, яка є суб'єктом своєї власної діяльності і яка, як суб'єкт, сама «ставить мету життя» [6], здійснює організацію життя, як цілісного процесу, враховуючи його мінливість, опірність.

Сучасний російський вчений Л.М. Мітіна зауважує, що досить довгий час, розвиток людини був підпорядкований процесу навчання, а треба щоб було навпаки – навчання повинно бути підпорядковане процесу розвитку особистості [7].

Під психологічною готовністю майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності ми розуміємо цілісне новоутворення, що проявляється, з одного боку, як якість особистості, а з іншого як психічний стан, що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості для ефективного виконання майбутньої професіональної діяльності. Під «якістю особистості» ми розуміємо сформованість певної системи психологічних якостей і професійних умінь у студента, які необхідні йому для виконання майбутньої професійної діяльності. А під «психічним станом» особистості – гуманістичну спрямованість особистості, прагнення до успіху в майбутній професійній діяльності [1].

Також ми вважаємо, що «слабкою» ланкою професійної підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкових класів є робота з сучасною сім'єю, яка за своїм устроєм, характеристиками змінилася під впливом нових соціальних умов. Під час навчання у вишому навчальному закладі студентів недостатньо орієнтують на цю роботу, яка є найскладнішою.

Щоб з'ясувати в якому стані знаходиться готовність студентів до проблеми вирішувати складні життєві ситуації, що склалися через військовий конфлікт та бойові дії, нами було проведене емпіричне дослідження в Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського серед студентів факультету дошкільної та початкової освіти. В опитувані прийняли участь 80 студентів різних курсів: спеціальність «Дошкільна освіта» – на 1, 2 і 3 курсах (47 респонденти); спеціальність «Початкова освіта» – на 1, 2 і 3 курсах (33 респондентів). Для дослідження рівнів психологічних знань майбутніх педагогів до роботи з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях, а саме дітей, які постраждали через військовий конфлікт в Україні. Була розроблена авторська анкета, в якій студенти за 5-бальною шкалою мали оцінити рівень своїх психологічних знань, а також зазначити недоліки та побажання щодо особливостей підготовки студентів до

Опитування студентів показало, що кількість студентів, які виявили високий рівень якості знань у роботі з дітьми, які постраждали через бойові дії складає лише 12,7% опитуваних. Вони задоволені результатами навчання та озброєні знаннями у роботі з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. Більша кількість студентів які виявили середній рівень якості (34,8% опитуваних) зазначають, що відповідальність практичного психолога дуже велика, оскільки від нього нерідко залежить навіть життя людини, але якщо психолог досить компетентний, то це для нього не є проблемою. Їм притаманні належні якості для ефективної роботи з дітьми, але бракує професійної підготовки в процесі якої набуваються знання та уміння. Майже вдвічі більше студентів виявили низький рівень якості знань (52,5% опитуваних): вони вважають, що у них недостатньо теоретичних знань, відсутність практичних знань та брак практичних умінь у роботі з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. Це призводить до того, що вони не готові до розв'язання складних життєвих ситуацій. Вони склали найбільший відсоток від загальної кількості респондентів.

Отже, в наш час найважливішим обов'язком нашої установи є сформувати такого спеціаліста, який зможе стати конкурентоспроможним в будь якій сфері. І в першу чергу цей спеціаліст повинен вміти вирішувати складні життєві ситуації в які потрапила дитина, вміти спілкуватися з нею та її батьками. Тому важливим є його вміння застосовувати здобуті знання на практиці.

Література

1. Алпатова О.В. Особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / О.В. Алпатова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2013. – № 1–2. – С. 169-176.
2. Барабанова В.В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 5. – С. 28–41.

3. Гудима О.В. Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією / О.В. Гудима, Н.І. Снігур / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології. – 2012. – Випуск 18. – С. 228.
4. Ершова Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования конкурентоспособности специалистов / Н.Г. Ершова. – Волгоград: ВЛГИФК, 2000. – С. 27 – 29.
5. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296с.
7. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально – экономических условиях. / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – с. 28 – 38.

Саковська В.В.,
Студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Литвиненко І.С.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Дослідження самосвідомості є однією з актуальних проблем сучасної психології. Така увага до цього феномену обумовлена суспільними змінами в нашій державі, підвищеним інтересом до екзистенціальних засад людини, пошуком внутрішніх ресурсів, збереження психічного здоров'я.

Самосвідомість, її розвиток у майбутніх професіоналів завжди були в полі зору професійної підготовки. Звернення до проблем самосвідомості, професійної самосвідомості, зокрема, обумовлено підвищенням інтересу до проблем самовираження, саморозвитку, усвідомленням, свого «професійного Я».

Однією з суттєвих проблем психологічної освіти є виявлення та формування певного рівня самосвідомості та її компонентів у представників, професій, які працюють в діаді «людина-людина». Для розвитку професійної самосвідомості існують сенситивні періоди. Одним з них є час навчання у ВНЗ. Саме в цей період майбутній психолог засвоює категоріальний апарат своєї науки, набуває необхідні знання, уміння, навички, які дозволяють усвідомлювати свою приналежність до психологічної науки, обраної професії. Усвідомлення студентом себе як майбутнього спеціаліста – психологічна передумова майбутньої спеціалізації, формування професійно-важливих якостей.

Б.Г. Ананьєв, О.Н. Леонтьєв, В.С. Мерлін розглядали самосвідомість як внутрішнє «ядро» особистості (самосвідомість по праву називають ядерним компонентом особистості) або її свідомий початок. Такий підхід підкреслює фундаментальну роль свідомості та досвіду життєдіяльності людини, активності особистості у формуванні себе, єдність особистісного і професійного розвитку. Так, наприклад, Л.С. Виготський визначає самосвідомість як складний процес опосередкованого пізнання себе, який тісно пов'язаний з різноманітними переживаннями, які у подальшому перетворюються в емоційно-ціннісне ставлення до себе.

Варто зауважити, що в сучасній науці не має єдиної думки відносно структури самосвідомості. Компонентну структуру самосвідомості досліджували такі вчені, як Є.А. Аромова, Л.С. Виготський, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, І.І. Чеснокова та ін. Так, наприклад, самосвідомість,гідно з І.І. Чесноковою, представляє собою єдність трьох сторін:

пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоставлення) і дієво-вольової чи регулятивної (саморегуляція). До універсальної трикомпонентної структури самосвідомості І.І. Чеснокова додає четвертий елемент – мотиваційний, який, на її думку, є ядерним, оскільки саме він, підштовхує особистість до самопізнання, обумовлює її ініціативність.

Ініціюючи самосвідомість, мотиваційний компонент обумовлює взаємозв'язок усіх компонентів, надає сенс та напрям.

Еталоном професійної самосвідомості виступає персоніфікований образ своєї професії. Його формування відбувається в процесі навчання та саморозвитку особистості.

Актуальними завданнями розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів під час навчання у закладі вищої освіти є:

- розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності;
- взаємодія вимог професії і особистісних характеристик;
- реальна самооцінка своїх можливостей з точки зору розвиненості професійно-важливих якостей;
- розвиток рефлексивних навичок;
- формування готовності до розв'язання професійних задач різної складності;
- практичні уміння;
- самоактуалізація особистості в рамках обраної спеціальності.

Процес професійної самосвідомості особистості є складним та тривалим. Період професійного навчання є вирішальним у плані розвитку професійної самосвідомості і продовжується на наступних стадіях професіоналізації.

Література

1. Видолоб Н.О. Професійна самосвідомість майбутніх психологів :аналітичний погляд проблеми / Н.О.Видолоб //сихологічні науки. – Т.1. – 2017.
2. Метельська Н.Й. Професійна самосвідомість майбутніх педагогів як складова їх професійного самовизначення / Н.Й. Метельська // Психологія і особистість. – 2015. – №2 (8). – ч.2.
3. Мітіна С.В. Психологічна складова в структурі професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / С.В.Мітіна //Актуальні питання освіти і науки. – 2016. – №1.
4. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспекти / Н.Ф.Шевченко // Проблеми сучасної психології. – 2012. – №1.

Селіванова А. М.,
студентка магістратури
Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мороз Р.А.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Сучасному суспільству потрібні компетентні фахівці, які мають не тільки професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності. Наукові публікації багатьох дослідників свідчать про те, що в останній час намітилася тенденція до переходу від кваліфікаційного підходу спеціаліста-випускника до компетентнісного, де цілі освіти пов'язуються не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу [3, с. 434].

Вищий навчальний заклад (ВНЗ) – важливий засіб становлення майбутніх фахівців, зокрема психологів. Саме вік від 15 до 25 років, що в більшості припадає на час навчання у ВНЗ, – є найбільш сприятливим для професійного і соціального зростання, набуття досвіду [1, с. 60].

Потреба підвищення якості підготовки фахівців, у тому числі, майбутніх психологів, відповідно до вимог сучасного ринку праці сформувала запит на конструктивні зміни в сучасній вищій освіті. Головною особливістю сьогоднішнього випускника ВНЗ є конкурентоздатність, зумовлена не тільки професійними знаннями, а й особистісними якостями – адаптивністю, мобільністю, гнучкістю та системністю мислення, міжособистісною комунікацією, лідерськими якостями, вмінням приймати рішення, установкою на креативність, готовністю до неперервної освіти, самоуправління поведінкою в умовах стресогенних чинників тощо. Забезпечити формування таких особистісних характеристик та способів діяльності («уміння», «здатність», «спроможність», «готовність») може нова концепція професійної підготовки студентів на основі компетентісного підходу. Важливість та актуальність цього нововведення засвідчує низка нормативно-правових документів, а саме: Закон України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р. № 1556−VII), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., проект Концепції розвитку освіти до 2025 року, Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [4, с. 120-121].

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх психологів у процесі вивчення фахових дисциплін реалізовується через:

1. Комплексну систему підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, яка забезпечується системою психологічної освіти з урахуванням цілей і завдань, які впливають на зміст, форми, методи, способи організації навчально-виховного процесу, технології і методики навчання основної фахової підготовки з забезпеченням індивідуального підходу на практичну діяльність.

Необхідним вважається: загальне теоретичне ознайомлення з матеріалом при застосуванні тестових засобів діагностики переважно на таких заняттях, як: ілюстративні, інформативні, дискусійні, сократичні лекції і лекції з питаннями, панель-дискусії, форум, симпозіум, малі сесії, ігри на заняттях за методами проектування, кооперації; використовується також модульне, програмоване, ситуативне навчання, індивідуальні завдання; потім – набуття вмінь та навичок із використанням технічних та навчально-тренувальних засобів навчання і комп’ютерної техніки.

2. Формування професійної компетентності майбутніх психологів для поглиблення професійних знань, вмінь та навичок під час задіяння в освітній процес:

– найбільш ефективних методик і технологій навчання за визначеними фаховими програмами, принципами, підходами;

– фахової практичної підготовки під час проходження практики, вирішення практичних завдань, спеціальних навчань.

3. Проведення тестових занять різного рівня складності на більшості етапів процесу формування компетентності майбутніх психологів, що вимагає постійного тренування розуму [3, с. 434].

Професійна компетентність психолога формується шляхом засвоєння необхідних для успішного здійснення даної діяльності теоретичних знань, засвоєння практичних умінь, набуття досвіду, а також сформованих у результаті професійно значущих якостей особистості, які визначають його готовність до виконання посадових обов’язків, забезпечення їх належного рівня, його особистісного зростання, самореалізації та високої конкурентоспроможності [2, с. 43].

Отже, процес професійної підготовки майбутніх психологів у системі вищої освіти виступає засобом формування їхньої професійної компетентності, всіх її складових. Відтак

створення умов, необхідних для формування професійної компетентності майбутніх психологів, належить до першочергових завдань ВНЗ, які здійснюють їхню підготовку.

Література

1. Балл Г. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 134–157.
2. Вінтюк Ю. Професійна компетентність майбутніх психологів: її сутність і можливості формування / Ю. Вінтюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – № 4. – С. 36–42.
3. Лісніченко Ю. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін на засадах компетентнісного підходу / Ю. Лісніченко // «Молодий вчений». – 2016. – № 7 (34). – С. 432–435.
4. Якушева Г. И. Пути совершенствования подготовки практических психологов к профессиональной деятельности / Г.И. Якушева. – Воронеж: Изд–во ВГУ, 1996. – 32 с.

Слученко К.О.,
магістрант спеціальності «Соціальна робота»
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості [1].

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. А для цього в рамках процесу професійного становлення у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців [2].

Аналіз літературних джерел показав, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом (О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, С. Марков, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков, С. Шандрук та ін.) і професійного становлення майбутніх психологів зокрема (Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.) [4].

У працях даних учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які

дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії.

Процес професійного становлення складний та багатогранний. Він вимагає як від викладача ВНЗ, так і від студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного [3].

Науково-культурного кругозору. Важливим завданням виступає також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміни. Саме тому професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема і в галузі практичної психології, повинне будуватись на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки. Проблема ж професійної підготовки нерозривно пов'язана із необхідністю формування тих або інших професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. В цьому контексті навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування у студентів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення [5].

Перспективним вважаю ґрунтовні дослідження механізмів професійного становлення і професійного розвитку майбутнього психолога, що допоможе оптимізувати процеси професіоналізації і особистісного зростання в ході освоєння фаху з урахуванням реформування системи освіти та потреб сьогодення. Крім того, актуальною вважаємо роботу над впровадженням у навчально-виховний процес програм психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, що забезпечить збалансованість процесу професіоналізації, ефективність процесу особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління та успішність в обраній професійній сфері.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : «Прогресс», 1986. – 424 с.
2. Духновский С.В. Субъективная оценка межлич-ностных отношений. Руководство по применению /С.В. Духновский. – СПб. : Речь, 2006. – 54 с.
3. Максименко С.Д. Технологія спілкування (ко- мунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Забродський. –К. : Главник, 2005. – 112 с.
4. Педагогическое наследие / В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
5. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посібник / В.В. Рибалка. – К.: Інст. обд. Дитини, ТОВ «Інфосистем», 2011. – 428 с.

Цумарєва Н. В.,
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Кропивницького інституту ВПНЗ «Університет сучасних знань»

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ МЕТОДИКИ «КАРАКУЛІ ТА МЕТАМОРФОЗИ» А. КОПИТІНА В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

При викладанні курсу «Психодіагностика», «Психотерапія» та «Основи психологічного консультування» для студентів-психологів, найбільший інтерес викликають проективні та арт-терапевтичні методи. Використання проективного методу являється дуже цінним інструментом психолога та психотерапевта для виявлення різноманітних аспектів несвідомого.

Ефективність застосування даних методів в системі вищої освіти доводиться багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими, зокрема:А.І. Копітіним, В.Л. Кокоренко, Л.Д. Лебедєвою, Т.Г. Зінкевич-Євстигнєєвою, О.Л.Вознесенською, Н. Пов'якель,

Л.О. Подкоритовою, Л.А. Інжиєвською та ін. Так, О.Л. Вознесенська [3] вважає, що застосування арт-терапевтичних методів у навчальній діяльності сприяє реалізації особистісно-орієнтованої психологічної підготовки майбутніх психологів.

При наданні психологічної допомоги, дуже часто на перших етапах роботи з клієнтом при вербалізації ним проблеми та спробах визначення запитів на консультування, психологові доводиться стикатися із виникненням психологічних захистів та підвищення рівня його емоційного напруження. Отже, актуальним стає питання використання різноманітних методів та технологій з метою зниження рівня внутрішніх зажимів, підвищення рівня довіри до психолога, вивчення емоційного стану клієнта, виявлення мети й завдань сумісної роботи з психологом та вивчення його актуального конфлікту. На думку І.С. Ільченко [4], одним із дієвих методів вирішення цих питань є застосування проективного малювання та арт-терапії, де звернення до глибинного несвідомого відбувається через образ, який створюється в процесі малювання.

Вперше техніка «Каракулі» була розроблена і описана Д.Віннікоттом [2]. Подальші варіанти її застосування та модифікації як у груповій, так і в індивідуальній роботі викладені у працях таких авторів, як: Х. Кэдьюсон, Ч. Шефер [7], М. Бетенскі [1], Р. Френкель [9], А. Копитін [6], Л.Д. Лебедєва [5] та ін.

Каракулі розцінюються Л.Д. Лебедєвою [5] як індикатор самосвідомості і по суті є кінетичним малюнком та видом експресивної рухової поведінки, що дозволяє віднести дану техніку до арт-терапевтичної. Дана методика включає в себе елементи вільного малювання та асоціативної діяльності та може використовуватися для клієнтів від 4-5 років та дорослих.

На думку Г. Ферса [8], як великі художники, так і любителі, яким пропонують певну тему для малювання, в тому чи іншому ступені обов'язково вкладають в свій твір зміст свого несвідомого. Малюючи лінії, люди не задумуються про їх властивості або їх зміст. М. Бетенскі [1] підкреслює, що за допомогою каракуль людина не створює образ або картинку, а відображає свої емоції та почуття.

Таким чином, **метою** є розкриття особливостей використання арт-терапевтичної методики «Каракулі та метаморфози» в навчальній діяльності майбутніх психологів.

Основні здобутки проведеного дослідження:

1. В процесі викладання психології у ВНЗ арт-терапевтичні методи застосовувалися у поєднання із традиційними педагогічними методами і прийомами професійної підготовки студентів-психологів.

2. Метою застосування елементів арт-терапії у навчальному процесі є не тільки знайомство з даним сучасним напрямком, але й можливість подальшого використання набутих вмінь у практичній діяльності, розвиток самосвідомості та самопізнання майбутніх психологів.

3. Серед багатьох проективних методів, які були апробовані нами на семінарських заняттях, результативною, легкою у застосуванні, дієвою та економною в часі (15-30 хв.), що дуже важливо для майбутніх психологів, виявилась техніка «Каракулі та метаморфози» А. Копитіна [6]. Для якісного засвоєння навчального матеріалу з алгоритму проведення методики, дана техніка апробовувалася на самих студентах. Спочатку студенти виконують завдання в якості клієнтів, а потім, працюючи в парах («клієнт» – «психолог») на основі постановки системи запитань та відповідей на них, вони вчаться інтерпретувати отримані дані, робити висновки та прогнози.

4. Дана методика має:

- «порогознижуючу» спрямованість: сприяє ослабленню усвідомленого контролю, регресу, нейтралізації захисних механізмів, зняттю м'язової, емоційної напруги та розслабленню;

- діагностичну спрямованість: дослідження власних почуттів і переживань;

- розвиваючу спрямованість: активізація уяви, концентрація уваги, сприяння особистісному зростанню людини, підвищенню впевненості у власних можливостях;

- розкриття творчого потенціалу і виникнення почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів та їх розвитку.

5. Алгоритм застосування методики «Каракулі та метаморфози»:

- студент вибирає 2 олівця будь-якого кольору;

- студент закриває очі, і, тримаючи олівці в різних руках (як варіант, можна малювати однією ведучою/не ведучою рукою), починає малювати у повітрі каракулі до тих пір, поки не відчує насиченість рухів;

- відкрити очі і продовжити малювати на папері каракулі, розпочаті у повітрі, так само обома руками одночасно протягом 5-10 хв (можна під спокійну, розслаблюючу музику);

- відкрити очі і виразити емоції, які відчували під час малювання та при спогляданні свого малюнка;

- в отриманому малюнку необхідно спробувати побачити та виділити будь-який образ (або декілька образів) і розвинути їх, виділити, навести яскравіше і т.д.;

- назвати ці образи (вільні асоціації до каракуль), виразити в словах свої емоції, які вони викликають;

- співвіднести їх між собою, віднайти ці образи в реальному житті;

- визначити, яке значення мають дані образи для студента.

6. Інтерпретацію отриманих даних методики проводять за аналізом характеру ліній, ступенем натиску на олівець, просторовою орієнтацією малюнка, вибраними кольорами, переважаючим кольором, символікою образів, їх емоційною насиченістю, співвіднесеністю побачених образів із реальним життям клієнта.

Даний етап застосування методики викликав найбільші труднощі у студентів, оскільки інтерпретувати ознаки в проективному малюванні та арт-терапії без належного досвіду, є й справді важким завданням і потребує довготривалої практики та вправлянь.

Висновки. Таким чином, навчання студентів використовувати арт-терапевтичні техніки сприяє не тільки оволодінню алгоритмом виконання даної методики в майбутній практичній діяльності, що допомагає нейтралізації захисних механізмів при роботі з клієнтом, краще зрозуміти його емоційний стан, але й сприяє особистісному та професійному зростанню. Окрім цього, використання арт-терапевтичної методики «Каракулі та метаморфози» сприяло розвитку самопізнання, самовираження, комунікативності, поліпшенню самопочуття, стимулювало розвиток рефлексії, підвищенню інтересу до навчального предмету. Таким чином, нам вдалося поєднати навчальне заняття з власне терапевтичним процесом.

В цілому необхідно відмітити, що застосування даної методики у навчальній діяльності студентів є екологічним навчально-розвиваючим методом роботи як із окремим студентом, так і з академічною групою. Здобуті знання, вміння та навички можуть використовуватися в подальшій практичній діяльності з діагностичною, корекційно-розвивальною та терапевтичною метою.

Література

1. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М. Бетенски. – М.: Эскмо-Пресс, 2002. – 256 с.
2. Винникотт Д.В. Отчет о психоаналитическом лечении маленькой дівочки / Д.В. Винникотт. – М.: Класс, 2006. –223 с.
3. Вознесенська О.Л. Арт-терапія як інноваційний напрям розвитку особистості студента в системі вищої освіти // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації / О.Л. Вознесенська – К., 2007. – С. 268-275.
4. Ільченко І.С. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів / І.С. Ільченко. – Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. – 150 с.
5. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / под. общ.ред. Л.Д. Лебедевой. – СПб.: Речь, 2013. – 336 с.

6. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
7. Практикум по игровой психотерапии / Х .Кэдьюсон, Ч. Шефер. – СПб.: Питер, 2001. – 415с.
8. Ферс Грег М. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство / Перевод с англ. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
9. Френкель Р. Техника глиняной каракули // Практикум по игровой терапии / под. ред. Хайди Кэдьюсон, Чарльз Шефер. – СПб.: Питер, 2001. – 415 с.

Шагай М.О.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Литвиненко І.С.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСТВА

Перетворення, що відбуваються в суспільстві, зумовили появу нової парадигми освіти, метою якої є створення соціально-педагогічних умов, які б забезпечували виховання гуманної, всебічно розвиненої особистості, здатної до адаптації у соціокультурному оточенні, пріоритетність у навчально-виховному процесі особистості, спрямування на її всезагальний розвиток. Проте система професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливість повною мірою здійснювати індивідуальний підхід.

В сучасному суспільстві XXI століття з'явилися нові цінності (саморозвиток, самоосвіта, самопроектування, самореалізація та самоактуалізація особистості), які стали підґрунтям нової парадигми в особистісно-орієнтованої освіти, тому традиційна система професійної підготовки психологів, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів сучасної педагогічної практики [2, с. 4].

Результативність психолого-педагогічної роботи з особистістю, групою, громадою залежить від добровільної участі багатьох людей. Волонтерська діяльність як вияв милосердя і людинолюбства існує і буде існувати до тих пір, доки зберігається потреба людей в допомозі й обмежені можливості держави в соціальній підтримці.

Волонтер – новий термін, але не нове явище в громадському житті нашої країни. Волонтер – новий термін, але не нове явище в громадському житті нашої країни.

Індивідуалізація – термін означає нашу потребу відрізнятися від інших людей в певному відношенні, щоб не бути або не відчувати себе в точності схожими на них.

Індивідуалізація у визначенні, яке надає К.Г. Юнг, підкреслюються три моменти:

- метою цього процесу є розвиток цілісної особистості;
- індивідуація не може здійснитися в стані ізоляції, вона передбачає і включає колективні взаємини;
- індівидуація має на увазі певний рівень опозиції по відношенню до соціальних норм, які не мають абсолютної цінності.

Реалізація індивідуального підходу передбачає знання викладача вікових та індивідуальних психофізіологічних, психологічних, особистісних відмінностей майбутніх фахівців. Він повинен не тільки пристосовувати навчання до індивідуальних особливостей студентів, а й розвивати їх, що сприяє підвищенню ефективності і результативності освітнього процессу [1].

Головним психологічним критерієм індивідуалізації навчання є його узгодженість із перспективою найближчого розвитку майбутніх психологів: із віковими особливостями, сенситивними періодами розвитку їхніх конкретних психічних функцій, притаманних певним віковим категоріям, новоутвореннями та особливостями обдарувань особистості.

За індивідуального підходу до навчання фахівців необхідно врахувати різноманітні індивідуальні особливості:

а) навченість (наявність певного обсягу систематизованих знань і вміння їх використовувати, система вироблених навичок);

б) здатність до навчання (особливості уваги, сприймання, пам'яті, оволодіння необхідними логічними операція ми, навчальними прийомами, гнучкість мислення тощо);

в) ставлення студентів до навчання (мотиви);

г) рівень самооцінки і домагань у сфері навчання.

Волонтерська робота як складова частина процесу соціалізації та професійної підготовки дає можливість майбутньому фахівцю включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства, ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами певного соціуму. Вона сприяє розвитку різних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, відповідного вибору: аніматора (організатора, модератора, координатора діяльності з розробки, створення, реалізації різноманітних соціальних проектів); соціального організатора, менеджера, завдання якого – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін і оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій. Ця роль волонтера вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія, повага, щирість, конкретність комунікації. Використання волонтерських засобів підготовки в навчальному процесі дає можливість усім студентам отримати соціальну практику з урахуванням відносно до його індивідуалізації та з вимогами щодо свого майбутнього місця працевлаштування. Волонтерство надає можливість кожному студенту ознайомитися з різними напрямками діяльності, набути досвід та визначитися з вибором своєї майбутньої професії.

Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи, у якій реалізуються перелічені соціальні ролі та відповідні їм функції, майбутній фахівець стає дієздатним учасником міжособистісних взаємовідносин та професіоналом своєї справи, готовим надати допомогу тим, хто цього потребує. Підкреслимо, що волонтерська робота спонукає людину до активної взаємодії із соціальним середовищем, до становлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду. Цей досвід можна набути в окремих громадських організаціях, у студентських волонтерських групах і об'єднаннях. Тому волонтерство можна визначити як засіб виховання й соціалізації особистості, соціальної взаємодії, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації та підготовки до здорової професійної діяльності, до успішної життєдіяльності молодої людини в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Єремєєва В.М. Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 210-230.

2. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педаго гической деятельности учителя / Елена Николаевна Пехота. — Київ : Вища школа, 1997. – С. 4.

Шапошникова Ю.Г.,
к.пс.н., доцент кафедри педагогіки та дитячої психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Хажанець Г.,
студентка біологічного факультету
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Професійна підготовка фахівця переживає процес переосмислення, що пов'язане із зміною методологічних основ вищої освіти в цілому. Компетентнісна парадигма освіти, яка переносить акценти із формування знань, умінь, навичок у майбутніх фахівців на підготовку їх до професійної діяльності, змінює погляди на неї як на сферу становлення людини, знаходження кожним особистого сенсу життя. Головною метою вищої освіти стає створення умов для розвитку, самореалізації та здатності до самостійного навчання кожної особистості як громадянина, професіонала. Тому пріоритетним напрямом в сучасній освіті є її особистісна орієнтація, а особистісний підхід до професійної підготовки фахівців є одним із сучасних теоретичних підходів у педагогіці вищої школи.

Більшість науковців впевнена, що професія психолога-практика у різних сферах консультативної діяльності висуває високі вимоги до тих, хто вирішив присвятити їй своє життя (Г.С. Абрамова, Ю.Є. Альошина, О.Ф. Бондаренко, Р. Джордж, Т. Крістіані, К. Роджерс, В.В. Рибалка, Г.О. Хомич та ін.). Саме тому під час навчання у закладі вищої освіти студенти повинні не тільки набути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого залежатиме успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелєва та ін.).

Прихильники особистісно орієнтованої педагогіки І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, В.В. Рибалка, І.С. Якиманська доводять важливість осмислення особистісно орієнтованого підходу у навчанні з психологічної, соціально-педагогічної, дидактичної точки зору.

В той же час, сьогодні недостатньо досліджено особистісно-професійні компоненти майбутнього психолога, особистісно-акмеологічна модель готовності психолога до професійної діяльності [4; с. 254].

Особистісно-орієнтований підхід можна визначити як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що базується на гуманістичному світогляді і дозволяє через опертя на систему взаємопов'язаних понять, ідей гуманістичної педагогіки, гуманних способів педагогічних дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самоактуалізації й самореалізації особистості студента, розвиток його індивідуальності. Суть особистісно-орієнтованого підходу в освіті полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічному процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості. Саме цей підхід зосереджує увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку та саморозвитку особистості, реалізації її природних потенціалів. Особистісно-орієнтований підхід, вважає І.Д. Бех, спрямовує навчально-виховний процес на «… утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [3; с. 112].

Професійне становлення майбутніх психологів-практиків на сучасному етапі розвитку нашого суспільства потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі. Професійне становлення психолога-практика у процесі університетської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, вибір одних можливостей і відмова від інших

На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка

передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення фахівців, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації. В. Панок вказує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання у закладах вищої освіти та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань [1; с. 14].

І рівень – теоретико-експериментальна підготовка – вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюється традиційними методами (загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова психологія, експериментальна психологія і та інші);

ІІ рівень – це практична психологія – опанування теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється в основному, через участь студентів в активних (інтерактивних) формах навчальної роботи: семінарах, воркшопах, майстер-класах, тренінгах, дискусіях (психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, психологічна служба в системі освіти і та інші);

ІІІ рівень – оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з клієнтом (групою), що здійснюється в практичній роботі та під час участі в семінарах-практикумах. Опановування прийомами роботи в конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний ураховувати особливості кожної особистості, що навчається [2; с. 217].

Таким чином, оптимізація особистісно-професійного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямах, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Отже, особистісно-орієнтований підхід під час підготовки майбутніх фахівців-психологів ґрунтується на позиціях спрямованості навчального процесу на розвиток особистості студента, максимального сприяння його розвитку, ствердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання і виконує функцію соціалізації. Реалізація особистісного підходу можлива завдяки дотриманню професійно-педагогічних, психологічних та методичних умов.

Література

1. Барчій М.С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів / М.С. Барчій // Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. – 2015. – № 3 (46). – С. 14 – 19.
2. Матвієнко О.В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О.В. Матвієнко, О.М. Затворнюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – 2014. – Випуск 1. Том 1. – С. 215 – 220.
3. Тур О.М. Особистісно-орієнтований підхід у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності / О.М. Тур // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18. – С. 111-116. [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_21.
4. Чаплак Я.В. Формування готовності психолога-консультанта до професійної діяльності / Я.В. Чаплак // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2011. – № 2. – С. 253 – 266.

Шевченко В.В.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Мольченко Д.В.,
студент магістратури
Київського національного університету імені Тараса Шевченко

ЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ З САМООЦІНКОЮ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Тривожність в сучасній психології розглядається як психічна властивість, індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до переживання тривоги.

Варто пригадати, що К. Мау та Е. Еріксон зазначали, що тривожність це є «центральна проблема сучасної цивілізації, в той же час вона виступає як найважливіша характеристика нашого часу», а дослідники Т. Готвальд та К. Ховланд надають тривожності значення «основного життєвого почуття сучасності». Тривожність це – психічний стан, що викликається спеціальними умовами ситуації (публічна, змагальна, екзаменаційна тривожність), є «осьовим симптомом» неврозу. Загалом, на даний момент поняття тривожності відноситься до вчень про емоційну сферу людини та визначається як стан людини, що відрізняється підвищеною схильність до побоювань, неспокою, переживань і має негативне емоційне забарвлення [1, 2, 3].

Інтерес до даного феномену тільки поглиблюється, адже він знаходить свій прояв у різних сферах життєдіяльності людини. Відчуття занепокоєння, хвилювання, емоційного дискомфорту, у вигляді яких проявляється тривожність, визначаються як чинники негативного впливу на ефективність навчальної, трудової, комунікативної та інших видів активності особистості.

Стан тривоги, як і будь-який інший психічний стан, знаходить своє вираження на різних рівнях людської організації:

- на фізіологічному рівні – тривога проявляється в посиленні серцебиття, прискоренні дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, появі сухості в роті, слабкість в ногах і т.д.;
- на емоційно-когнітивному рівні – характеризується переживанням безпорадності, безсилля, незахищеності, амбівалентністю почуттів, що породжують труднощі в ухваленні рішень і ціле поляганні;
- на поведінковому рівні – може проявлятися в безцільному ходінні по приміщенню, різких рухах, в реакцію на зовнішні стимули (звуки, рухи, тощо), гойданні на стільці, стуканні пальцями по столу, крутіння в руках різних предметів і т.д [4].

Особистість з вираженою тривожністю схильна сприймати світ як такий, що несе у собі небезпеку і загрозу значною більшою мірою, ніж особистість з низьким рівнем тривожності. У цьому статусі тривожність вперше була описана З. Фрейдом в 1925 році, який для опису, тривожності, що є симптомом неврозу, використовував термін, що означає в буквальному перекладі «готовність до тривоги» або «готовність у вигляді тривоги» [6].

Здійснюючи виступ у формі доповіді, звіту, презентації особистість, як правило, ставить собі за мету справити гарне враження, отримати схвалення від аудиторії, запевнити слухачів у вірності власних міркувань, або ж змінити ставлення публіки до предмету виступу. Уявляючи людину, яка має схильність до оцінки широкого спектру життєвих ситуацій як загрозливих, та переважно низько оцінює власні навички, вміння та загальні здібності, можна припустити, що прояв її невпевненості може відмітитися як у вербальних так і в невербальних елементах виступу.

На основі проведеного аналізу запропонована концептуальна модель дослідження, яка базується на тому, що рівень тривожності та самооцінки особистості можуть здійснювати

комплексний вплив на поведінкові аспекти людини, що здійснює виступ на аудиторію. Саме ці поведінкові прояви оцінюються з боку аудиторії при аналізі ефективності виступу.

Для проведення дослідження було сформовано вибірку за участю 60 студентів факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що постійно здійснюють публічні виступи перед аудиторією, в рамках учбової діяльності. Обсяг аудиторії слухачів складав 20-25 осіб, серед яких обиралася експертна група в кількості 10 осіб, що здійснювала оцінку ефективності виступу. Вибірка була розділена на дві експериментальні групи: до однієї з яких було відібрано осіб, що мають низький рівень тривожності, а до іншої – осіб з високим рівнем тривожності.

Для проведення дослідження були визначені психодіагностичні методики на виявлення рівня тривожності, розроблена Ч.Д. Спілбергером і адаптована Ю.Л. Ханіним, діагностика самооцінки Дембо-Рубінштейн та опитувальник для оцінки ефективності публічного виступу з боку аудиторії слухачів. В основу опитувальника покладено такі пункти, що представляють собою основні ланки, які лежать в основі передачі інформації доповідачем та складається він з трьох шкал: вербальна, невербальна, технічна [5]. Отримані результати дослідження редставлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження впливу рівня тривожності на самооцінку та ефективність публічного виступу

Показник	Група 1 з низьким рівнем тривожності	Група 2 з високим рівнем тривожності
Тривожність	21,7	48,0
Самооцінка	54,7	48,5
Ефективність виступу (оцінка аудиторії)	12,3	6,5
Ефективність виступу (оцінка самого доповідача)	10,6	4,3

Середнє значення рівня ситуативної тривожності в першій групі відповідає показнику 21,7, що визначається автором методики як низький рівень. Показник самооцінки у представників даної групи достатньо високий – 54, 7. Можна простежити, що доповідачі даної групи отримали достатньо високі оцінки ефективності своїх доповідей з боку аудиторії – середній показник 12,3, коли найвищий показник може бути 15 балів, та їх власні оцінки ефективності виступу також досягли достатньо високої позначки – середнє значення 10,6. Таким чином, у представників даної групи не відзначається негативний вплив стану ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу, присутня стабільність високих оцінок власних здібностей і навичок та здатність контролювати власний емоційний стан.

У другій групі середній показник рівня тривожності є не надмірним, але високим – 48,0. Середній показник рівня самооцінки – 48,5, згідно до меж, встановлених в методиці цей показник є не високим. А середнє значення оцінки ефективності виступу – 4,3 – низький показник.

Згідно отриманих результатів стає зрозумілим, що між рівнем ситуативної тривожності та самооцінкою існує кореляційний зв'язок, що виражений на помірному рівні, а між рівнем ситуативної тривожності та ефективністю публічного виступу наявний сильно виражений статистично значимий зв'язок. Між факторами власних оцінок доповідачами ефективності виступу та самооцінкою також наявний статистично значимий зв'язок.

Найбільш вираженими є відмінності у показниках вербальної та невербальної шкали ефективності виступу, в залежності від рівня тривожності доповідача.

Виходячи з отриманих результатів можна зробити висновок, що високий рівень тривожності негативно впливає на ефективність публічного виступу, адже він призводить до

того, що ситуація виступу сприймається особистістю як стресова, та сильні хвилювання, які вона переживає в цей момент заважають їй здійснювати вдалий виступ.

Найбільшого впливу тривожність під час виступу здійснює на вербальні та невербальні елементи доповіді, що необхідно враховувати у підготовці студентів-психологів до виступів перед аудиторію, які вони здійснюють регулярно.

Література

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 370 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко – М.: Филинъ, 1996. – 270 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – Киев: Политиздат, 1987. – 400с.
4. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч.посібник / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007– 256 с.
5. Тревога и тревожность: Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 240 с.72.
6. Фоминова А.Н. Причины эмоционального дискомфорта учащихся старших классов и условия его преодоления: Автореф. дис. ...канд. психолог.наук. – Новгород – 2000, 268с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: «Прогресс-Универс», 1993. – 345 с.

Шевченко В.Г.
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського
Науковий керівник – Литвиненко І.С.
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Психологічна культура є дуже важливим аспектом особистості психолога. Сутність професії психолога базується на спілкуванні, тому дуже важливим є правильність, нормативність та етичність мовлення. Працюючи з клієнтом потрібно вміти підібрати слова, адже словом можна ранити людину.

Психологічна культура забезпечує соціальну цінність майбутнього спеціаліста, його адаптивність і стійкість у сучасному світі. У ВНЗ є дуже важливе завдання – підготовка спеціалістів, здібних будувати свою професіональну діяльність у формі продуктивного співпрацівництва, з урахуванням інтересів інших людей.

Аби реалізувати себе як індивідуальність студенту потрібна соціалізація в учбово-пізнавальній діяльності, саме вона здібна допомогти йому знайти себе у різних сферах діяльності, стати впевненим в собі і в особистій значущості, адекватно сприймати себе та інших. Тому велике значення має не тільки рівень професіональної підготовки, а й рівень розвитку психологічної культури студентів психологів.

Ця дисципліна в різному об’ємі вивчається в різних ВНЗ, але не досконально, що впливає на майбутню діяльність.

Культура є найскладнішою системою накопичування людського досвіду. Загальнолюдські цінності, які складають зміст культури, її сенс, формуються віками в ході історії людства. В своєму цілому культура складається із знань, вірувань, наук, мистецтв, моральності, законів, звичаїв і деяких інших навиків і звичок, придбаних і розвинутих людиною як членом суспільства [2, с.251].

Ю.М. Лотман писав: « Культура завжди зв’язана з минулим досвідом, завжди має на увазі деяку неперервність морально-інтелектуальної сфери життя людини, суспільства і

людства». Таким чином у нашому розпорядженні знаходиться безцінний та незліченний обсяг досвіду наших предків, а як його застосовувати має вирішувати кожен сам для себе.

Не можна казати про психологічну культуру, уникаючи такого поняття як совість, що є почуттям відповідальності перед суспільством і людьми за свої вчинки. Ю.М. Лотман помічав: «Чому ж вчаться люди? Люди вчаться Знанням, люди вчаться Пам'яті, люди вчаться Совісті». Він мав на увазі те, що кожен вчинок, який робить людина на своєму життєвому шляху – є результатом її вибору, який вона робить кожен раз, як перед нею такий з'являється. А те що диктує їй, як саме вчинити і є совістю, тому що, там, де є вибір, там завжди є відповідальність. Звичайно, людина схильна звинувачувати обставини, які склалися неналежним чином, оточуючих,що були поруч, але не себе.

Психологічна культура – це система конструктивних можливостей, навичок самопізнання, комунікації, саморегуляції емоцій та дій, творчих досліджень, проведення процедур та саморозвитку, розроблених і поглинутих людьми. Розвинена форма психологічної культури характеризується високою якістю самоорганізації та самоконтролю різних видів діяльності. Наскільки це можливо, вона виражається у динамічній характеристиці своїх потреб та тенденцій, характеристик, ставлень та цінностей, а також у оптимальній побудові процесів їх реалізації.

Психологічну культуру можна вважати важливим аспектом гармонійності особистості і її загальної конструктивності, одним з чинників високої життєвої самореалізації і задоволеності, психологічного здоров'я.

Л.С. Колмогорова змістовно розглянула кожен з компонентів психологічної культури [1].

1. Культурні норми, підтримують міжгрупові і міжособистісні відносини: які спонукають і забороняють; загальнолюдські, національні, класові, групові; за ступенем обов'язковості – обов'язкові і необов'язкові до виконання.

2. Знання як результат процесу пізнання виражено в поняттях, теоріях, представлених, судженнях, законах. Воно може бути науковим і донаукових (життєвим), емпіричним і теоретичним, практичним і духовним.

3. Значення – культурний засіб з'єднання зі світом за допомогою знаків, вони виражаються в образах, умовних знаках, жестах і словах, одязі, ритуалах і т.д.

4. Цінності як спосіб регуляції людської поведінки та діяльності є складним компонентом культури. Цінності – це те, без чого людина не мислить свого життя повноцінним.

5. Символи в сфері психології – об'єкт розгляду з точки зору різних форм прояву в психічній діяльності (казки, сновидіння, метафори і т.д.), їх трактування, надання їм особистісного сенсу і впливу на діяльність людини.

Отже, розвиток та виховання психологічної культури у майбутніх психологів є дуже важливим аспектом освіти, яку зараз вони можуть отримати. Її прищеплювання, має стати на один рівень значущості зі знаннями, вміннями та кваліфікацією, яку можна отримати у ВНЗ. Тому що, саме від того, на скільки високо розвинутою буде психологічна культура у свідомості майбутніх психологів, на стільки ж від неї буде залежати результати роботи на наслідки впливу самої психології на наше суспільство.

Література

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
2. Колмагорова Л.С. Діагностика психологічної культури школярів: [практ. посіб. для шк. психологів] / Л.С. Колмагорова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

СЕКЦІЯ 4. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ, ЯК ЧИННИК ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЯКІСТЬ СВОГО ЖИТТЯ

Бабюк А. В.,
студент магістратури Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Не дивлячись на розвиток технологій, людина досі є однією з найзагадковіших створінь. Багато наук займаються розробкою питань, які стосуються людини, починаючи з її фізіології, та закінчуючи її душею. В психології важливим питанням є активність людини, адже саме активність визначає суть її (людини) особистості. Недаремно психологи збирають більше інформації про життя людини, перш ніж почнуть її консультувати – щоб зуміти спрогнозувати ймовірні майбутні дії. Але потрібно не тільки прогнозувати, але й зрозуміти, що саме є «двигуном» того, що ми називаємо «активність».

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз психологічних досліджень проблем активності особистості розглядали у свої працях як вітчизняні (Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтєрев, Л. С. Виготський, А. В. Петровський, В. А. Петровський, М. Г. Ярошевський), так і зарубіжні психологи, серед яких на особливу увагу заслуговують роботи Ф. Б. Скінера. Це дозволяє стверджувати, що сьогодні у психологічній науці склалася досить чітка система знань, яка описує активність особистості, її форми, структуру та механізми формування.

Мета статті: теоретичний аналіз активності особистості.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню активності присвячено багато філософських та психологічних теорій, що так чи інакше стосуються з особистістю. Однак, «активність» особистості як психологічне поняття з'явилося в науковій літературі порівняно недавно, так як певний проміжок часу цей термін розглядався тільки із філософської точки зору. Серед існуючих дефініцій психологічного змісту поняття «активність» можна виділити теоретично опрацьовані різними авторами, але ми обрали визначення А. Петровського: активність особистості – це здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення в світі на основі присвоєння багатств матеріальної і духовної культури, які проявляються в творчості, вольових актах та спілкуванні [3, с. 15].

Активність особистості найчастіше розглядають як форму вияву індивідуальності, творчості та професіоналізму. Одним із визначень активності вважається її розуміння як свідомого і цілеспрямованого прагнення до розширення сфери своєї діяльності. Окрім цього виділяють ще декілька видів активності особи. Активність характеризується тим, що людина піднімається над стандартом, реалізовуючи неординарні зусилля для досягнення суспільно заданої мети або діючи надситуативно, тобто за межами своїх початкових спонук і цілей. Саме тому, виділяють надситуативну активність (неадаптовану). Змістом неадаптованої активності є те, що людина готова і здатна не обмежуватися заданими конкретною ситуацією вимогами і орієнтується на непрагматичні цілі, що істотно перевищують по своєму рівню конкретне актуальне завдання. В рамках реалізації надситуативної активності особа відносно легко долає різні психологічні бар'єри, вона здатна піднятися до достовірно творчої діяльності, інтелектуального «прориву», продемонструвати схильність до дієвого альтруїзму, «безкорисливого» ризику, добитися якісного підвищення ефективності своєї діяльності.

Другий вид активності – пізнавальна. Пізнавальна активність як вища властивість особистості характеризується спрямованістю і стійкістю пізнавальних інтересів, прагненням до самостійного і ефективного засвоєння інформації, оволодіння прийомами і способами пізнавальної діяльності, критичністю і самокритичністю мислення, вольовими зусиллями для досягнення навчально-пізнавальної мети.

Громадська активність – діяльне ставлення особистості до життя суспільства, в якому вона виступає як ініціативний носій і провідник, або як порушник норм, принципів і ідеалів суспільства чи певного класу.

Активність соціальна – реалізується у вигляді соціально корисних дій, в основі яких лежать суспільно значущі потреби і все відбувається під впливом мотивів особистості. Суб'єктом (носієм) цієї активності є людина чи соціальна група. Отже, існують декілька різновидів активності, які спостерігаються у житті людини, кожна форма активності проявляється суто індивідуально. Що є «двигуном» активності?

У різні періоди були різні припущення щодо «двигуна» особистої активності. Так, думку послідовників ідеалістичних традицій (М. Лопатіна, С. Франка, Н. Лоського та багато інших), джерело активності міститься в діяльності душі і не вивчено достатньо жодним природничо-науковим (об'єктивним) методом. Тобто, якщо спиратись на теорію, яка вказана вище, джерелом активності є душа. Але психологію таке пояснення не буде влаштовувати, особливо, сучасну психологію, котра спирається повністю на результати емпіричних досліджень [2, с. 7].

Питання активності особистості розглядали представники психоаналітичної традиції, відповідно до якої активність людини спонукають її інстинктивні потяги, притаманні їй від народження, які передаються спадково. Це світ інстинктів, біологічних і фізіологічних потягів, неусвідомлюваних імпульсів, природа виникнення яких «невідома». Засадовим для психоаналітичного розуміння активності є визнання пріоритету біологічного в людині. Неофрейдисти визнавали вирішальну роль оточення та механізмів соціального характеру в активності особистості. У підсвідомому місце нереалізованих сексуальних потягів посідають прагнення до влади внаслідок усвідомлення особистістю своєї неповноцінності, як зазначав (за А. Адлером). Натомість Е. Фромм пояснював активність як неможливість досягти гармонії із соціальною структурою суспільства та зумовленої цим почуття самотності [1, с. 85]. Всупереч цьому відомий засновник рефлексології В. Бехтерев вважав, що активність не взаємопов'язана з душею, оскільки тільки біологічні імпульси, енергія тіла, вроджений потенціал є джерелом активності.

Висновки. Отже, здійснивши експрес-аналіз наукової літератури можна з упевненістю сказати, що активність особистості – це активна життєва позиція людини, що виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова та справи. Також існує декілька видів активності: надситуативна, пізнавальна, громадська та соціальна. Багато вчених в рамках різних психологічних шкіл намагались пояснити, що є джерелом активності людини і що саме спонукає людину, як активного суб'єкта життєдіяльності робити або не робити певні вчинки.

Література

1. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник / С. Д. Максименко, Соловієнко В. О; за заг. ред. С. Д. Максименка. – К: МАУП, 2000. – 256 с.
2. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. / В. А. Петровский // Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
3. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., – 494 с.

Березняк А. В.
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Васильченко Є. О.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мухіна Л. М.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ВПЛИВ КОМП'ТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ НА ПСИХІЧНИЙ ТА ФІЗИЧНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ

У зв'язку з темпом розвитку технологій, комп'ютери та мобільні телефони стали невід'ємною частиною роботи навчання та відпочинку. Даними речами володіють практично всі, внаслідок чого діти, підлітки швидко навчаються як користуватися комп'ютерними програмами, грати в комп'ютерні ігри. Безумовно, це допомагає їм у навчанні, в знаходженні потрібної інформації, що підвищує їх інтелектуальний рівень. Однак, незважаючи на таку позитивну сторону комп'ютеризації, слід позначити і негативну сторону цього процесу, що впливає на соціально – психологічне здоров'я дітей і підлітків – комп'ютерну залежність.

Підлітковий вік – це один з найважчих і складних з усіх дитячих вікових груп, що представляє собою період становлення особистості.

Найчастіше молодих людей приваблює в комп'ютері:

– наявність індивідуального простору, власного світу, в який має доступ лише він сам;

– можливість самостійно приймати рішення, діяти на власний розсуд, розуміючи, що ці дії не можуть нести за собою тяжких наслідків;

– внаслідок цього, відсутність відповідальності, яке так наполегливо вимагає старше покоління в особі батьків і педагогів;

– відхід від реальності, абстрагування від навколишнього світу;

– реалізація своїх прагнень і фантазій, а також можливість виправити свою помилку;

– шанс придумати собі новий образ, який ніхто не засудить і не перевірить його на правдоподібність.

До цього ж відносяться різноманітні мережеві ігри, де дитина має можливість придумати собі персонаж і розвинути його здібності. А це – саме те, що так важко зробити в сучасному реальному житті.

До групи ризику найчастіше потрапляють діти від 11 до 18 років, адже саме в цей період нервова система ще дуже нестійка, нестабільна, вона дуже легко піддаються впливу.

На нашу думку, є розгляд основних наукових підходів до формування психіки у підлітковому періоді.

За теорією розвитку особистості Е. Еріксона, у якій виокремлюється 8 стадій психосоціального розвитку, підлітковому віку відповідає 5 стадія розвитку особистості. Це вік, коли завершується дитинство, інтенсивно формується ідентичність, базуючись на запереченні та бунті. Вчений називає цей вік віком фізичної зрілості і соціальної незрілості. Дитина значно раніше стає дорослою у фізичному плані, ніж здатною брати на себе соціальні ролі дорослих. Для цього віку характерна емоційна неурівноваженість. Підліток, який щойно переступив вік дитинства, ще не має надійної опори [1].

Важливими видаються положення Г. Костюка, що розкривають розвиток людини як біологічної і соціальної системи. Вчений зазначає, що становлення особистості – обумовлений і разом з тим саморозвиваючий процес. Це – внутрішньо необхідний її рух від нижчих до вищих рівнів розвитку, в якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови.

Визнаний авторитет у цій галузі К. Янг з Пітсбурзького університету виділяє п'ять основних категорій цієї залежності [2]:

1) кіберсексуальна – залежність від інтерактивних кімнат спілкування для «дорослих» або від кіберпорнографії;
2) кібервідносини – залежність від дружніх відносин, зав'язаних в кімнатах спілкування, інтерактивних іграх та конференціях, яка замінює реальних друзів і родину;
3) надмірна мережева залученість – включає в себе залучення в азартні мережеві ігри, залежність від інтерактивних аукціонів і нав'язливе стан торгівлі через мережу;
4) інформаційне перевантаження – надмірна залученість до відвідування веб-сайтів та пошук по базах даних;
5) комп'ютерна залежність – нав'язливі стани в комп'ютерних іграх чи в програмуванні, в основному серед дітей і підлітків.

К. Янг наводить чотири симптоми Інтернет-залежності:

– на'язливе бажання перевірити e-mail;
– постійне очікування наступного виходу в Інтернет;
– скарги навколишніх на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернет;
– скарги навколишніх на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет.

Доктором М. Орзак були виділені психологічні і фізичні ознаки інтернет залежності [3].

Психологічними симптомами залежності є гарне почуття або ейфорія за комп'ютером, неможливість або небажання зупинитися, постійне збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером, можлива зневага сім'єю і друзями, почуття одинокості, порожнечі, депресії, коли людина не за комп'ютером, можлива брехня роботодавцям або членам родини про свою діяльність, часті проблеми з роботою або навчальною діяльністю.

Фізичними симптомами виступають: сухість в очах, порушення зору, пониження імунітету, часті та сильні головні болі (по типу мігрені), підвищена стомлюваність, безсоння, болі в спині, тунельний синдром, нерегулярне харчування, зневага особистою гігієною.

Така велика кількість симптомів вказує, що комп'ютерна залежність негативно відображається на здоров'ї людини, на її психічний та фізичний стан.

Можна зробити висновок, що основною причиною виникнення комп'ютерної залежності підлітків можна вважати брак спілкування і взаєморозуміння з батьками, однолітками і значущими людьми. На перших порах комп'ютер компенсує спілкування, потім навколишні стають неважливі. Підлітковий вік – це період формування життєвих цінностей, розширення соціальних контактів. А залежна дитина обмежує своє коло спілкування комп'ютером.

Отже, дитячий та підлітковий вік в силу вікових психолого-педагогічних особливостей є найбільш схильним до комп'ютерної залежності.

Література

1. Д. Элкинд. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни: [Текст]/ [Пер. с. англ. Д. Элкинд]. – М.: Когито-центр, 1996. – 16 с.
2. Янг К. С. Диагноз интернет-зависимость: [Текст] / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.
3. Orzack M.H. Computer addiction: What is it? // Psychiatric Times / M. H. Orzack – August 1998. – Vol. 15. – № 8.

Букач М.М.,
д. пед. н., професор кафедри соціальної роботи
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського

«УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ» ЯК ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ ПОВАЖНОГО ВІКУ

В останні роки все більше уваги приділяється вирішенню питань, пов'язаних з життєдіяльністю пенсіонерів. Така увага з боку суспільства пов'язана із значним збільшенням відсотка людей поважного віку в загальній структурі суспільства. Процес старіння актуалізує питання: яким чином поліпшити рівень життя цієї категорії населення? Одним з перспективних напрямків такої діяльності вважається активний розвиток освіти для цієї категорії населення.

Якщо в Європі ці процеси набули сталого характеру і втілилися у такі відомі програми, як «Освіта протягом всього життя», то в нашій країні йде становлення цього напряму освітньої діяльності. Сьогодні, коли заходить мова про освіту людей поважного віку в обласному чи міському відділах освіти, то наші чиновники просто розводять руками, для них це нове «неоране поле». Трохи краща ситуація – в департаменті праці та соціального захисту населення, тут робляться спроби у наданні такої соціальної послуги, як залучення людей поважного віку до роботи у гуртках в'язання, літературних клубах, організовують лекторії та ін.. Але в цих установах не вистачає ні педагогічних фахівців, ні обладнаних кабінетів, ні комп'ютерних класів, ні спеціальної літератури, тому рівень цих занять, часто не влаштовує пенсіонерів.

Університет третього віку (далі УТВ), це така форма роботи з людьми поважного віку, яка даєможливість, не лише задовольнити широкі потреби цієї категорії клієнтів, але й дозволяє залучити їх до активної громадської діяльності. Завдяки впровадженню цієї форми роботи, на наших очах змінюється внутрішній світ пенсіонерів.Якщо подивитися на слухачів нашого УТВ, то вони вже не вписуються у ті характерні риси, якимизмальовували наших пенсіонерів (загальне зниження активності, відхід від активної трудової діяльності, зниження інтересів до навчання, уповільнення розвитку пам'яті та ін.). Сьогодні ми спостерігаємо підвищений інтерес до життя, активну життєву позицію, потяг до знань до подорожей. Так як ми є безпосередніми учасниками цього процесу, то нам цікаво з середини спостерігати за ним. А саме, як відбувається перевтілення, які механізми задіяні, і взагалі, куди ми рухаємося?

На наш погляд, однією із провідних тенденцій, яка дозволяє говорити про поступальний розвиток, як УТВ, так і її членів, це усвідомлення ідеї об'єднання задля досягнення конкретних позитивних зрушень. Причому це усвідомлення спостерігається як серед керівництва громадськими організаціями, які опікуються освітніми програмами для людей поважного віку, так і серед безпосередніх учасників УТВ.

Що відбувається на рівні керівництва громадськими організаціями?

Якщо спиратися на наш власний приклад, то можна сказати, що після п'яти років роботи з організації роботи УТВ, ми прийшли до висновку про необхідність поділитися власним досвідом з іншими подібними громадськими організаціями, і з цією метою організували у 2017 році Всеукраїнську конференцію «Теоретичні та практичні засади соціалізації людей похилого віку». Здивування учасників конференції, що не у Києві, Львові чи Одесі з їх потенційними можливостями, а в Миколаєві стало можливим створити організацію, яка здатна різнобічно займатися вирішенням проблем людей поважного віку, а також визнання новацій у роботі з цією групою клієнтів, переконало нас у правильності дій. Після цієї конференції, нас почали запрощувати до участі у всеукраїнських акціях та проектах.

По перше, підключили до моніторингу роботи місцевої влади щодо вирішення проблем освіти людей поважного віку. Громадські організації по всій країні роблять офіційні

запроси і збирають інформацію про наявність прийнятих місцевими радами освітніх програм для людей поважного віку, про форми та організацію навчальної діяльності. Означена інформація узагальнюється по Україні, що дозволяє розробляти якісну правову базу для вирішення питання.

По-друге, залучили до участі у розробці двох законів пов'язаних з освітою людей поважного віку – закон про освіту дорослих та закон про соціальні послуги. Робота на волонтерських засадах – це безумовно добре, але волонтерство потребує підтримки, і ця підтримка має надійти у найближчий час через створення відповідної законодавчої бази. Тобто в означених законодавчих актах буде йти мова про те, що робота із слухачами УТВ має оплачуватися, частково державою, а частково місцевими бюджетами. Це суттєво дозволить підвищити якість надання освітніх послуг.

По-третє, створено мережу громадських освітніх організацій, які координують власну діяльність, яка спрямована на створення громадянського суспільства через активізацію взаємодії та спілкування між людьми поважного віку різних громад.

По-четверте, нас включили як один з етапів європейського фестивалю «Life is beautiful», тобто переможцям миколаївського фестивалю буде надано можливість взяти участь у фестивалі, який пройде в одній із країн Євросоюзу. Як бачимо, процес консолідації йде у бік європейського руху людей поважного віку, коли створюються умови для подорожей, зустрічей, спілкування й порозуміння.

Це ті кроки, які робляться на рівні керівництва громадських організацій для активізації людей поважного віку, для виявлення активних мешканців цієї вікової групи і спрямування їх енергії на формування громадянського суспільства.

Що ж відбувається на рівні безпосередніх учасників УТВ?

Тут також ми спостерігаємо цікаві тенденції. Перші роки роботи в УТВ, до нас приходили у більшості самотні люди пригнічені тягарем власних проблем, часто агресивно налаштовані, на те, що за будь-яку ціну вони мають отримати освітню послугу, не рахуючись з чергою й думкою інших. Але поступово ці люди стали змінюватись.Вони об'єдналися, стали товаришували, влаштовувати спільні свята, разом ходити до музеїв і театрів. З їх середовища почали виділятися ті, хто вмів організувати і спрямувати спільну діяльність. Це були перші паростки майбутньої громадської активності.

Означений процес особливо активізувався під час підготовки поїздки до Львова, і продовжився після фестивалю. Було запрошення, було бажання поїхати на фестиваль, але не було ні коштів, ні костюмів для виступу, ні досвіду участі у подібних заходах. Ми зібрали наших слухачів і зуміли організувати їх роботу таким чином, що не лише знайшли кошти, поїхали на цей фестиваль, але й здобули можливість провести подібне свято у Миколаєві.

Перемога надихає! Наші слухачі повірили у те, що вони можуть щось змінити у своєму житті на краще. Цьому сприяло і спілкування з хорватами і словаками, які розповідали про те, як вони організовували цю роботу, як впливають на владу, як підтримують інші громади. Вже у потязі по дорозі зі Львова до Миколаєва люди зібралися і вирішили обрати керівний орган громадської організації, завданням якого – сприяння організаційній роботі в УТВ.

Нашим слухачам вже не достатньо було лише навчальних занять, вони почали брати активну участь у вирішенні проблем громади. У них з'явилася віра у перемогу. Коли відбувалося голосування за проекти у громадському бюджеті міста, вони не тільки самі пішли й проголосували, але й ходили на дільницю і проводили агітацію за наші проекти. Безумовно, такі активні не всі, але з кожним днем їх стає все більше. Одним із основних завдань роботи УТВ є виявлення об'єднання активних людей та спрямування їх енергії на творення доброго, гарного, потрібного. Ми вбачаємо в такій діяльності наших слухачів перші проявиелементів громадянського суспільства.

Сьогодні ми знаходимося в активному русі, і мабуть в тому є закономірність, що наш УТВ готується до проведення фестивалю у Миколаєві під назвою «Рух продовжує молодість». Ми вважаємо, що у ланцюжку європейських фестивалів «Life is beautiful» наш

фестиваль, організований Освітнім центром «Університет третього віку» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, займе чинне місце.

Гетманцева Т.Г.,
студентка магістратури
факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
Городніченко Р.В.,
студентка магістратури
факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА СЕРЕД МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення проявів насильства серед молодших підлітків в учнівських колективах. Сучасні заклади освіти є одним із основних інститутів соціалізації особистості, її становлення і розвитку, тому необхідно приділити особливу увагу створенню умов для безпечного перебування дітей в шкільних колективах. При цьому спостерігається, що саме в молодшому підлітковому віці проявляються спалахи жорстокості, агресивності, а також ворожість, конфліктність у відносинах з однолітками, педагогами тощо. Щоб уникнути негативних наслідків, пов'язаних із проявом насильства серед підлітків, потрібно створити ефективну систему заходів профілактики шкільного насильства для учнів молодшого підліткового віку саме в умовах школи.

Різним аспектам теми присвячені праці І.Д. Беха, Б.С. Волкова, О.Н. Громової, Л.В. Долинської, Т.В. Драгунової, Н.О. Зинов'євої, Д.Б. Ельконіна, Л.А. Кулікової, А.А. Лєскової, Н.Ф. Михайлової, А.В. Мудрика, Л.Я. Оліференка, З.В. Огороднійчук, О.І Россказова, О.В. Скрипченко, Н.Л. Смирнової, та інших. Не дивлячись на суттєву теоретичну розробленість, бачимо, що науковий інтерес до теми не вщухає. Тобто тема є актуальною у практичному та теоретичному аспектах.

Для запобігання насильства серед молодших підлітків проводяться профілактичні заходи. За українським педагогічним словником С.У. Гончаренка профілактика – це «створення попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі тощо» [1, с. 176].

Одним із найважливіших напрямів профілактичної діяльності, спрямованої на протидію насильству в умовах навчального закладу, є просвітницька робота серед дітей та учнівської молоді. Фахівці визначають такі основні форми просвітницької роботи щодо попередження насильства:

- лекційна робота;
- організація конкурсів, фестивалів, акцій;
- організація клубів правових знань;
- лекторії (кіно, відео) правових знань;
- організація на базі навчального закладу консультативних пунктів, де всі учасники навчально-виховного процесу можуть отримати консультації практичного психолога, соціального педагога, юриста [3].

На думку С.Д. Максименка, «одним із ефективних шляхів профілактики насильства є тренінг. Тренінг, на думку фахівців, подібний до самого життя в мініатюрі. Часто вживається вислів: «тренінг – це гра в життя, під час якої вирішуються реальні життєві проблеми». Навчання, під час тренінгу, має дарувати учасникам радість і нових друзів, вирішення складних проблем, можливість унікального спілкування, сприяти формуванню навичок співпраці, відкривати нові перспективи. Часто ціллю тренінгу є «розворушити», дати новий

мотиваційний поштовх у пошуку відповідей на складні запитання, неоднозначні життєві ситуації. При цьому знаходження цих відповідей можливо як на тренінгу, так і за його межами, але при цьому цей первинний поштовх, орієнтований на пошук відповідей відбувається саме на тренінгу» [2, с. 87].

Робота психологічної служби навчального закладу з попередження насильства серед дітей та учнівської молоді повинна бути спрямована на:

- проведення заходів з профілактики негативних звичок, жорстокої поведінки серед неповнолітніх;
- здійснення, спільно з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціального інспектування сімей, у яких батьки схильні до недбалого ставлення до дітей;
- створення на базі навчальних закладів консультативних пунктів для учнів, батьків та вчителів, де можна отримати консультацію психолога, соціального педагога та юриста;
- проведення групових тренінгів та індивідуальної роботи з підлітками у наданні допомоги для вирішення особистих проблем;
- наповнення змістом з урахуванням останніх досягнень у педагогіці та психології просвітницької роботи (проведення виховних годин), спрямованої на корекцію та розвиток ціннісних орієнтацій учнів;
- активніше залучення батьків до профілактичної роботи з дітьми. Через батьків можна доносити до дітей інформацію про загальні способи попередження ситуацій насильства та наявні форми допомоги, яку дитина може отримати на базі школи. Це особливо стосується дітей молодшого підліткового віку [3].

У процесі дослідження використано комплекс методик, спрямованих на вивчення рівня схильності молодших підлітків до насильства. У дослідженні брали участь учні шостого класу від 12 до 13 років. Учням було запропоновано комплекс методик а саме: тест-опитувальник "Дослідження імпульсивності" (В.А. Лосенкова), тест "Діагностика рівня конфліктності особистості" (В.І. Андрєєва), методика "Діагностика стану агресії" (А. Басса-А. Дарки). Таким чином, ми бачимо, що схильність до насильства у нашому досліджені визначається за допомогою таких критеріїв, як імпульсивність, конфліктність та агресія.

Для дослідження схильності до насильства молодших підлітків в умовах загальноосвітньої школи було проведено перший зріз який показав, що високий рівень схильності до насильства становить 17,9%, середній – 53,9, низький – 28,2 %. Як бачимо, у молодших підлітків переважає середній рівень схильності до насильства. Високий та середній рівні становлять 71,8%.

На основі проведеної роботи з молодшими підлітками з метою зниження схильності до насильства було використано групові заняття, які включали в себе просвітницьку роботу у формі лекції-диспуту, тренінги з елементами творчих конкурсів та завдань, ігрових вправ. Завданням лекції-диспуту було сприяти усвідомленню учнями проблеми насильства в сучасному середовищі, ознайомлення з його видами та причинами виникнення, вирішення питання зменшення цього явища у сучасному житті. Лекція-диспут містила творчі конкурси на створення єдиного результату. Просвітницька робота носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування знання про явище насильства.

Характерною рисою лекції-диспуту є те, що її учасники можуть висловлювати свої думки та судження з приводу проблеми насильства. Основна умова диспуту є коректність у поданні інформації – точка зору аргументується, спосіб поведінки пропонується, але ніщо не нав'язується.

Наступна форма тренінгу особливо підходить у роботі із дітьми, схильними до прояву насильства, тому що кожен учасник може із задоволенням побачити свої переваги та недоліки, підтримка та увага з боку інших учасників допоможуть швидше зрозуміти, які особисті якості та професійні навички слід розвивати. Під час тренінгу необхідно створити неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, заради якої вона зібралася.

На думку С.Д. Максименка, основними умовами побудови тренінгу є:

- дотримання певних принципів групової роботи;

- спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому допомога виходить не тільки від ведучого групи, скільки від самих учасників;

- наявність більш чи менш постійної групи (переважно від 7 до 15 осіб), що періодично збирається на зустрічі чи працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);

- акцент на взаємостосунках учасників групи, для аналізу ситуації «тут-і-тепер»;

- використання активних методів групової роботи;

- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного та подій, які відбуваються в групі, вербалізована рефлексія;

- атмосфера розкутості та свободи спілкування між учасниками групи, клімат психологічної безпеки [2, с. 63].

Після проведення експериментально-дослідної роботи високий рівень схильності молодших підлітків до насильства зменшився з 17,9% до 12,8% (різниця становить 5,1%), середній рівень збільшився з 53,9 до 55,1 (різниця становить 1,2%), низький рівень збільшився з 28,2 до 32,1% (різниця становить 3,9%). Як бачимо, після проведення експериментально-дослідної роботи рівень схильності до насильства у молодших підлітків, що дає підстави стверджувати про доцільність застосування запропонованих форм роботи з молодшими підлітками в умовах загальноосвітньої школи.

Запропонуємо наступні шляхи, які допоможуть уникнути шкільного насильства:

1) постійне використання опитувальника, щоб визначити наявність насильства;

2) розробити чіткі та зрозумілі стандарти поведінки, відкрито оголосити про них і послідовно впроваджувати;

3) відстежувати ситуацію на ігрових майданчиках і місцях дитячого спілкування, за можливістю встановити у цих місцях відеокамери: агресори мають знати, що їхнє насильство завжди може бути доведено;

4) давати дітям можливість обговорювати насильство;

5) не можна недооцінювати навмисні образливі дії;

6) коли неприємні випадки насильства, зрештою, трапляються, треба забезпечувати контакти між батьками жертви та образника;

7) неодмінно втручатися у випадку вияву насильства;

8) забезпечувати підтримку і захист жертв.

Отже, профілактика насильства серед молодших підлітків має на меті створення позитивного соціального середовища і формування відповідних особистісних якостей та навичок. Необхідно проводити цілеспрямовану роботу і для зменшення проявів природної агресивності в учнів, що призводить до вчинення насильства. У результаті профілактики передбачається зміна ставлення особистості до себе та оточуючих, навчання навичкам поведінки в ситуаціях, які можуть призвести до насильства. У роботі з дітьми схильними до насильства слід приділяти увагу на розвиток вольових рис характеру, загальнолюдських моральних цінностей, подолання характерних рис агресорів, формування стійкого і виразного інтересу до якого-небудь виду діяльності для переорієнтації руйнівної енергії школярів у русло продуктивної творчої діяльності. Профілактичні заходи слід планувати таким чином, щоб вони приносили дітям задоволення, надавали позитивну підтримку та дозволяли займатися тим, що цікавить дітей відповідного віку.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. К.: Либідь, 1997. – С. 176.
2. Максименко С.Д Технологія тренінгу / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз/ За заг. ред. С. Максименко. К.: Главник, 2005. – С. 63, 87.
3. Попередження насильства серед дітей та учнівської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: klasnaocinka.com.ua.

Горошкевич Н.Є.,
старший викладач кафедри
теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

РОЛЬ САМООЦІНКИ СТУДЕНТА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку вищої школи актуальною постає проблема формування такої самооцінки студентів в процесі навчальній діяльності, яка допоможе закласти підвалини успішності при виконанні професійної діяльності. Аспект впливу самооцінки студентів на формування професійно успішної особистості освітлений мало, внаслідок чого ми вирішили і звернутися до цієї проблеми.

Об'єктом даного дослідження є самооцінка, як емоційно-оціночний компонент Я-концепції студентів.

Предметом даного дослідження є роль самооцінки студента у формуванні професійно успішної особистості.

В роботі ми розглянемо самооцінку як компонент Я-концепції, розберемо психологічну структуру Я-концепції, визначимо місце та роль самооцінки в даній структурі. Далі простежимо взаємозв'язок між рівнем самооцінки та успішністю виконання навчальних задач. Це допоможе показати бажаний рівень самооцінки, як одну з складових для формування особистості, що прагне бути успішною в професійній діяльності.

Я-концепція – відносно стійке та одночасно гнучке психічне утворення, яке являється результатом та наслідком соціальної взаємодії людини з оточуючим середовищем. Саме вона впливає на вибір певного життєвого шляху та з віком починає відігравати все більш визначальну роль у житті.

Я-концепція формується в процесі соціалізації та виховання людини та дає уявлення про навколишній світ. Допомагає відчути себе частиною конкретного соціального середовища та ідентифікувати себе з ним. Активність людини проявляється в залежності від досягнутого нею рівня розвитку – біологічного чи соціального індивіда, особистості, індивідуальності.

Я-концепція може залежати від складності змісту уявлення про себе, суб'єктивного сприйняття характеру такого уявлення, від внутрішньої узгодженості цих параметрів, стійкості у часі: минулому, теперішньому, майбутньому та цілісності особистості (Соколова Є.Т., Розенберг М.). Одна з інтегральних функцій Я-концепції – забезпечення внутрішньої рівноваги, відносної стійкості поведінки, незважаючи на динамічні впливи зовнішнього середовища. Розвиток особистості відбувається в спілкуванні, поведінці, діяльності тощо внаслідок цих впливів, а також ситуативного впливу Я-концепції, що містить когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Когнітивний – уявлення особистості про себе; емоційний – самооцінка, тобто афективна оцінка такого уявлення, що сприймається небайдуже та викликає емоції певної інтенсивності в залежності від прийняття або засудження образу власного Я; поведінковий – конкретні поведінкові реакції, дії, що викликані образом Я та самооцінкою. Отже, самооцінка, як складова Я-концепції та незалежна характеристика особистості, безпосередньо приймає участь в регуляції поведінки, діяльності, соціальних взаємодіях та формує якісну неповторність внутрішнього світу.

Самооцінка формується на основі оцінки індивіда референтними особами та має різні рівні. Особливу роль в цьому відіграє сім'я, пізніше навчальні та трудові колективи. Важливими факторами формування самооцінки виступають спілкування з оточенням та власна діяльність (Н. Пеньковська). Через спілкування засвоюються основи та способи оцінювання, які переносяться на себе та дають можливість проводити самооцінювання.

Адекватна самооцінка та позитивна Я-концепція формуються при прийнятті індивіда в соціально-значиму систему. Важливими виступають наступні моменти: співвідношення

образів реального та ідеального Я; схильність оцінювати себе, орієнтуючись на оцінку інших людей, та оцінка успішності своїх дій згідно власної ідентичності. Спроба охарактеризувати себе завжди включає оціночний елемент.

Самооцінка – не постійна величина, вона змінюється в залежності від контексту: середовища, віку, виду діяльності тощо. Наприклад, соціокультурне середовище, де зафіксовані нормативні мовленнєві значення, може оцінювати людину інакше, ніж вона оцінює себе сама.

В період студентських років – вік юнацтва, регулятором поведінки все більше виступає самооцінка при збереженні важливості оцінки оточення. Навчально-виховний процес відіграє важливу роль у становленні Я-концепції та самооцінки студента. Рівень самооцінки визначається успішністю в процесі адаптації до соціальної ролі студента на початковому етапі навчання, та адаптації до професійної ролі на фінальній її стадії. Навчальна діяльність у вищому навчальному закладі змінює самого суб'єкта діяльності. Середовище інноваційної освіти сприяє розвитку та формуванню емоційної саморегуляції, достатньо високого рівня прагнень, позитивного ставлення до себе та прогностичної самооцінки. В процесі виконання творчих завдань, де немає або невідомий чіткий алгоритм дій, студенти самостійно або групою долають критичні ситуації, відшукують нові для себе технології постановки та вирішення нестандартних задач. Такі навчальні моменти дають можливість ефективно розвивати студентів, готувати їх до ситуацій невизначеності та знаходження шляхів вирішення, виходячи із переважно професійних, соціально прийнятих нормотворчих позицій. Кожний студент стає учасником інноваційної освітньої програми, яка соціально спрямована на усвідомлену професійну роботу. Великою мірою це залежить від рівноправної та різновекторної взаємодії студентів та викладача, коли останній формує самоповагу, високий рівень прагнень у студентів, збалансовує розбіжності між їх самооцінкою, ставленням до себе та внутрішнім сприйняттям себе. Із збільшенням рівня прагнень студента підвищується та зміцнюється його позитивна Я-концепція й висока самооцінка. Також нормування соціальної діяльності (нормотворчість) дає можливість подолати конфліктність пізнавальної ситуації, коли актуалізується та усвідомлюється суперечність у вигляді невідповідності теоретичних знань та їх практичного застосування.

Отже, самооцінка, як афективно-оціночна складова Я-концепції студентів, та її рівень залежать від референтних осіб в певному середовищі. Якщо викладач в процесі навчальної інноваційної діяльності та в результаті розв'язання нестандартних задач, дає можливість студентам відчути власні сили, тоді формується адекватний чи високий рівні самооцінки, позитивна Я-концепція. Це сприяє розвитку бажання досягати успіхів спочатку в навчальній, а згодом і в професійній діяльності. Висока або адекватна самооцінка студента допомагають у формуванні професійно успішної особистості.

Література

1. Бондарь Н.Е.. Бондарь И.В. Самооценка личностной зрелости в юношеском возрасте. // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 15-17.
2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції / О. Гуменюк. – Т., Економічна думка, 2002. – 186с.
3. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов / Е.А. Залученова. – М., 1992. – 52 с.
4. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. кандидата психологічних наук .: 19.00.01./ Харківський державний педагогічний університет ім.. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 194 арк.
5. Остапенко Г.В. Самооцінка в підлітковому віці / Г.В. Остапенко // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 130-132.
6. Петухова И.В., Шишкина В.Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности / И.В. Петухова, В.Ю. Шишкина // Психология студента как субъекта учебной деятельности: Сб. – М., 1989. – Вып.327. – С. 38-42.

7. Максименко С.Д. Самооцінка учня / С. Максименко. – К. : Главник, 2004. – 112 с.

Григорчук Л. В.,
бакалавр психології Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Професійна адаптація розглядається науковцями як пристосування людини до нових для неї умов праці, оволодіння ціннісними орієнтаціями в рамках визначеної професії, осягнення мотивів та духовне зближення індивідуальних норм і цінностей людини з професійною групою і діяльністю задля того, щоб максимально ефективно використовувати свої знання та вміння у практичній діяльності. Тобто професійна адаптація призначена для вирішення питання формування й закріплення соціально-психологічної надійності особистості у трудовій діяльності. Для того, щоб професійна адаптація, як один із видів соціальної адаптації, завершилася успішно, необхідно ознайомитися з різними сторонами і аспектами цього феномену, а також проблемами, що виникають на шляху професійного становлення особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи першоджерела з приводу питання професійної адаптації, можна зробити висновок, що зараз це одна з найменш вивчених проблем в професійній орієнтації, однак це не робить дану проблему менш актуальную, оскільки майбутньому спеціалісту особливо важливо знайти своє місце і отримати навички швидкого входження у професію. Серед наукових розробок, що присвячені професійній адаптації, слід виділити: А.Б. Геогієвського, що узагальнив поняття адаптації. Р.М. Баєвського, в роботах якого було виділено основні фази адаптації та Л. Філіппса, що виділив два типи реакцій на дію середовища в яких виражається адаптування.

Мета статті – визначити основні проблеми та особливості процесу професійної адаптації молодих фахівців.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної психолого-педагогічної та економічної літератури свідчить про те, що професійна адаптація – це процес становлення рівноваги в системі «людина – професійне середовище», який проявляється в ефективності і якості праці, в задоволеності людини процесом праці, її результатом, сприйнятті себе як професіонала, взаємовідносинами в колективі. За А.Б. Георгієвським адаптація трактується як особлива форма відображення впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції встановлення з ними динамічної рівноваги [2]. Можна зробити висновок, що професійна адаптація є складноструктурним компонентом професійної орієнтації.

Професійна адаптація має свої стадії, серед яких виділяють: урівноваження як встановлення рівноваги між особистістю і професійним середовищем; псевдоадаптація як поєднання зовнішньої пристосованості до обстановки з внутрішнім негативним ставленням до її норм і вимог; прирівнювання як визнання і прийняття системи цінностей нової ситуації, взаємні поступки. Професійна адаптація має два основних етапи, що включають первинну та вторинну адаптацію. Первинна адаптація стосується тих осіб, що не мають досвіду роботи у цій професійній сфері діяльності, тобто мова йде саме про молодих фахівців. До речі, особливу увагу до молодих спеціалістів необхідно проявляти в перші три місяці роботи, коли позначається недостатній рівень освоєння нової професійної діяльності. Вторинна адаптація – це пристосування робітника до змін професійної діяльності, які відбулися у процесі праці [2].

У молодих фахівців, на відміну від осіб, що вже мають професійний досвід, освоєння професійної діяльності не відбувається на базі передуючого досвіду, тому цей процес супроводжується значними труднощами, оскільки «нова» особа навіть не володіє структурою суспільних і адміністративних контактів, що є властивим спеціалістам, які вже адаптовані до умов роботи.

Аналіз останніх досліджень показує, що 90% людей, які звільнилися з роботи впродовж первого року, прийняли це рішення в перші дні свого перебування в новій організації. У проведеному Л. Дробиш дослідженні було виявлено такі типові труднощі професійної адаптації молодих фахівців: недостатня професійна підготовка під час навчання, відсутність достатнього життєвого досвіду і допомоги з боку керівництва (80,6% респондентів), незадовільні матеріально-економічні умови (63,2%), погана ефективність встановлення контактів з робочим колективом і особиста некомунікабельність (24,6%) та внутрішні мотиваційні конфлікти (14,1%) [1].

Якщо розглядати труднощі, що виникають у молодих фахівців, під призмою фаз адаптації, які були виділені Р. М. Баєвським, то можна зробити висновок, що у цих осіб адаптація має регресивну форму від норми до потології [2], однак кожен з цих респондентів пройшов визначену кількість фаз в залежності від часу, який їм вдалося протриматися в робочій організації. Повну або часткову адаптацію мають особи, які не втратили робоче місце; короткочасне пристосування – ті, хто не протримався до завершення процесу адаптації, а отже, срок такої праці складає приблизно півроки; недостатність компенсаторно-пристосувальних механізмів властива тим респондентам, що мають психологічну несумісність з робочою діяльністю, та в яких відсутій достатній життєвий досвід; зрив адаптації характеризується як нслідок зміни специфічних елементів психіки.

Як антипод труднощам можна виділити умови успішної професійної адаптації: по-перше, це підтримка з боку керівництва і професійна підготовленість; по-друге, професійна мотивація фахівців; по-третє, встановлення задовільних матеріально-економічних умов; по-четверте, врахування психологічних особливостей молодого фахівця.

При успішній адаптації як результат Л. Філіпс виділяє два типи відповідей на дію середовища: 1) перший тип – прийняття тих соціальних очікувань, з якими зустрічається кожен відповідно до своєї статті і віку, і ефективну відповідь на них, що можна вважати вираженням конформності до вимог і норм, що пред'являються суспільством до поведінки особистості; 2) другий тип – гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок, успішно користуватися реальними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень [2].

Загальним показником успішної адаптації є відсутність ознак дезадаптованості, яка може виникати внаслідок короткочасних і сильних впливів середовища на людину або під впливом менш інтенсивних, але тривалих впливів. На успішність професійної адаптації впливають об'єктивні і суб'єктивні фактори [3].

До суб'єктивних характеристик спеціаліста належать: соціально-демографічні (вік, стать, сімейне положення); 2) фізіологічні особливості; 3) емоційна стабільність; 4) адекватна самооцінка; 5) активність особистості; 6) рівень знань, вмінь та навичок; 7) соціальна та професійна готовність до діяльності (установка на подолання труднощів, налаштування на професійну діяльність, очікування успіху); 8) відповідність реальної і необхідної компетенції молодого спеціаліста. До об'єктивних факторів належать: 1) умови праці; 2) організація технологічного процесу; 3) режим праці та відпочинку. Отже, процес професійної адаптації розвивається нормально, якщо встановлюється відповідність між характеристиками цих двох підсистем факторів.

Висновки. Таким чином, ми виділили умови, які допоможуть вирішити труднощі, що виникають у процесі адаптації до професійної діяльності та сприяють максимальному зменшенню кількості можливих помилок пов'язаних з початком професійної діяльності. Професійна адаптація є безперервним процесом, який супроводжує спеціаліста не лише на початку професійного становлення. Успішна адаптація неможлива без постійної самоосвіти і самовиховання фахівця. Все це передбачає наявність у молодого фахівця достатнього рівня професійної підготовленості і навичок належної вольової саморегуляції.

Література
1. Дробиш Л. В. Проблеми професійної адаптації молодих фахівців на ринку праці регіону / Л. В. Дробиш // Маркетинг в Україні. – Київ, 2011. – Вип. № 2. – С. 41-43.
2. Петровичев В. М. Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов как объект научного исследования / В. М. Петровичев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Тула, 2012. – Вып. №1 (1). – С. 43-52.
3. Организация профессиональной адаптации [Электронный ресурс] / Федосеева А. В. // Электронный научный журнал современные проблемы науки и образования – 2015. – №1 (часть 1). Режим доступа к журн. : http://www.science-education.ru/ru/issue/view?id=121

Дмитрів О.В.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Опанасенко Л.А.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

СІМЕЙНІ УСТАНОВКИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти. В останні роки у вузівській педагогіці та психології приділяється особлива увага питанням навчальної мотивації студентів, оскільки вона у значній мірі визначає успішність їх професійної діяльності та конкурентоспроможність на ринку праці у майбутньому. Стійка навчальна мотивація формує світоглядну позицію, виступає потужним стимулом пізнавальної активності та освітньої цілеспрямованості студентів. Складність феномену навчальної мотивації молоді обумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій [1].

Навчальна мотивація студентів формується під впливом різних зовнішніх та внутрішніх чинників, особливе місце серед яких належить сімейним установкам, закладеним у сценарії життєдіяльності ще з дитячих років. Сімейна установка – це специфічний «меседж» найближчого оточення, в основі якого ставлення членів сім'ї до дитини, оцінка її особистісних якостей і поведінки, що виражається в окремих фразах, жестах, інтонації та діє на особистість на рівні підсвідомого, спричиняючи колосальні переваги та обмеження в її діях. Сімейні установки певною мірою впливають на формування особистісних установок – готовності сприймати і діяти, розуміти та трактувати об'єкт сприйняття, мислення або майбутніх подій певним чином, спричиняючи вибірковість активності та поведінки у різних сферах життєдіяльності, у тому числі і у навчанні молоді [4].

До вивчення питання психологічної природи установок вчені зверталась неодноразово. Серед наукових розвідок, направлених на дослідження феномену, варто відзначити праці Б.Г. Ананьєва, Г.М. Андреєвої, Л.І. Божович, Ю.М. Жукова, М.Д. Лаптєвої, В.С. Мухіної, В.С. Торохтій, Д.М. Узнадзе. Поняття «сімейна установка» розкрито в роботах Т.В. Архіреєвої, Т.В. Брагіної, І.Я. Іванюка, А.В. Ігнатенка, Т.В. Снігерьової, П.А. Цай, А.В. Щур. Варто зазначити, що більшість досліджень спрямовані на виявлення впливу сімейних установок на навчальну діяльність особистості у дитячому віці, проте вчені зазначають про їх особливу роль і в інші вікові періоди, зокрема на етапі юності та ранньої дорослості. На жаль, і досі відсутні ґрунтовні наукові праці про вплив сімейних установок на навчальну мотивацію молоді, чим і зумовлено вибір теми дослідження, її актуальність та значущість.

У психології найбільш відомі дослідження феномену установки належать грузинському психологу Д.М. Узнадзе, який розробив власну теорію. Вчений пояснював неусвідомленість мотивів і вчинків особистості функціонуванням установки, яку визначав як готовність суб'єкта до дій у певному напрямку: установка визначає стійкий цілеспрямований характер діяльності особистості і дозволяє зберегти направленість дій у змінних ситуаціях. Д.М Узнадзе виділяв дифузну установку (характеризується невизначеністю) та фіксовану установку (позначається диференційованістю), зазначаючи той факт, що установка, сформована в одній сфері, може переходити на інші.

На думку Е. Берна, установки закладаються батьками в ранньому дитинстві та продовжують керувати поведінкою людини у зрілому віці, якщо вони не розпізнаються і не змінюються. Через батьківські установки формується життєвий сценарій особистості, який може або обмежувати її, перешкоджати розвитку, прояву творчого начала, або стати основою для активної позиції, продуктивної діяльності. Е. Берн визначає чотири типи установок: позитивне ставлення до себе – позитивне ставлення до світу; позитивне ставлення до себе – негативне ставлення до світу; негативне ставлення до себе – позитивне ставлення до світу; негативне ставлення до себе – негативне ставлення до світу [5].

Зазначену точку зору розділяє значна кількість психологів, зокрема Є.Г. Ейдеміллер та В. Юстицкис [6]. Науковці підкреслюють, що постійне сприйняття сімейних установок формує стійкі поведінкові моделі особистості:

1) авторитарні установки через строгість і дратівливість батьків, засудження і критику недоліків дитини придушують її волю, ініціативність (у дитини не формується стійка внутрішня мотивація до навчання);

2) розвиваючі установки сприяють активності дитини на основі підтримки / позитивної оцінки її досягнень та усталених партнерських взаємовідносинах батьків та дітей, їхній кооперації (формується система особистісно-значущих мотивів навчальної діяльності, навчальне цілепокладання);

3) опікуючі установки оберігають дитину від можливих труднощів і формують її залежність від дорослих, стримуючи розвиток особистого потенціалу, індивідуальних ресурсних можливостей (навчальна діяльність зумовлена системою зовнішніх впливів, соціальним прагматизмом).

Дослідження І.О. Хоменко засвідчують той факт, що значна кількість батьків досить ригідні у своїх установках на дитину, часто материнська та батьківська позиції не диференціюються і не погоджуються між собою. Даний факт негативно позначається на формуванні самостійності особистості, обмежуючи рівень її свободи навіть у студентський період.

На основі емпіричного вивчення проблеми впливу сімейних установок на формування навчальної мотивації студентської молоді (застосування Google-форми при опитуванні 70 респондентів – студентів 1-2 курсів різних спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського) визначимо такі його різновиди:

1) активізуючий вплив – існуючі пізнавальні та соціально-прагматичні мотиви навчання посилюються: «У навчанні треба завжди додавати зусиль!», «Спробуй ще, тобі обов'язково вдасться!», «Сміливіше, ти все зможеш сам/а!», «Кожен сам обирає свій шлях», «Я радію твоїм успіхам у навчанні!», «Я тобою пишаюся!», «Яке щастя, що ти у нас є», «Навчання дає нові можливості для професійного майбутнього»;

2) підтримуючий / ресурсний вплив – особистісно-значущі мотиви навчання не вичерпуються, навіть у ситуації негативного досвіду навчальної діяльності: «Кожен може помилитися», «Не зупиняйся!», «Ти багато чого можеш!», «Все буде добре», «Скільки віддаси – стільки й отримаєш», «Що посієш, те й пожнеш», «Все залежить тільки від тебе!», «Ми тебе любимо. Знаємо, що все зможеш подолати», «Твій усіх у навчанні і у професії у твоїх руках»;

3) руйнівний вплив – внутрішні навчальні мотиви нівелюються, не набуваючи стійкості: «Нічого не вмієш робити, невдахо!», «Звідки у тебе лише руки ростуть», «Все одно

нічому не вчишся», «Не мудруй!», «Ти що, розумніший за всіх?», «Звідки ти можеш знати?», «Ти не впораєшся, я знаю», «Марно витрачаємо на навчання в університеті гроші!», «Це завдання для розумних студентів, не для тебе», «Ми ж казали», «За 2 роки нічому так і не навчився!», «Роби / будь як всі», «Твоїм одногрупникам все вдається, а тобі – як завжди!», «У тебе завжди результати навчання гірші, ніж у інших», «Не висовуйся, не варто», «Я старше / досвідченіше і краще знаю. Слухай мене!», «Навчання – це не твоє».

Варто відзначити той факт, що сімейні установки, які здійснюють активізуючий і ресурсний вплив на навчальну мотивацію студентів у значної кількості респондентів не відзначаються своєю домінантністю над тими, що здійснюють руйнівний вплив (46% проти 54% опитаних). Негативні сімейні установки унеможливлюють здатність студентів до продукування стійких навчальних цілей, а отже значно знижують продуктивність та результативність їх навчальної діяльності, формуючи сумніви, пасивність. Особистість, усвідомлюючи особливості сімейних установок, що діють на неї, за бажанням їх змінити, набуває здатності коригувати установки, управляти ними та контролювати їх вплив [2].

Отже, сімейні установки здатні активізувати, підтримувати та руйнувати навчальну мотивацію студентів. Впливаючи на емоційний стан, вони визначають поведінку молоді у навчанні та життєвий настрій у цілому. У тому випадку, коли установки функціонують у позитивному ключі, студенти характеризуються наявністю стійких пізнавальних та соціально-прагматичних мотивів навчання, високою працездатністю; негативні установки не дозволяють сформуватися внутрішнім цілям навчання у вузі, продукують неконструктивні сценарії професійної діяльності у подальшому. Означена ситуація викликає занепокоєння і потребує пошуку та упровадження ефективних психологічних і педагогічних технологій, здатних її змінити.

Література

1. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді / О.В. Гилюн // Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпроп. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. дослідж. – Д., 2012. – №1(81). – С. 102-104.
2. Ковпак Д.В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта / Д.В. Ковпак. – СПб.: Наука и техника, 2007. – 240 с.
3. Крайнюк А.И. Родительские установки: теоретические аспекты / А.И. Крайнюк // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – №21. – С. 78-82.
4. Скориніна-Погрібна О.В., Волошина О.В. Індивідуальні батьківські приписання чи заборони у молоді: їх структура і зміст // О.В. Скориніна-Погрібна, О.В. Волошина // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2017. – Вип. 22. – С. 248-255.
5. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Э. Берна / К. Штайнер. – СПб.: Питер; 2013. – 351 с.
6. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

Єгорова О.В.,
студентка факультету педагогіки та психології
Науковий керівник – Опанасенко Л.А.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ

У постійно прогресуючому світі інформаційних технологій і швидкого темпу життєдіяльності, що супроводжуються психоемоційною напругою та навчальними стресами, значно ускладнюється розвиток особистості юнацького віку. Вона перебуває під систематичним впливом потужних зовнішніх чинників, потребує підтримки і примноження індивідуального потенціалу для здійснення ефективної навчальної діяльності, яка у

подальшому дорослому житті може стати запорукою успішного професійного майбутнього [5].

Перед учнем старших класів постає низка складних соціально-психологічних завдань, провідним серед яких виступає професійне самовизначення щодо подальших освітніх траєкторій. Варто зазначити, що формування готовності до здійснення професійного вибору залежить від різних факторів, серед яких особливу роль відіграють психологічні механізми саморегуляції.

Під саморегуляцією у психології розуміють: регулятивну функцію самосвідомості; процес сенсоутворення у контексті самоідентифікації; здатність особистості довільно керувати власним психічним станом, що ґрунтується на усвідомленні процесу реалізації дій і узгодженості внутрішніх психічних актів. Вона виявляється в упевненості у собі, мобілізованості, активності. Основа саморегуляції – усвідомлення того, що відбувається у певний момент часу (усвідомленість життя). Механізми саморегуляції – структурне утворення самосвідомості, яке активно розвивається в юнацькому віці та інтегрує у собі здатність визначати ціннісні орієнтації, здібність досягати мету, адекватну внутрішнім потенціалам, можливість самоконтролю, прагнення до успіху (самореалізації), потребу просоціального самоствердження та визнання [2].

Різні аспекти психологічних механізмів саморегуляції в юнацькому віці розглядалися і постійно актуалізуються вченими різних галузей психологічної науки. У той же час, не зважаючи на численність досліджень з проблематики, вплив психологічних механізмів саморегуляції в юнацькому віці на професійне самовизначення не були предметом спеціального вивчення, чим і зумовлено вибір теми дослідження.

Перші наукові розвідки щодо сутності феномену саморегуляції належать психолінгвісту М.І. Жинкіну. Розвиваючи його ідеї, О.О. Леонтьєв сформував основні ознаки психологічної саморегуляції: вона відображає опосередкований характер людської психіки; визначає мотивацію психічної діяльності; забезпечує діяльність принципово різними механізмами; відображає свідомий і несвідомий вибір.

Теоретичною передумовою дослідження механізмів саморегуляції стала концепція О.О. Конопкіна. Науковець зауважує на те, що саморегуляція – це системно організований процес ініціації внутрішньої психічної діяльності людини, спрямований на досягнення цілей, що визначаються особистістю. Увага вченого та його учнів зосереджена на структурно-функціональних аспектах саморегуляції: на аналізі внутрішніх механізмів, що забезпечують реалізацію принципів управління у довільній активності особистості та на аналізі психічних засобів, за допомогою яких функціонує структура регуляції діяльності [4].

Загальні механізми саморегуляції детально розглядає у своїх наукових працях Л.П. Гримак, визначаючи такі рівні за механізмом її здійснення:

1) інформаційно-енергетичний – рівень психічної активності особистості;

2) емоційно-вольовий рівень саморегуляції життєдіяльності – самосповідь, самопереконання, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення;

3) мотиваційний – неопосередкована і опосередкована саморегуляція мотиваційних складових життєдіяльності особистості;

4) особистісний рівень – самокорегування: самоорганізація, самоствердження, самоактуалізація [1].

Якісну характеристику рівнів розвитку психологічних механізмів саморегуляції представлено у дослідженнях Т.В. Кириченко. Науковець виокремлює:

1) високий рівень – переважає мотивація досягнення, внутрішні ресурси мобілізовані на досягнення мети, переважає високий рівень домагань, старшокласник відзначається вимогливістю до себе, має осмислені ціннісні орієнтації, виражений інфернальний локус контролю, його уявлення про власне «Я» спрямоване на саморозвиток у перспективі, у тому числі у професійній;

2) середній рівень – мотив досягнення успіху домінує, але досить знижена оцінка особистих можливостей, школяр не завжди адекватно усвідомлює власну систему прагнень,

відзначається ускладненим самоствердженням власного «Я», такий учень уникає самостійності та наполегливості;

3) низький рівень – цілі мають недосяжний характер або занижені власними можливостями, мотив уникнення невдач домінує, школяр зневірений у собі, характеризується заниженою оцінкою власних потенціалів, має малоусвідомлену систему ціннісних орієнтацій, мало торкається реального образу «Я», у нього домінує екстернальний локус контролю [3].

Значний науковий внесок у вивчення психологічних механізмів саморегуляції здійснили й інші науковці, серед яких варто відзначити: О.Ю. Осадько, О.К. Осницького, С.В. Чорнобровкіну. У своїх наукових працях вони неодноразово зауважували на той факт, що специфіка психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості полягає у тому, що кожний психологічний механізм має автономний рівень розвитку і в той же час дане особистісне утворення лише в цілісності виступає регулятором життєдіяльності. Провідними психологічними механізмами процесу саморегуляції поведінки у старшому шкільному віці є: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху, визнанні та самоствердженні. Динаміка розвитку цих особистісних компонентів призводить до зміни показників саморегуляції. Ефективність механізмів саморегуляції пов'язана з урахуванням індивідуальних особливостей, розуміння яких здійснюється на основі самоспостереження, самоаналізу і саморефлексії.

Юнацький вік відзначається активним розвитком здатності до самоспостереження, самоаналізу та саморефлексії: у старшокласників зростає концентрація та цілеспрямованість самоспостережень, вони починають мислити на більш високому рівні, ретельно синтезуючи та аналізуючи інформацію; їх міркування характеризується гнучкістю, глибиною, критичністю, усвідомленістю; рефлективність відзначається продуктивністю. На цьому віковому етапі зростає потреба у задоволенні інтелектуальних і соціальних потреб, змінюється ієрархія сфер соціального життя [6].

Здатність старшокласника до саморегуляції будується на усвідомленні власних можливостей, потреб і власного призначення, уявлень про себе і про те, ким він хоче і ким може бути. Для її розвитку вагому роль відіграє рівень домагань і самооцінки, прагнення до внутрішніх ідеалів, пошук власних сенсів і цінностей тощо. За сприятливих соціально-психологічних умов механізми саморегуляції, набуваючи позитивних якісних характеристик, «підштовхують» старшокласника до професійного самовизначення, сприяють свідомій орієнтації учня у визначенні власного місця у світі професій.

Отже, саморегуляція у старшому шкільному віці здійснює своєрідний контроль за освітньою діяльністю школяра, спонукає його до активності у навчанні. У ролі механізмів саморегуляції, що позитивно впливають на формування готовності до професійного самовизначення в юнацькому віці, можуть виступати: ціннісні орієнтації, рівень домагань, локус контролю, мотивація досягнення, прагнення до самоствердження і самореалізації. Зазначена проблема є складною, багатогранною і вимагає подальшого вивчення.

Література

1. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
2. Антилогова Л.Н., Черкевич Е.А. Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период / Л.Н. Антилогова, Е.А. Черкевич // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – №3. – С. 12-23.
3. Кириченко Т.В. Методичний арсенал вивчення механізмів саморегуляції поведінки підлітків / Т.В. Кириченко // Психологія: Збірник наукових праць (НПУ імені М.П.Драгоманова). – Київ, 2000. – С.140-148.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологи. – 2004. – № 2. – С. 128–135.

5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
6. Опанасенко Л.А. Становлення особистості старшокласника в аспекті навчального цілепокладання / Л.А. Опанасенко // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України; За ред.. С.Д. Максименка. – Т.7: Екологічна психологія. – Вип. 17: Психологія освітнього простору. – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2008. – С. 139-143.

Коростильова І. В.,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
НУК ім. адмірала Макарова.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми. Виклики сучасного суспільства, його складність, мінливість, швидкоплинність, динамічність і постійне ускладнення вимагають від людини більшого потенціалу адаптованості, гнучкості і водночас стійкості в цих умовах. Такі протилежні тенденції як стійкість і гнучкість по відношенню до складних життєвих ситуацій не завжди достатньо розвинені у людини одночасно. Тому часто людина не в змозі самостійно долати певні життєві труднощі і потребує психологічної допомоги. Професійна і кваліфікована психологічна допомога виступає сьогодні одним з провідних чинників збереження психічного здоров'я і благополуччя в суспільстві.

Мета і завдання дослідження. Окреслити найбільш поширені технології психологічної допомоги, які використовують сучасні психологи у практичній роботі.

Основні здобутки дослідження. Практична робота психологів в останні роки має дуже різноманітні форми, засоби, методи і знаряддя. Сьогодні практикуючі психологи пропонують суспільству багато видів програм, консультацій, тренінгів на будь-який смак і запит. Вони мають різні вектори спрямування і різні цільові аудиторії. Програми професійного й особистісного розвитку, програми для жінок, для дітей і підлітків, для тих, хто знаходиться у складних життєвих ситуаціях, програми сімейного і міжособистісного спрямування та багато іншого. Але у всьому цьому розмаїтті явно простежуються певні напрями.

Перший напрям – це надання невідкладної психологічної допомоги особам, які пережили травмуючи ситуації. Особливого значення цей вид психологічної допомоги набув в останні роки і пов'язаний з соціально-політичними процесами, які відбуваються в Україні. Психологічна допомога військовим і демобілізованим з зони АТО, вимушеним переселенцям, представникам силових структур, які виконують складні професійні задачі. Другий напрям – це психологічна робота у закладах освіти, яка спрямована на активізацію процесів адаптації, навчання і виховання дітей, профілактику емоційного вигорання педагогів, підвищення психологічної обізнаності батьків, супровід дітей, які потребують тривалої психологічної підтримки. Третій напрям – це психологічна допомога в системі профорієнтації, професійного розвитку і зростання. Четвертий напрям – це сімейне консультування, яке включає в себе кризове консультування, супровід і фасілітацію сімейних пар.

Перелічені напрями роботи практикуючих психологів є більщ-менш традиційними, усталеними, до них також відносяться такі напрями як робота психолога в клініках, у пенітенціарних установах, в державних органах влади, у громадських організаціях тощо.

Однак сьогодні практична психологія активно виходить на орбіти приватного підприємства і пропонує суспільству різноманітні форми роботи, від звичних психологічних кабінетів, консультацій, центрів психологічної допомоги, коучінг-програм і тренінгових програм різного спрямування, до таких, як: фестивалі, майстер-класи, марафони,

інтерактивні платформи, форуми, експрес консультації, де надаються психологічні послуги самого широкого спектру. Це такі наприклад, як програми особистісного зростання: «Стань кращою версією себе!», «Самовідтворення і самовдосконалення», «Розвиток навичок успішності», «Пробудження», «Розвиток лідерських якостей». Спеціальні програми: «Секрети успішного публічного виступу», «Навички ораторського мистецтва», «Інтелектуальне тренування». Багато програм спрямовані на психологічну допомогу у налагодженні міжособистісних стосунків: «Сходинки стосунків», «Навігатор знайомств», «Як створити партнерські стосунки», «Пазли особистих стосунків» тощо. Дуже популярними стають спеціальні програми для жінок: «Сучасна жінка», «Жіночність і лідерство», «Керуй по-жіночому!», «Королева спілкування, або як говорити з чоловіками без проблем» тощо. Також в останній час з'явилося багато психологічних програм, спрямованих, на розвиток матеріального добробуту, прогнозування майбутнього: «Життя у достатку», «Чи ти управляєш грошима, або вони тобою?», «Образ, за який платять» тощо.

Як не парадоксально, але сучасні люди часто розглядають психологію як певну магію, яка охоплює широкий діапазон людських проблем и запитів, від чарівних, на кшталт «Виконання бажань силою думки», до суто прагматичних, на кшталт «Принципи взаємодії з грошима». В нашому суспільстві намітилися дві доволі стійкі, але суперечливі тенденції: з одного боку до психології часто проявляють певну упередженість, опір, а з іншого боку – некритичне, «містичне» ставлення до психології, як до сфери знання, що повинно дати відповідь на будь-який людський запит. Це створює атмосферу певного відриву від реальності, яка закладає підґрунтя для розчарувань і недовіри до психології, підриває її авторитет як науки і сфери знання, що має реальні дієві можливості допомагати людям.

Також в психологічній практиці сьогодення значно розширився арсенал засобів, які використовуються в роботі психолога, це й різноманітні метафоричні карти, нейрографічні, асоціативні, візуальні, аудіальні, лінгвістичні та ін. методики і технології. Все це розмаїття засобів, яке активно просувається на ринок психологічних послуг потребує умілого користування, ґрунтовних знань, чіткого усвідомлення їх специфіки і обмежень, особливостей впливу і відстрочених ефектів. Тому сьогодні, як і раніше сучасні психологи повинні керуватися фундаментальним принципом гуманістичного підходу до людини – «Не нашкодь!» (Гипократ) і виконувати головну задачу психології – «Допомогти людині стати тим, ким вона здатна стати» (А. Маслоу).

Література

1. Белл Д. Третья технологическая революция и ее возможные социально-экономические последствия / Д. Белл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек / [пер. с нем. В. Сидельника, Н. Федоровой]. – М : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 383.
3. Фурман А.В. Психологія Я – концепції / А. В. Фурман, О.Є. Гуменюк . – Львів : Новий Світ – 2000 , 2006. – 360с.

Крошка Н.П.,
аспірант кафедри психології
Запорізького Національного Університету

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНІСНО-ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. Досягнення лідерства в освоєнні космосу та розвиток ракетно-космічної промисловості в Україні реальні завдяки виховання потужного кадрового потенціалу – майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Підвищення ефективності та

оптимізація діяльності фахівця можливі шляхом вдосконалення його психічної організації: свідомої регуляції і самоконтролю суб'єкта діяльності, підвищення ролі ділової активності і свідомого відповідального ставлення до поставлених завдань, процесу і результату діяльності. Зазначені обставини вимагають звернення до категорії «професійна відповідальність».

Науковим підґрунтям для розгляду проблеми професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі є праці вітчизняних (С.В. Баранова, О.В. Іваненко, О.Г. Тітаренко, В.Г. Лазорко, О.П. Патинок) та зарубіжних (К.К. Муздибаєв, В.О. Бодров, О.Г. Луценко; М.В. Муконіна; Н.М. Сатоніна, Л.І. Дементій) науковців.

Мета дослідження: представити результати емпіричного дослідження діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Основні здобутки проведеного дослідження.

1. В сучасній психології професійна відповідальність трактується як психологічна характеристика особистості фахівця, яка сприяє усвідомленому і якісному виконанню ним професійних обов'язків, а також готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством [3]. Беручи за основу структуру професійної відповідальності О. Патинок [4] та дослідження сучасних науковців [1 ; 5; 6], нами були виокремлені наступні компоненти професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі: когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий. Трикомпонентна структура професійної відповідальності представлена змістом, що відображає специфіку професійної діяльності в ракетно-космічній галузі: когнітивним компонентом, який виражається системою засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомленням; мотиваційно-афективним компонентом, що характеризується індивідуальною системою мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки, емоційними переживаннями, які регулюють професійну відповідальність, професійно-важливими якостями фахівця ракетно-космічної галузі; діяльнісно-поведінковим компонентом, який виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях. В результаті теоретичного аналізу було встановлено, що показником розвитку діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності виступає усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

2. В дослідженні діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності використано методику «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В.І. Моросанова) [2]. Вибірку респондентів склали студенти III − IV курсів коледжів (164 особи) та студенти II – III курсів ВНЗ (150 осіб) ракетно-будівельних спеціальностей. Дослідження здійснювалося на базі коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету ім. О. Гончара, Запорізького авіаційного коледжу, Криворізького авіаційного коледжу, Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара, Запорізького національного технічного університету, Харківського авіаційного інституту.

3. В ході дослідження проаналізовано профілі саморегуляції довільної активності досліджуваних I – IV курсів за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та гнучкості. Виявлено, що найнижчі числові показники майже за всіма складовими саморегуляції – в студентів I курсу, а найвищі – в студентів II (шкали планування – 4,65 та 6,4 балів відповідно, моделювання – 4,74 та 5,16 балів відповідно, гнучкості – 6,04 та 6,12 балів відповідно) та IV (шкали моделювання – 5,16 балів, оцінювання – 5,63 балів) курсів. В респондентів III курсу найвищий показник представлений за шкалою програмування (6 балів). Такі результати вказують на наявність позитивних зрушень у розвитку індивідуальної системи саморегуляції досліджуваних. Водночас, слід зауважити, що числові показники за всіма шкалами знаходяться у межах середнього рівня розвитку (від 4 до 6 балів за шкалами планування, моделювання, оцінювання; від 5 до 7 балів за шкалами програмування та гнучкості). Тобто, виявлена динаміка не може вважатися значущою.

4. Отримані числові дані підтверджують те, що в більшості студентів I – IV курсів компоненти системи саморегуляції розвинені на середньому рівні. За шкалою планування отримані показники вказують на сформованість в досліджуваних потреби в усвідомленому плануванні діяльності, самостійність висунутих цілей діяльності, деталізованість планів, які, заразом, не завжди стійкі та ієрархічні (це також підтверджується показниками вольових якостей досліджуваних). Показники за шкалою моделювання свідчать про те, що респонденти здатні виділяти значущі умови досягнення цілей в поточній ситуації та перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій та планів діяльності. Показники за шкалами програмування і гнучкості вказують на сформованість в студентів потреби самостійно продумувати способи своїх дій для досягнення цілей, але, водночас, свідчать про недостатню регуляторну гнучкість, що негативно впливає на здатність до корекції і швидкої перебудови планів і програм дій і поведінки. Показники за шкалою оцінювання результатів засвідчують адекватність самооцінки респондентів, відносну сформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Специфіка праці в ракетно-космічній галузі передбачає не тільки здатність фахівця адекватно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причин, які призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. Зазначене вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку системи саморегуляції досліджуваних.

5. В ході дослідження встановлено показники загального рівня саморегуляції в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі Згідно з отриманими даними, в студентів усвідомлення саморегуляції професійної поведінки – на середньому (55,88% – на I; 57,75% – на II; 45,71% – на III; 48,57% – на IV) та низькому (27,94% – на I; 22,54% – на II; 48,57% – на III; 31,43% – на IV) рівнях, причому від курсу до курсу простежується тенденція до збільшення кількості досліджуваних з низьким рівнем саморегуляції поведінки. Означені результати вказують на те, що в майбутніх фахівців потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Окрім цього, в таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції. Виявлена негативна динаміка може бути пов'язана з труднощами при оволодінні новими видами діяльності, зокрема, при виконанні навчально-професійної діяльності, а також – із виявленими стильовими особливостями регуляції та специфічними вимогами виду професійної активності.

6. Показники в діапазоні високо рівня виявлено в найменшої кількості досліджуваних (16,18% – на I; 19,72% – на II; 5,71% – на III; 20% – на IV). Водночас, можна говорити про позитивну тенденцію до збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності. Такі респонденти здатні гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, висунення і досягнення мети в них значною мірою усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети. За даними досліджень В.І. Моросанової [2], чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Отже, вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності засвідчилоло, що показники загального рівня саморегуляції студентів знаходяться на середньому та низькому рівнях. Зазначене вказує на несформованість в майбутніх фахівців потреби в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки, залежність від ситуації і думки оточуючих людей.

Література
1. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности / Л.И. Дементий. − Омск : Омский госуниверситет, 2005. − 189 с.
2. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова . − М.: Институт психологии РАН, 2007. − 214 с.
3. Патинок О.П. Відповідальність як компонент професійно-етичної поведінки практичного психолога / О.П. Патинок // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : До 170-річного ювілею. − Серія 11. – К. : НПУ, 2004. − Вип. 1 (23) . − С. 139-145.
4. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Патинок Оксана Петрівна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. − К., 2008. − 20 с.
5. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты : Практикум / В.П. Прядеин – Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.
6. Шевченко Н.Ф. Характеристика професійної відповідальності фахівця авіаційної та ракетно-космічної техніки / Н.Ф. Шевченко, Н.П. Крошка / Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – № 2 (10) – С.137-144.

Любінецька Г.Л.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету
ім. В.О. Сухомлинського
Науквоий керівник – Мороз Р.А.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету
ім. В.О. Сухомлинського

ПРОГНОЗУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ-ПСИХОЛОГІВ

У житті кожної людини професійна діяльність посідає важливе місце. Труднощі адаптації, які виникають на різних етапах професійного становлення та засоби подолання цих труднощів визначають подальший професійний розвиток. Професійне становлення, а саме професійна адаптація молодого фахівця-психолога набирає все більшої актуальності, тому це потребує встановлення нових засобів допомоги в даному питанні.

Професійна адаптація – це процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов; досягнення планової продуктивності праці та відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та вимогами діяльності [6; 141].

За А. Маркова, професійне становлення особистості проходить в своєму розвитку чотири основні стадії: формування професійних намірів; професійне навчання; професійна адаптація; часткова або повна реалізація особистості в професійній праці [3].

О. Брюховецька виокремлює такі складові процесу адаптації (форми):
- професійно-змістовна адаптація – спрямована на формування вмінь ставити та розв’язувати професійні задачі;
- організаційна адаптація – спрямована на розвиток здатності діяти відповідно до організаційно-управлінських вимог конкретного місця роботи (цей процес відновлюється кожного разу при зміні місця роботи, тобто організації);
- особистісно-комунікативна адаптація – як здатність до спілкування з новими людьми і спроможність прийняти їх та бути прийнятим ними [1].

Адаптація психолога як молодого спеціаліста випускника вузу заснована на загальних закономірностях і проходить ряд етапів, які можуть супроводжуватися кризовими явищами. Е. Зеєр виділяє на початку професійного становлення фахівця такі кризи, як криза професійних експектацій (очікувань), криза професійного зростання, криза професійної кар'єри [2].

Основними ознаками професійних криз психолога є: втрата почуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей тощо [5; 82-86].

Професійна криза може мати 2 способи розв'язання: деструктивний (звільнення, зміна спеціальності; неадекватне, неякісне, непродуктивне виконання професійних функцій) та конструктивний (активізація професійних зусиль для якнайшвидшої адаптації та придбання досвіду роботи за допомогою наставників, супервізора тощо, який допомагає молодим працівникам здобувати навички і впевненість в собі)

Результатом професійної адаптації є досягнутий молодим фахівцем рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості особистості, що є інтегральним утворенням і включає: особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця.

Ключовою ж ланкою професійної адаптації є його особистісна зрілість.

К. Лісова, виокремлюючи структуру професіоналізму студентів-випускників, вказує труднощі у змісті когнітивного, самооцінкового, життєвого та компоненту професійного досвіду.

У змісті когнітивного компоненту до таких труднощів можна віднести:

1) розриви в уявленнях про теорії і змішання теоретичних концептів різних психологічних підходів, відсутність цілісної системи спеціальної наукової термінології;

2) нерозвиненість професійного мислення;

3) неадекватне змістом професії розуміння місії психолога;

4) образ клієнта або не відповідає змісту професії, або при всій його складності і деталізованості містить чималі вкраплення життєвих спостережень.

Самооцінковий компоненту:

1) почуття незадоволеності собою, недостатнього відповідності свого «Я» професії;

2) залежність від думки викладача.

У змісті життєвого компоненту: орієнтованість в більшій мірі на емоційно-особистісну взаємодію, а не на спілкування в просторі майбутньої професії.

Усередині компоненту «практичний досвід»:

1) труднощі у виборі своєї професійної лінії, психологічної парадигми, власного стилю роботи;

2) вузькість практичних психологічних умінь і навичок [4]. Зазначені компоненти відображуються в структурі професійної ідентичності, що є універсальною основою адаптації фахівців у професійній сфері.

З метою визначення рівня сформованості професійної ідентичності випускників-психологів в МНУ ім. В.О. Сухомлинського було проведено наукове дослідження, в якому взяло участь випускники спеціальності «Психологія» МНУ ім. В.О. Сухомлинського за ступенем «бакалавр» та «магістр». Вибірка складала 30 осіб віком від 20 до 25 років серед яких 13% – чоловіки, а інші 87% – жінки.

Нас зацікавило, наскільки студенти-випускники готові до професійної діяльності. Ми вирішили за допомогою методики діагностики професійної ідентичності Л. Шнейдер визначити рівень професійної ідентичності як одного із головних критеріїв становлення особистості майбутнього фахівця, оскільки це може спрогнозувати можливі труднощі адаптації випускників-психологів (таблиця 3) [7].

Таблиця 3

Таблиця «Результати діагностики професійної ідентичності (за методикою Л. Шнейдер)»

Статус професійної ідентичності	Кількість досліджуваних	%
Пошкоджена ідентичність	0	0%
Дифузна ідентичність	0	0%
Мораторій	4	13%
Досягнута ідентичність	9	30%
Псевдоідентичність	17	57%

Ми встановили, що 57% мають псевдоідентичність, тобто студенти хибно впевнені, що обрана ними спеціальність підходить їм у всіх сенсах. Такі люди ґрунтуються на стереотипах, що склалися у них про дану професію. У них хворобливе неприйняття критики на свою адресу, низька рефлексія. Така ідентичність виникає внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, при високопозитивному оцінюванні власних якостей і прагненні досягти мети будь-якими засобами.

У 30% студентів – досягнута ідентичність. Тобто, вони мають певну сукупність особистісно значущих для них цілей і переконань, що забезпечують їх почуття направленості і осмисленості професійного життя. Студенти повністю усвідомлюють важливість професії психолога для себе, бачать себе в цій професії, відчувають цінність власної особистості і одночасно цінність свого «Я» для інших людей, що здатне викликати в інших повагу і розуміння. У них чітко сформований образ професії. Вони ставлять перед собою цілі, яких повинні досягти в процесі навчання, а в подальшому – в професійній діяльності.

13% – мораторій (або криза) ідентичності: особистість намагається вирішити проблему професійного самовизначення, випробовуючи різні варіанти. Такі люди постійно перебувають у стані пошуку інформації, корисної для розв'язання кризи.

Таким чином, проведене дослідження з випускниками-психологами дозволяє припустити, що 30% випускників-психологів матимуть більшу вірогідність успішного проходження професійної адаптації. У інших випускників для досягнення професійної впевненості у собі та подальшого професійного зростання виникає необхідність у систематичному професійному супроводі.

Література

1. Брюховецька О. В. Психологічні особливості професійної адаптації молодих психологів в освітніх закладах / О. В. Брюховецька // Вісник післядипломної освіти. – 2009. – Вип. 11(2). – С. 55-61. [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(2)__9. (дата звернення: 22.02.2018).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
3. Короткова А.В. Психологические проблемы профессионального становления личности / А.В. Короткова // Организация работы с молодежью. – 2012. – №3. [Електронный ресурс]. – Режим доступу: www.es.rae.ru/ovv/162-597 (дата звернення: 20.02.2018).
4. Лисова Е.Н. Особенности профессионального становления студентов-психологов / Е.Н. Лисова // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 148-152.
5. Павлова Т.А. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учебно-методический комплекс / Т.А. Павлова. – Брянск, 2015 – 127 с.
6. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко – К.: Каравела, 2012. – 328с.
7. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б Шнейдер. – М.: МПСИ, 2007. – 124 с.

Макушева С. П.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мороз Р.А.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕРНЕТІ

На сьогодні мережа Інтернет є невід'ємною частиною життя людей. Інтернет дає змогу дізнатися новини рідної країни та її сусідів, влаштуватися на роботу або працювати в Інтернеті, підготуватися до уроків або пар, слухати музику, читати книги, дивитися фільми та інші. Він став помічником у комунікації між людьми; знаходженні нових знайомств або навіть кохання; спілкуванні зі знайомими, які знаходяться в іншому місті; обміні інформацією, досвідом, думками, ідеями.

Інтернет-комунікація – це спілкування за допомогою мережі Інтернет; обмін інформацією за допомогою повідомлень, відео, голосу, документів тощо. Д. Занін розглядав віртуальне спілкування відповідно до теорії А. Маслоу як спосіб задоволення потреб різного рівня, крім фізіологічного [2]. Н. Лукіна розуміє феномен Інтернет-спілкування як специфічний вид комунікації, що зводить людину до тексту, ускладнюючи завдання соціальної перцепції та орієнтувальної стадії спілкування [3]. О. Жичкіна зазначала, що основною характеристикою інтернет-спілкування є його анонімність, що базується на фізичній нерепрезентованості учасників комунікативного процесу. Ця особливість викликає труднощі в користуванні невербальними засобами, стимулює ненормативну поведінку людини, самопрезентація здійснюється через збільшення арсеналу можливих соціальних ролей [1]. Г.

Остапенко виділяє характерні особливості комунікації, яка відбувається за допомогою комп'ютерних мереж, а саме:

- можливість одночасного спілкування великої кількості людей, що знаходяться в різних частинах світу і, отже, живуть у різних культурах;
- неможливість використання більшої частини невербальних засобів комунікації і самопрезентації;
- збіднення емоційного компонента спілкування;
- анонімність і зниження психологічного ризику в процесі спілкування;
- легка зміна формальних атрибутів.

Усе це приводить до вироблення нових форм і стилів взаємодії та виникнення своєрідного Інтернет-етикету. Текст-повідомлення в Інтернеті Г.І. Остапенко вважає результатом творчого та ігрового процесу. Основне завдання такої комунікації – письмово вміти передавати емоції та міміку усного мовлення [4].

Дослідники виділяють такі основні психологічні особливості спілкування в Інтернеті (за І. С. Шевченко).

1. Анонімність. Під час спілкування в Інтернеті спостерігається приховання деякої особистої інформації або розголошування недійсної інформації, що дозволяє деяким користувачам ненормативно висловлюватися (образи, нецензурні вирази, сексуальні домагання), оскільки ризик викриття й особистої негативної оцінки оточуючих є мінімальним.
2. Відсутність невербальної інформації. Як правило, значний вплив на уявлення про співбесідника мають механізми стереотипізації (побудова образу на основі вже існуючого, стійкого уявлення) й ідентифікації (ототожнення), а також настановлення на чекання бажаних якостей у партнера.
3. Добровільність й бажаність контактів. Користувачі Інтернету можуть добровільно зав'язувати контакти і переривати їх у будь-який момент.

4. Утрудненість емоційного компоненту спілкування, і в той же час стійке прагнення до емоційного наповнення тексту, яке виявляється за допомогою спеціальних значків (смайликів) для позначення емоцій або в описі емоцій словами (у дужках після основного тексту послання).
5. Прагнення до нетипової, ненормативної поведінки. Часто користувачі презентують себе з іншого боку, чим в умовах реальної соціальної норми, програють сценарії ненормативної поведінки або ролі, які для них неприпустимі поза мережею [6].

І. О. Якоба визначає соціологічні особливості інтернет-комунікації:

- специфічність сприйняття партнерів по спілкуванню – виникнення неповноцінного емоційного зв'язку;
- більша відкритість і легкість в спілкуванні, стимулює яке анонімність, так як віртуальний образ не завжди відповідає реальному;
- відчуття більшої безпеки й розкута поведінка, які дозволяють користувачеві відчувати менше відповідальності перед партнерами по віртуальному спілкуванню, ніж в реальності, в будь-який момент перервати зв'язок і назавжди зникнути або видалити свої дані з соціальних мереж;
- зникнення або заміна звичної детермінованості вчинків, поведінки, соціальних ролей. Користувач робить не те, що потрібно, а те, що він бажає, він вільний у реалізації своїх бажань;
- збіднення емоційності відносин найбільш активних користувачів соціальних мереж (кількість контактів знижує їх «якість»);
- легкість спілкування робить віртуальність привабливішою реальності;
- «карнавалізація» взаємин і стилю спілкування (забуття мовленнєвих табу, відсутність будь-яких видів цензури, навіть внутрішньої, створює у носіїв комп'ютерного жаргону ілюзію свободи;
- розтягнення просторових і часових меж;
- відсутність статусної ієрархії;
- інтерактивність;
- нерозвиненість й невизначеність соціальних норм.[7]

Ще однією особливістю Інтернет-комунікації є конструювання віртуальних особистостей, які мають несправжні імена, так звані псевдоніми або «nick». Конструювання віртуальних особистостей характерне для підліткового віку для самовизначення або самореалізації. Або ж бажання конструювання віртуальних особистостей може бути пов'язане з тим, що людина в реальності не може реалізувати різні аспекти «Я» або реальність є занадто «рольовою» (нормативність), тому людина прагне подолати цю нормативність за допомогою Інтернету. Тобто, якщо реальне суспільство обмежує можливості самореалізації людини, у нього з'являється мотивація входу в мережу і конструювання віртуальних особистостей [5].

Література

1. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf.
2. Занин Д. Психология Интернет-общения: [Электронный ресурс] / Д. Занин. – Режим доступа: http://psyinternet.blogspot.com/
3. Лукина Н. А. Психологические особенности опосредованного интернетом межличностного общения студентов/дисс…канд. псих. наук:19.00.07 / Н. А. Лукина. – Самара, 2013. – 180 с.
4. Остапенко Г.І. Особливості віртуального спілкування молоді в комунікаційному середовищі мережі інтернет [Електронний ресурс] / Г.І. Остапенко // СВІТ соціальних комунікацій. – 2013. – Т – 10. – С. 113–117. – Режим доступу: http://www.kymu.edu.ua/wsc/ toms/10/113-117.pdf

5. Тарадайник В. М. Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини за допомогою інформаційно-соціальних мереж / В. М. Тарадайник //Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2013. – Вип. 33. – С. 139-149. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2013_33_17
6. Шевченко И. С. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. [Електронный ресурс]. – Режим доступу: http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko.
7. Якоба И.А. Особенности Интернет-коммуникации (лингвистический, социальный, гендерный аспекты) // Вестник ИрГТУ, 2012. – № 3. С.365- 372.

Мельніченко Л.В.,
магістр психології
ММІРоЛ ВНЗ «Університет «Україна»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Проблема оптимального визначення особистістю свого професійного майбутнього є кардинально важливою як для кожної конкретної людини, так і для всього суспільства в цілому. Людина розвивається як особистість у процесі діяльності, що здійснюється у соціумі. Найважливішим компонентом такого розвитку є самовизначення особистості. Самовизначення саме по собі передбачає певну діяльнісну активність. Як відзначає В.В. Гулякіна, у терміні «самовизначення» закладена дія, що спрямована на пошук.

Професійне самовизначення – це одна з провідних форм самовизначення особистості у цілому. Воно є багатокомпонентним і багаторівневим процесом пошуку суб'єктом сенсу професійної діяльності, що ним здійснюється. Професійне самовизначенням як структурне утворення включає низку компонентів, які можна об'єднати у три групи: когнітивну, емоційну та поведінкову.

Реалізація професійного самовизначення пов'язана з низкою труднощів, що обумовлюється впливом трьох груп різнопланових чинників. Перша – чинники соціального впливу на формування соціальних очікувань і ціннісних орієнтації людей. Друга – особистісні чинники (схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні та соціально-психологічні якості людей, рівень їх загальноосвітньої і професійної підготовки). Третя – чинники, що пов'язані із характером вимог суспільства до професії, трудової діяльності, а наприкінці – й до самої людини.

В психологічній літературі немає єдиного погляду на те, як формується вибір професії, та які фактори впливають на цей процес. По цьому питанню існує кілька точок зору, на захист кожної з яких свідчать важливі аргументи. Така неоднозначність при розкритті сутності професійного самовизначення пояснюється складністю самого процесу і його двохсторонністю. Ряд дослідників притримуються розповсюдженої точки зору на вибір професії як на вибір діяльності. В цьому випадку предметом дослідження виступають, з одного боку, характеристики людини як суб'єкта діяльності, а з іншої – характер, зміст, види діяльності і її об'єкти (Шишкіна, Широков). Професійне самовизначення розуміється тут як процес розвитку суб'єкта праці. Отже, вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості будуть відповідати вимогам професії, трудової діяльності. Недоліком цього напрямку є недооцінка активності самої особистості.

В контексті розуміння вибору професії як вибору діяльності розповсюджена також точка зору, що основною детермінантою правильного вибору являється професійний інтерес чи професійна спрямованість (Рескина). Цей підхід виправляє помилку попереднього, оскільки стверджує на вирішальному значення особистісної активності людини при виборі. Однак професійний інтерес може мати різноманітне походження і не співвідноситись з діяльністю. Крім того професію не можна звести до певного виду трудової діяльності.

Абсолютизація професійного інтересу як основи вибору професії також не повністю правомірна.

Ряд авторів притримується погляду на вибір професії як на частковий випадок соціального самовизначення особистості (Костенко, Михайлов). Тобто вибір професії, з одного боку, вважається соціально заданим, а з іншого – визначається перш за все соціальними характеристиками професії. Не викликає сумнівів положення про вплив суспільства в цілому на процесс професійного самовизначення його членів, і з професійною діяльністю пов'язане положення особистості в суспільстві.

Найбільш продуктивним являється підхід до вибору професії як до одного з найважливіших подій у цілісному життєвому визначенні людини (Головаха, Кузнєцова). Вибір професії, пов'язаний з минулим досвідом людини, і процесс професійного самовизначення простягається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні загального Я-образу, визначаючи в кінцевому рахунку всю спрямованість життя. Цей підхід потребує врахування широкого кола факторів, які впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє зробити акцент на часовому аспекті – на минулому досвіді особистості і на її уявленнях про майбутнє. В якості факторів вибору професії повинні бути враховані життєві плани особистості також і в інших областях, наприклад в особистому житті [1 с.4-6]. Беручи за основу принцип активності особистості у здійсненні професійного вибору, Н.С. Пряжніков пропонує змістовно-процесуальну модель професійного самовизначення. Вона полягає у побудові особистісного професіонального плану за наступними параметрами:

- усвідомлення цінності чесної (суспільно-корисної) праці (ціннісно- моральна сторона самовизначення);
- загальне орієнтування в соціально-економічній ситуації в країні і прогнозування перспектив її якісної зміни (врахування конкретної соціально-економічної ситуації і прогнозування престижності обраної професії);
- усвідомлення необхідності професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації;
- загальне орієнтування у світі професійної праці (макроінформаційна основа самовизначення);
- виділення подальшої професійної мети і її узгодження з іншими важливими життєвими цілями;
- виділення проміжних і найближчих професійних цілей як етапів і шляхів до кінцевої мети;
- знання про обрані цілі: професії та їх спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування (мікроінформаційна основа самовизначення);
- прогнозування зовнішніх перешкод на шляху до виділених цілей;
- знання шляхів і способів подолання зовнішніх перешкод;
- прогнозування внутрішніх перешкод (недостатках, вадах), які ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх достоїнств, переваг, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив (самопізнання як важлива сторона самовизначення);
- знання шляхів і способів подолання внутрішніх перешкод (і оптимального застосування переваг), що сприяють підготовці до самостійного усвідомленого вибору і майбутньої професійної діяльності;
- наявність системи резервних варіантів вибору у випадку невдачі по основному напрямку самовизначення;
- початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне вдосконалення (коректування) намічених планів за принципом «зворотного зв'язку».

Як вже було зазначено, ситуація вибору професії характеризується двозначністю: світ професій, що володіють широким спектром характеристик, і суб'єкт вибору, особистість з усіма її особливостями. Проаналізуємо спочатку першу сторону процесу самовизначення, тобто характеристики професій. Традиційно загальна схема опису професій зводиться до чотирьох аспектів:

- ***соціально-економічний*** – коротка історія професії, її роль в системі народного господарства, інформація про підготовку кадрів, перспективах просування тощо;
- ***виробничо-технічний*** – дані про технологічний процес, об'єкт, знаряддя і предмет праці, робоче місце, форми організації праці;
- ****санітарно-гігієнічний*** – інформація про мікрокліматичні умови, характер освітлення та інші санітарні фактори, режим і ритм праці;
- ***психофізіологічний*** – вимоги професії до особливостей психічних процесів і властивостей особистості.

Іншою набагато важливішою стороною процесу професійного самовизначення є суб'єкт праці і його особливості. Говорячи про складність такого утворення, як суб'єкт діяльності, А. Н. Леонтьєв вихідними його характеристиками називає свідомість (як відображення об'єктивної дійсності) і діяльність (як перетворення дійсності) [3, с.74-78]. Вищою інтегруючою здатністю суб'єкта є творчість, а найбільш узагальненими ефектами, а разом з тим і потенціалами – здібності і талант.

До основних факторів вибору професії належать наступні утворення: здібності (як психологічні механізми, необхідні для успіху в певному виді діяльності), темперамент, характер, інтереси (пізнавальний, професійний, інтерес до професії, схильності). Ці фактори відносяться до суб'єктивних. Наступна група факторів (об'єктивні) включають в себе: рівень підготовки, стан здоров'я, інформованість у світі професій. Виділяють також соціальні фактори: соціальне оточення, домашні умови, освітній рівень батьків, соціально-економічний статус батьків тощо.

Особливе значення, особливо на сучасному етапі розвитку суспільства, надається таким факторам, як мотиви професійної діяльності, життєві цінності індивіда, минулий досвід, уявлення про майбутнє. Крім того, ряд вчених підкреслює значення загальної активності, самооцінки, впевненості в досягненні успіху, рівня сформованості свідомої психічної саморегуляції [2, с.120-131]. На реалізацію професійного самовизначення здійснюють вплив ціннісні орієнтації особистості, система її уявлень про себе та про професію, ставлення до професії та людей відповідної професії. Професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а продовжується протягом всієї активної трудової діяльності людини і підготовки до неї.

Література

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи /Е. И. Головаха. – Київ: Наукова думка, 1988 – 144 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов на Дону: Феникс, 1996 – 512 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во полит. литер., 1975. – 304 с.

Мороз Р.А., к.пс.н.,
доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЛІЗАЦІЇ НАРАТИВУ

Характер взаємодії людини з власним досвідом і вплив минулих подій на теперішнє та майбутнє життя останніми роками досліджується наративною психологією (Р. Барт, Й. Брокмейер, Дж. Брунер, Вацлавик, К. Герген, С.Г. Гуцол, К. Жорняк, О.С. Калмикова, А. Кербі, Комбс, Мергенталер, Г. Олпорт, П. Рикер, О. Сапогова, Т. Сарбин, Ч. Тейлор, М. Уайт, Фридман, Р. Харре, М. Шюц та ін.). Сучасна наративна психологія – це область

наукових досліджень, що бурхливо розвивається і реалізується через фундаментальну і практичну спрямованість.

Наратив – це будь-яка усвідомлена послідовність подій у часі, послідовність, в якій одна подія зумовлена іншими або слідує за іншими. В загальному смислі наратив представляє собою комплекс лінгвістичних і психологічних структур, які передаються культурно-історично і які обмежені соціально-комунікативними і лінгвістичними здібностями кожної людини.

Завдяки наративу суб'єкт переосмислює себе, свій досвід, презентує певну життєву концепцію, систему цінностей, стверджує себе таким, яким прагне бути і усвідомлює особливості і якості власної особистості. В процесі породження автонаративу відбувається усвідомлення свого минулого та конструювання власної життєвої історії.

Важливою ознакою наративу є той факт, що подія про минуле (початок подій) розгортається в теперішній час, і всі події описуються з точки зору сучасної людини. Загальною характеристикою таких розповідей є зміна стану персонажа, що відповідає часовій послідовності подій, а також тлумачення цих подій та їх оцінка.

Ключовим в наратології є поняття події: за допомогою наративу індивід надає життєвим подіям послідовності й завершеності, організує їх в хронологічному або іншому порядку. Іншими словами, зовнішні події завдяки осмисленню та інтерпретації в процесі породження наративу трансформуються у власний досвід, як негативний, так і позитивний.

Досвід – результат чуттєвого емпіричного відображення в психіці людини об'єктивної дійсності, що складається з когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів. На поведінковому рівні – це будь-яка подія, що пережив індивід; причому зовнішня подія утворює внутрішній досвід, якщо подія визнається людиною важливою, значущою, переломною, яскравою, визначальною, критичною, життєстверджуючою через наративну структуру: зовнішня подія стає внутрішнім досвідом через смислоутворення й означення.

Отже, знання, отримані в результаті події, та їх кількість складають життєвий досвід індивіда, який переживається афективно. І тільки через осмислення та інтерпретацію подій людина рефлексивно перетворює сукупність життєвих подій в єдину часову послідовність.

Життєвий шлях людини представляє собою сукупність подій – змін в умовах життя людини, її стану здоров'я і душевного благополуччя, ситуацій в різних сферах життя, які конкретизуються і набувають емоційно-оцінну, особистісну забарвленість в розумінні суб'єктивної картини життєвого шляху. Окремі події життя можуть виступати об'єктивно в якості складних життєвих ситуацій, суб'єктивно сприйматися й оцінюватися суб'єктом як стресові, які потребують прийняття та примирення, а можуть бути перетворені із складних та проблемних в такі, що завдяки певному самоаналізу зазначених подій, відповідальності за рішення та наслідки реалізації цих рішень набувати певного екзистенційного сенсу, надаючи можливість людині особистісно й духовно зростати.

Таким чином, в процесі породження та інтерналізації наративу відбувається інтеграція особистого досвіду, перетворення його в особистісний, і відтоді життєвий досвід стає поствербальною та пострефлексивною складовою особистості, відповідальною за ставлення до минулих подій та якість свого життя.

Література

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Брокмайер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – №3 – С. 29-42.
2. Мороз Р.А. Програмування життєвого успіху особистості засобами батьківського наративу / Р.А. Мороз // Успішність особистості: потенціал та обмеження: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За редакцією М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К., 2010. – 268 с. – С.177 – 179.
3. Мороз Р.А. Наративи в психологічній теорії і практиці / Р.А. Мороз // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України [За ред.

С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 832 с. – С. 719-727.
4. Мороз Р.А. Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості / Р.А. Мороз // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – № 4. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – 130 с. – С. 30 – 34
5. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 368 с.
6. Labov W., Waletzky J. Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis // Special Volume of a Journal of Narrative and Life History. – 1997. – Vol.7.
7. Schütze, F. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens / F. Schütze // Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. – Stuttgart: Metzler, 1984. – S. 78-117.
8. White, M. (1997). Narratives of Therapists' Lives. Adelaide: Dulwich Centre Publication.

Мухіна Л.М.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

РОЛЬ БІОЛОГІЧНОГО ФАКТОРУ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Новоутворення та протиріччя, які виникають у сучасному суспільстві, дедалі частіше призводять до конфліктів у різноманітних сферах життєдіяльності. Результатом такого розвитку є зростання вимог до професіоналізму особистості. Із зростанням вимог до професіоналізму особистості постає й питання конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності. У цілому дане питання постає перед освітньою системою, але, у першу чергу, перед вищою освітою. Вищі заклади педагогічної освіти реалізують процес підготовки кадрового забезпечення навчальних закладів.

У структурі вищої освіти недостатньо значення приділяється практичному навчанню конфліктологічної компетентності, оскільки складність навчання передбачає не тільки педагогічну, а й психологічну майстерність (врахування психотипу вчителя, вікових особливостей дітей, вирішення та попередження конфліктних ситуацій з батьками, толерантність, здатність налагодити діалог).

Здатність вирішувати конфлікти була визнана ключовою компетенцію у розвитку вищої освіти України й закріплена на законодавчому рівні Постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. Питання формування та розвитку конфліктологічної компетентності у системі вищої освіти посилюється у зв'язку з тим, що це знання – прагматичного характеру, що реалізується не в «готовому» вигляді, а існує як ряд навичок та умінь, індивідуалізується в залежності від конфліктогенної ситуації, індивідуального типу особистості, її психотипу, темпераменту, рівня психологічної підготовки.

Конфліктологічна компетентність розглядається як багатогранний феномен: як структурний компонент комунікативної компетентності (А.В. Дорохова, Л.А. Петровська, Б.І. Хасан), як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій(К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьміна, Н.Ю. Кулюткіна, В.О. Сластьонін), як складова соціально-психологічної компетентності особистості (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов), як складова професійної компетентності (Е. Н. Богданов, І.В. Ващенко, О.І. Денисов, В.Г. Зазикін, І.В. Козич), як умова успішної адаптації на майбутньому робочому місці (М.І. Христюк), як спеціальна компетентність (Л.М. Цой) [3].

Конфліктологічна компетентність керівника перш за все пов'язана з такими особистісними рисами, як відкритість досвіду, емоційна стабільність та схильність до згоди.

У роботі Н.І. Коритченкової, В.П. Михайлової, Є.Б. Шпильової, які вивчали конфлікти в шкільному середовищі, виявлено зв'язок типу темпераменту і конфліктності: найбільш конфліктними виявилися особи з холеричним типом темпераменту, менше конфліктними – сангвініки, ще менш конфліктними – меланхоліки [4].

У праці А.Я. Анцупова і А.І. Шипілова [1] наводяться дані, що вказують на зв'язок конфліктності з екстраверсією-інтроверсією та нейротизмом-стабільністю. На думку авторів, підвищений рівень нейротизму особистості сприяє її конфліктній поведінці. Залежності між характеристиками екстраверсії-інтроверсії й конфліктністю особистості ученими не виявлено.

Для характеристики конфліктності особистості безумовно важливе значення мають її акцентуйовані риси. У працях Є.М. Богданова та В.Г. Зазикіна зазначено, що акцентована особистість володіє специфічними відхиленнями від норми, виразним, надмірним посиленням окремих рис характеру: акцентуації при їх соціально-негативному розвитку межують з психопатіями. Учені відмічають, що конфліктна особистість має холеричний тип темпераменту, високий ступінь агресивності, домінування, радикалізму, напруженості, підозрілості, самовпевненості; має низький рівень моральної нормативності, емоційної стійкості, самоконтролю; в конфліктному протиборстві насамперед прагне до конкуренції; не йде на компроміс або співпрацю, та визначається надмірною емоційністю у спілкуванні [2].

Конфліктність передбачає певний рівень психічної напруженості. Він може бути різним для різних людей, що пов'язано з рівнем психологічної стійкості людини. Психічно стійкі й психічно нестійкі люди в складних ситуаціях поводяться по-різному. Так, наприклад, у психічно нестійких підлітків відсутні ефективні способи подолання перешкод, тому іноді спостерігається явище самоіндукції негативного емоційного напруження [5].

В.О. Лабунська вважає, що конфліктна особистість характеризується негативним самовідношенням і неадекватною самооцінкою (завищеною або заниженою); самовпевненістю, яка насправді є проявом невпевненості у собі; уникненням змін (відмова від роботи над собою). Міжособистісні стосунки характеризуються неприйняттям інших людей такими, якими вони є, прагненням змінити оточуючих, недовірою, запереченням, неповагою, закритістю, прагненням перемогти, домінуванням, напористістю, полярністю оцінок та інтерпретацій в процесі спілкування. Цінності даної особистості можуть бути за змістом різноманітними, але їх відрізняє високий ступінь жорсткості, ригідності та консерватизму [6]. На думку вченої, конфліктологічно некомпетентна особистість має: низький рівень розвитку емпатії, комунікативної компетентності; нерозуміння іншої людини і її позиції; монологічність мислення; слухання тільки себе, вибір насильницьких стратегій взаємодії, слабкий самоконтроль і саморегуляція емоційної сфери.

Література

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога: [словарь] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528с.
2. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: [учебное пособие] / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
3. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя: [учебное пособие] / О.И. Денисов. – М. : ЭКСМО, 2000. – 315 с.
4. Корытченкова Н.И. Стили взаимоотношений старшеклассников в зависимости от темперамента и ведущих акцентуаций характера: [текст] / Н.И. Корытченкова, В.П. Михайлова, Е.Б. Шпилева // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб.: изд-во СПб. ун-та, 1997. – С. 26–31.
5. Рояк А.А. Психологічний конфлікт і особливості індивідуального розвитку дитини: [текст] / А.А. Рояк. – М.: Педагогіка, 1988. – С. 46 –73.
6. Социальная психология личности в вопросах и ответах: [Учеб пособие] / Под ред проф. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.

Опанасенко Л.А.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ МОЛОДІ

Навчальна діяльність молоді у вищому навчальному закладі хоча і здійснюється відповідно до затверджених навчальних планів, освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик, проте передбачає розмаїття освітніх траєкторій, зумовлених індивідуальними особливостями студентів.

Характер освоєння навчальних дисциплін у виші залежить від різних факторів, серед яких особистісному потенціалу будь-якого окремо взятого студента належить провідна роль. Під особистісним потенціалом розуміється сукупність його організаційно-діяльнісних, пізнавальних, творчих і інших здібностей. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається в ході їх освітнього руху по індивідуальних траєкторіях [3].

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, це програма індивідуальної активності у професійному навчанні. Просування індивідуальною траєкторією передбачає визначення індивідуального змісту вивчення навчальних дисциплін, побудову власних цілей у пізнанні конкретних тем, розвиток рефлексії у навчальній діяльності, застосування тих способів навчання, що відповідають індивідуальним особливостям. Індивідуальні освітні траєкторії можуть бути довгостроковими (на навчальний рік) та короткостроковими (на тему, чверть, семестр) [5].

До вивчення теоретичних і методичних аспектів питання індивідуальних освітніх траєкторій молоді зверталася низка науковців, серед яких: Ю. Бабанський, А. Бударний, А. Воронцов, А. Кирсанов, Т. Ковальова, М. Махмутов, Е. Рабунський, Н. Рибалкіна, О. Тубельський, А. Хуторський, Є. Ямбург та інші. Але психологічні особливості їх формування залишаються й досі недостатньо вивченими, визначаються як актуальна та значуща проблема психології вищої школи, чим і зумовлено вибір теми дослідження.

На точку Е. Зеєр та О. Попової, формування індивідуальних освітніх траєкторій – одне із найбільш актуальних завдань удосконалення системи освіти. Цей процес потребує психологічного супроводу, цілеспрямованого і систематичного аналізу, удосконалення та корекції діяльності усіх учасників навчального процесу [2, с.91].

Вчені наголошують на тому, що освітня діяльність має носити проектний характер як в сенсі реалізації, так і в організаційному плані, у зв'язку з чим індивідуальні освітні траєкторії мають бути проектними. Зовнішніми факторами, які впливають на проектування індивідуальних освітніх траєкторій, виступають заклади вищої освіти, кваліфікація їх науково-педагогічних працівників, а внутрішніми – цілі та орієнтації студентської молоді, їх навчальні мотиви, пізнавальна активність, потреби у саморозвитку, спрямованість на майбутнє. При складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – це оцінити власні можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які студент припускає прикласти для вивчення того або іншого матеріалу або щоб досягти запланованого результату у навчанні.

Для здобуття якісної та належним чином збалансованої професійної освіти індивідуальна траєкторія не повинна бути повністю недетермінованою і розмитою, коли саме поняття траєкторії взагалі втрачає зміст. Цей маршрут не має бути випадковим «блуканням» студента, а тому потребує особливої уваги викладачів, що розкривають та розвивають індивідуальні ресурси студентів, спрямовуючи їх у русло ефективного професійного становлення [4].

Наявність різноманітних підходів до визначення сутності означеного феномену сприяло виникненню різноманітних класифікацій індивідуальних освітніх траєкторій: на основі врахування інтелектуальної спрямованості, фактору досвіду, інтересів суб'єкта навчання. Так, Є.О. Александрова класифікує ці траєкторії в залежності від напряму освітніх

інтересів. Вона поділяє траєкторії на навчальні (знаннєво зорієнтовані, творчо зорієнтовані, практико зорієнтовані) та виховні (особистісно зорієнтовані, соціально зорієнтовані) [1].

Аналіз теоретичних джерел дозволив виділити наступні психологічні особливості формування індивідуальних освітніх траєкторій студентської молоді:

1) індивідуальна освітня траєкторія не вибудовується без формування суб'єктної (активної та інтерактивної) позиції студента у навчальному процесі;

2) в основі індивідуальних освітніх траєкторій лежать особистісно-значущі цінності та потреби, які визначають мотиви навчання, рівень зацікавленості у якісному засвоєнні знань та формуванні професійних компетенцій;

3) індивідуальні освітні траєкторії визначаються на основі окреслення тактичних навчальних цілей (стратегічні орієнтири діяльності) та допоміжних цілей щодо основної мети професійного і навчання; основна мета має бути конкретною, глибокою, узгодженою, коректною, індивідуальною, досяжною;

4) успішність побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентської молоді залежать від сформованості психологічних механізмів прогнозування результатів діяльності, які визначають ступінь суб'єктивної ймовірності досягнення навчальної мети;

5) змістовне наповнення індивідуальних освітніх траєкторій висхідного розвитку тісно пов'язане з індивідуальними здібностями студентів, їх пізнавальними можливостями, інтелектуальним та творчим потенціалом;

6) конструювання індивідуальної траєкторії студента потребує від нього зорієнтованості на самопізнання, самооцінку, рефлексію, усвідомлення необхідності професійного зростання відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти.

Отже, формування індивідуальних освітніх траєкторій студентської молоді – актуальне завдання сучасної вищої освіти, що потребує зосередження уваги не лише на її змісті, а й на індивідуальних психологічних особливостях студентів. Успішне просування за індивідуальною освітньою траєкторією можливе за умови формування суб'єктної позиції студента у навчанні, урахування власних цінностей і потреб для постановки особистісно-значущих цілей, що найповніше відповідають індивідуальним особливостям і спрямовують майбутнього фахівця до успішного професійного становлення.

Література

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е.А. Александрова // Ученые записки: Психология. Педагогика. – 2008. – №1-2. – С. 74-78.
2. Зеер Э.Ф., Попова О.С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э.Ф. Зеер, О.С Попова // Образование и наука. – 2015. – №4 (123). – С. 88-99.
3. Коростіянець Т.П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента / Т. П. Коростіянець. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – №1. – Режим доступу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf
4. Рева М.М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання особистості / М.М. Рева // Психологія і особистість. – 2016. – №1 (9). – С. 207-2016.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-61.

Пархоменко Ю. І..
студент Коледжу преси та телебачення
Науковий керівник - В.О. Головченко,
викладач Коледжу преси та телебачення

ПОШИРЕННЯ ПРОФВІДБОРУ ЧЕРЕЗ МЕДІАДИСКУРС ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНІ

На сьогоднішній день, в реаліях України, для її формування і подальшого успіху, можливо, як ніколи раніше, потрібні успішні люди; успішні приклади; успішні історії успішних людей.

Феномен успішності розглядається в ряді психологічних досліджень, а успішність особистості розглядається в межах психотерапевтичної практики низкою зарубіжних і вітчизняних вчених таких як Дж. Аткінсон, Д. МакКлелланд, А. Маслоу, Ю. Орлов та ін. За сукупністю їх думок успішність особистості визначається позитивним мисленням і способом життя, його основою є мотивація досягнення певної мети шляхом ряду цілеспрямованих дій, а також бажання розвиватися гармонійно. Гармонійність особистості в свою чергу базується на гарному здоров'ї, гарному самопочутті, творчій та професійній самореалізації, а звідси вже матеріально-побутовий добробут; рівні родинні стосунки та з близькими людьми; звідси вже душевний комфорт та позитивне мислення.

Так на думку Е. Фрома в формулюванні розуміння успішної особистості, одною з основних складових є праця: любов і праця те завдяки чому особистість інтегрується в суспільство та відчуває себе цілісною; продуктивна праця це як можливість самовираження своєї творчості шляхом створення корисного продукту для суспільства [1].

У роботі Є. Клімова про успішність в світі різнотипних професій головний акцент ставиться на особистість, як особу ініціатора в діловій сфері; того хто розпочинає і творить справу; вирішення проблеми самореалізації особистості через ділову активність та інноваційність [2].

У теоретичних положеннях про обдарованість і професійні здібності людини Б. Теплов вважає, що якості виявляються та створюються в діяльності і русі. Дослідник якостями називав індивідуально-психологічні особливості, що стосуються успішності виконання певного виду професійної діяльності. Він зазначав, що тільки певне поєднання цих здібностей визначають можливість успішного виконання тої чи іншої діяльності [3].

Гуго Мюнстерберг вважається одним з основоположників прикладної психології, яку сам називав психотехнікою, і був автором перших робіт по визначенню професійної придатності. Перші його дослідження стосувались прогнозування психологічної профпридатності телефоністок та водіїв міського трамваю. Результати цих дослідів опубліковані автором в роботі «Психология и экономическая жизнь» [4].

Найбільш широкого поширення практика професійного психологічного відбору отримала після оприлюднення ряду публікацій психологічною комісією, під керівництвом Р. Йеркса, про досвід набору новобранців до збройних сил США в роки першої світової війни.

Економічну ефективність психологічного відбору в наступному довели ціла лава вітчизняних та зарубіжних вчених. Таких як Д. Купер, А.Т. Робертсон, В. Майзель, В. Машков.

Зокрема Д. Купер, А.Т. Робертсон приводять приклад, що у Великобританії під час відбору старших офіцерів поліції в порівнянні з традиційними методами відбору, спеціальні оціночні методи дозволили заощадити 800 000 фунтів [5].

На переконання В. Машкова, завдяки профвідбору і участі в ньому диференціальної психології, відбір профперсоналу може бути високо ефективним економічно. Так, при відборі касирів застосування одного тесту знизило вартість їх підготовки з 700 до 427 доларів; психологічний відбір на деякі військові спеціальності знизив відбір з 28 до 7%, при цьому знижена аварійність в роботі через помилки персоналу була на 40-70%, а витрати на підготовку відповідних фахівців було знижено на 30-40% [6].

Отже, науковцями вже доведено, що успішність людини частково напряму залежить від вибору нею професії. Додатково вченими також зазначена ще й економічна доцільність професійної орієнтації суспільства. Наразі певні кроки в профорієнтації населення існують, та їх не можна назвати як такими, що дають відчутний результат.

Для більшої популяризації професійного відбору і отримання масштабнішого результату по кількості успішних людей в Україні та отримання економічної вигоди потрібен мас-медійний дискурс.

Дискурс це поняття досить широкого значення. У лінгвістиці за визначенням Ф. Бацевича – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву, відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників. Дискурс є синтезом когнітивних, мовних, позамовних чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування. До того ж, дискурс має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [7, с. 138].

Мас-медійний дискурс (медіадискурс), за визначенням Т. Добросклонской – це сукупність процесів та продуктів мовленнєвої діяльності у сфері масової комунікації у всьому їх різноманітті та складності їх взаємодії [8].

Головною рушійною силою сучасного суспільства є інформація. А ключовим видом у формуванні концептуальної картини світу та початком руху соціальної думки є медіадискурс. Основою для реалізації комунікативної функції в медіадискурсі є такі види як публіцистичний дискурс, рекламний дискурс та PR-дискурс.

Публіцистичний дискурс передбачає автора та реципієнта; охоплює значну кількість адресантів; сприяє формуванню у свідомості картини світу [9].

Рекламний дискурс – певний жанровий контекст передбачає реалізацію авторської прагматики та досягнення мети комунікації [10].

PR-дискурс спрямований на встановлення зв’язків інституцій та суспільства; робить діяльність інституцій, осіб чи явищ зрозумілішими для суспільства [7].

Основними каналами реалізації медіадискурсу є такі види як-от, теледискурс, радіодискурс, інтернет-дискурс, тощо. Такі види мас-медіа дискурсу забезпечують можливість зворотнього зв’язку та охоплюють велику аудиторію. Інформація має бути однотипною, систематичною і одночасною на всіх каналах реалізації медіадискурсу. Це важливо для комунікаційного обговорення, формування суспільної думки, надання спільної оцінки явищу і організаційного впливу на поведінку людей.

Отже, медіадискурс є невід’ємною частиною у поширенні профвідбору з метою створення успішної особистості в Україні. Зорієнтована правильно у виборі професії людина – це більш адаптований і цінний член суспільства. Оскільки правильний вибір професії надає моральне задоволення і високу самооцінку через професійну самореалізацію. Водночас це й висока продуктивність праці та висока якість продукції. Вибір професії - це точка зіткнення, де поєднуються інтереси особистості та суспільства; відбувається поєднання особистої зацікавленості майстерно-професійного зросту і загальних інтересів попиту споживача на якісний продукт; забезпечить гідний рівень добробуту та комфорту; сприятиме родинній злагоді. Відповідно стабільний і постійний розвиток зацікавленої професійно особистості; успішна процвітаюча Україна через розвиток окремої особистості.

Література

1. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
2. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с
3. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. — М., 1924. — 262 с.
4. Купер Д. Психология в отборе персонала / Д. Купер, А. Робертсон. – СПб.: Питер, 2003. – 240 с.

5. Машков В. Методологические и эмперические основания прикладной дефференциальной психологи. СПб.: Облик, 1996. – 220 с.
6. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики/ Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
7. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации/ Т. Г. Добросклонская// Вестник МГУ. Сер. 10: Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20-23.
8. Каменева В. А. Композиционно-смысловая структура дискурса газетних сообщений как эффективное средство корректировки гендерного дисплея российской и американской лингвокультур/ В. А. Каменева, С. В. Коломиец // Вестник ЧелГУ. – Серия: Филология. Искусствоведение. –2009. – №10(148). – Вып. 30. – С. 30-31.
9. Романюк С. К. Типологічні особливості рекламного дискурсу/ С. К. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Серія: Філологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 228-231.

Полєшко Н. С.,
студентка 3 курс факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – Мороз Р.А.,
к.пс.н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Споконвіків проблема конфліктів була актуальною протягом усього існування людської цивілізації. Розвиток соціуму передбачає собою створення та подолання конфліктних ситуацій. Нині ж, в умовах сучасного становища суспільства, зміни політичних та соціально-економічних відносин, конфліктні ситуації є досить розповсюдженим явищем, навіть у студентів. Конфліктна взаємодія особливо гостро відчувається в перехідні та кризові моменти. В основі виникнення конфліктних ситуацій лежать, насамперед, протилежні та несумісні цілі й думки, інтереси та погляди.

Дослідженням конфліктної взаємодії займались О. Бодальов, О. Єршов, Є. Цуканова, В. Агєєв та ін.

А. Смітом вперше було розглянуто конфлікт як соціальне явище. Він вважав, що основою конфліктної поведінки є розподіл суспільства на класи та, як наслідок, – економічна боротьба між ними.

Наразі важливими є знання саме про особистісні передумови конфліктної поведінки особистості. Значний внесок у дослідження та вивчення цієї проблеми було зроблено такими вченими, як А.Я. Анцупов, Н.І. Гришина, Л.М. Ємельяненко, С.М. Ємельянов, А.Т. Ішмуратов, Г.В. Ложкін, А.І. Шипілов. Останнім часом більшість вчених приділяють значну увагу гендерним особливостям поведінки у конфліктах. У дослідженнях Н.С. Нечаєвої, В.Г. Зазикіна було виявлено відмінності поведінки осіб під час конфліктної ситуації в залежності від статі учасників конфлікту.

Суперечності, які детермінують внутрішньоособистісний конфлікт, виступають однією з передумов виникнення конфліктних форм поведінки (Е.О. Донченко, В.П. Бурлачук, Г.М. Дубчак, Н.І. Непомяща, К. Левін, Т.М. Титаренко, З. Фройд, К. Хорні).

Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів та суб'єктів взаємодії. Конфлікт є обов'язковою складовою життя людини.

Існує дуже розгалужена класифікація видів конфліктів. Поширеною підставою для класифікації конфліктів може бути їх тривалість, протікання, та сутність напруженості тощо. Сучасні дослідники поділяють конфлікти:

- за кількістю сторін-учасників: міжгрупові (соціальні групи, організації, малі групи), міжособистісні (учасники однієї групи, члени однієї групи переслідують несумісні цілі та суперечливі цінності), внутрішьоособистісні (соціальних норм, мотиваційний, моральний, рольовий, адаптаційний, неадекватної самооцінки, невротичний);
- за ступенем інтенсивності: основні, неосновні, реалістичні, нереалістичні;
- за ступенем гостроти суперечностей: незадоволеність, розбіжність, протидія, розбрат, ворожнеча, війна тощо;
- за тенденцією до перетворень і варіативністю: конструктивні, деструктивні чи неконструктивні конфлікти;
- за змістом конфліктів: змістовні (проблемні), «комунальні» (беззмістовні);
- за часом протікання конфліктів: гострі та хронічні, швидкоплинні та довготривалі тощо;
- за проблемно-діяльнісною ознакою (управлінські, сімейні, педагогічні, політичні, економічні, творчі тощо.

У динаміці конфлікту, в аналізі його як процесу, виділяють стадії: виникнення конфліктної ситуації, усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації, інцидент, мотив конфлікту, розростання та ескалація конфлікту, вирішення конфлікту.

Не дивлячись на відносність оцінок всіх функцій конфлікту, за значенням та роллю конфлікт можна розділити на дві групи: конструктивні (позитивні) деструктивні (негативні) функції конфлікту. Конструктивні: конфлікт може виконувати пізнавальну функцію, сприяє самопізнанню та адекватній самооцінці особистості, допомагає позбавитися від небажаних властивостей характеру особистості, виступає чинником адаптації людини в соціумі, допомагає зняти психічну напругу. Деструктивні (негативні) функції конфлікту: конфлікт здійснює негативний соціально-психологічний вплив на особу, викликає відчуття невпевненості в собі; втрачається колишня мотивація та руйнуються ціннісні орієнтації та зразки поведінки, зумовлює негативну оцінку своїх колег, використання негативних захисних механізмів.

Таким чином, можна зробити висновок, що саме дослідженню конфліктів та причин їх виникнення присвячена велика кількість наукових праць вчених найрізноманітніших напрямків: психологів; філософів; соціологів; політологів тощо. Зазвичай, найпершими асоціаціями із словом «конфлікт» є агресія, суперечки, погрози, можливо, навіть бійка. Однак, конфлікт також може нести за собою і позитивні наслідки, тобто бути конструктивним. Зважаючи на сьогоденне становище в суспільстві, вивчення конфліктної взаємодії набуває великого значення.

Література

1. Дуткевич, Т. В. Конфліктологія з основами психології управління / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
2. Коломієць, О. Формування емоційної стійкості особистості як умова подолання агресивної поведінки [Електронний ресурс] / О. Коломієць // Грані : наук.-теорет. і громад.-політ. альманах. – 2013. – N 1. – С. 30-34.
3. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : Професіонал, 2007. – 416 с
4. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи [Текст] : підручник для вузів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Видання третє, виправлене і доповнене. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.

Рожанська Н. В.,
к. соц.н.. доцент кафедри соціології
Чорноморського національного університету імені Петра Могили

МОТИВИ СПОЖИВАЧІВ ДО ОТРИМАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ВНЗ (НА ПРИКЛАДІ ЧНУ ІМ. П. МОГИЛИ)

Проблеми мотивації і, зокрема, мотивації студентів до отримання вищої освіти вивчаються в загальній та педагогічної психології, соціальній психології і соціології. З іншого боку, в межах маркетингових досліджень набуло широкого розповсюдження вивчення поведінки споживачів, зокрема їх мотивації до придбання товарів і послуг. В умовах ринкової економіки вищі навчальні заклади розглядаються в якості надавачів освітніх послуг, а студенти – в якості їх споживачів. Такий підхід дає можливість збагатити розуміння мотивації абітурієнтів та студентів ВНЗ шляхом використання здобутків економічної науки; при розбудові теорії мотивації цей підхід дає можливість вченому застосовувати не лише психологічні категорії, а й категорії економіки, такі як «ринок», «попит», «споживач», «послуга» і т. д.

В межах вказаного підходу в січні-березні 2017 року автором було проведене емпіричне дослідження, об'єктом якого виступили студенти 1 курсу Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Вибір об'єкта дослідження був обумовлений тим, що студенти першого курсу мають досвід вступу до ВНЗ, але, на відміну від студентів більш старших курсів, краще пам'ятають зміст цього досвіду.

Метою дослідження було визначення стратегій поведінки споживачів на ринку освітніх послуг ВНЗ м. Миколаєва.

Методом дослідження було глибинне інтерв'ю. В якості інтерв'юерів були задіяні студенти магістратури ЧНУ ім. П. Могили спеціальності «Соціологія». Вибірка – квотна за статтю та формою навчання (бюджетна, контрактна). Усього було опитано 42 студенти (50% хлопців та 50% дівчат) з яких 21 студент навчається на бюджетній формі і 21 – на контрактній. Серед опитаних студентів 15 осіб закінчили сільську школу і 27 – міську. Гайд інтерв'ю налічував 26 запитань.

Одним з **завдань вказаного дослідження** було охарактеризувати мотиви споживачів до отримання освітніх послуг ВНЗ. Для цього студентам серед інших питань були задані такі: 1) «Чому Ви вирішили отримати вищу освіту?» 2) «Які переваги, на Вашу думку, дасть Вам в майбутньому наявність вищої освіти?». У зв'язку з тим, що в якості мотивів найчастіше виступають потреби особистості, характеристика мотивів споживачів до отримання освітніх послуг ВНЗ була зроблена шляхом виявлення потреб, які лежать в основі цих мотивів. Основними **здобутками даної частини дослідження** є наступні.

1. Якщо за підґрунтя аналізу взяти піраміду потреб А. Маслоу [1], то результати дослідження показали, що в основі мотивації до отримання вищої освіти у різних споживачів лежать потреби різного рівня. Для незначної кількості опитаних в якості мотивів отримання освітніх послуг ВНЗ виступають потреби першого, другого та третього рівнів (фізіологічні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби):

Ж_Б_С[1]: Потому, что мне нужно как-то содержать себя. А чтобы содержаться себя, нужно устроиться на работу. А без какого-то диплома… Да и не просто диплом, знания как-то получить надо. А в институте это сделать можно.

Ч_К_М: Ну у нас такі часи от, війна в країні, тому не хотілось дуже потрапити туди. І я вирішив отримати вищу освіту.

Ч_К_М: По-перше, це кругозір великий, а по-друге, це якісь нові знайомства... ну нові друзі...

[1] Тут і далі застосовується наступне кодування відповідей респондентів: Ч – чоловік, Ж – жінка; Б – бюджетна форма навчання, К – контрактна форма навчання; М – респондент закінчив міську школу, С – респондент закінчив сільську школу.

Але для більшої частини досліджуваних в якості мотивів отримання освітніх послуг ВНЗ виступають потреби двох вищих рівнів. Як для дівчат, так і для хлопців, актуальною є потреба в повазі:

Ж_К_М: Ну то, что можно будет работать по специальности, работать на достойной работе и получать достойную зарплату... ну, в будущем.

Ж_Б_С: В наш час без вищої освіти нікуди, ти не зможеш працювати, отримувати гідну зарплатню.

Ч_К_М: Тому що я вважаю, що людина без освіти – це не людина... без вищої освіти – це не людина.

Те саме стосується і потреби в самореалізації:

Ж_Б_М: Для мене завжди було безсумнівно важливо отримувати вищу освіту, тому що я з 8 класу вже вирішила, що хочу стати викладачем, тож маю гарно вивчитися на цю професію та мати гарний досвід для того, щоб повністю «викладатися».

Ж_К_С: Для реалізації себе у майбутньому.

Ч_Б_М: Ну, чтобы дальше как-то развиваться по жизни.

2. Аналіз результатів опитування показав, що у сучасних умовах в якості мотивів отримання вищої освіти переважно виступають утилітарні потреби, а не гедоністичні (за класифікацією В. Матюшкіна [2]), хоча другі також зустрічаються. При цьому споживач використовує обдуманий, раціональний процес прийняття рішення про отримання освітніх послуг ВНЗ, очікує подальшу вигоду від придбання вищої освіти. Така мотивація розповсюджена як серед дівчат, так і серед хлопців, як серед «бюджетників», так і серед «контрактників». Ось як відповідають дівчата:

Ж_К_М: Возможность поступить на высокооплачиваемую работу… ну и общее саморазвитие… стать умненькой.

Ж_Б_С: Я дуже сподіваюсь що тоді, коли я її закінчу, наявність вищої освіти дасть мені певний пропуск до гарних місць роботи, там в державні якісь організації. Я буду робити офіційно, з доброю заробітною платнею, зможу мати грану пенсію в старості.

Ж_Б_М: Ну тому що це дає змогу.. найти гарну роботу…отримувати більш високу платню.

Ось як відповідають хлопці:

Ч_Б_С: Переваги? Можливість працювати на високооплачуваній роботі. Я думаю, це збудеться, і все в мене буде хорошо.

Ч_К_М: Буду отримувати много грошей і буду мажором.

Ч_К_М: Великі переваги. Я зможу найти нормальну роботу, в мене буде вища заробітна плата, і кар'єрний ріст, ріст, ріст… Все буде добре.

3. Якщо за основу аналізу взяти класифікацію потреб Г. Мюррея [4, с. 42], то результати дослідження показали, що в сучасних умовах в якості мотивів отримання вищої освіти переважно виступають вторинні потреби, а не первинні. Для споживачів вища освіта потрібна не стільки для підтримки фізіологічної життєдіяльності (їжа, житло, одяг і т. п.), скільки для психологічного комфорту (соціальний статус, соціальне становище, досягнення); це важливо я для дівчат, так і для хлопців, як для «бюджетників» так і для «контрактників». Ось що кажуть дівчата:

Ж_Б_М: Тому що в подальшому це допоможе мені знайти престижну роботу.

Ж_Б_С: Ну, це мабуть, працевлаштування і взагалі статус у суспільстві.

Ж_Б_М: Чтобы устроиться на работу и достичь чего-то.

Ось що кажуть хлопці:

Ч_Б_С: Освіта дасть можливість в майбутньому отримати гарну роботу або відкрити власну справу у моїй сфері діяльності. Тому що послуги програмістів та й взагалі комп'ютерних технологій досить популярні, і користуються на даний час великим попитом.

Ч_К_М: Тому що це престижно.

Ч_К_М: Тому що без вищої освіти я ніхто.

4. Аналіз результатів дослідження показав, що на ринку освітніх послуг ВНЗ спостерігаються явища нефункціонального попиту, зокрема випадки соціального та нераціонального (за класифікацією Х. Лейбенстайна [3, с. 94]) попиту. Соціальний попит на освітні послуги ВНЗ пов'язаний не з цінністю самої послуги, а з впливом на споживача соціальних факторів, зокрема родини та соціального оточення:

Ч_К_С: Чесно кажучи я не дуже хотів, батьки наполягали.

Ж_К_М: Мені з дитинства батьки прививали те, що вища освіта обов'язкова.

Ж_Б_С: На цьому наполягала моя мама.

Нераціональний попит на освітні послуги ВНЗ пов'язаний в основному з ефектом приєднання до більшості. Споживачі отримують вищу освіту тому, що це роблять інші:

Ч_К_М: Бо всім вона нада!

Ч_К_М: У меня родители все в высшим образованием и я захотел высшее образование.

Ж_К_М: Тому що для любої професії, любої роботи це дуже важливо.

5. На жаль, глибинне інтерв'ю як якісний метод дослідження не дає можливості точної оцінки виявлених тенденцій. Отже, для подальшого вивчення мотивації споживачів до отримання освітніх послуг ВНЗ може бути корисним застосування кількісного методу емпіричного дослідження.

Література

1. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – Спб.: Питер, 2008. – 352 с.
2. Матюшкин В. Мотивация потребления и мотивирование потребителя [Электронный ресурс]. / Вадим Матюшкин. – Режим доступа: www.src-master.ru/article13524.html.
3. Оклендер М. А. Поведінка споживача: навч. посіб. / М. А. Окландер, І. О. Жарська – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 208 с.
4. Прокопенко О. В. Поведінка споживачів: Навч. пос. / О. В. Прокопенко, М. Ю. Троян.– К.: Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.

Сазан Г.О.,
бакалавр психології Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

РОЛЬ ПРОФІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОФПРОСВІТИ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Основним завданням шкільної системи професійної орієнтації є організація ефективного впливу на психологічну сферу учнів відповідним арсеналом психолого-педагогічних засобів спрямованих на підготовку до свідомого вибору майбутньої професії. Важливу роль в системі профорієнтації відіграє при цьому професійна інформація, адже саме з неї починається тривалий процес надання психологічної допомоги особистості в її професійному самовизначенні (який має закінчитися профвідбором і профадаптацією). Враховуючи, що всі елементи професійної орієнтації взаємопов'язані, зауважимо, що рівень профінформованості набуває особливого значення для суб'єктів професійного самовизначення, особливо юнацького віку. Саме тому, враховуючи актуальність профорієнтаційної діяльності психологів, в рамках цієї публікації, ми звернемо увагу на загальні питання організації профінформації і профпросвіти.

Мета дослідження: зробити теоретичний аналіз особливостей профпросвіти і профінформації.

Виклад основного матеріалу. Профорієнтація – це комплекс заходів спрямованих на надання допомоги особистості у виборі професії, куди входить і профконсультація (як індивідуально орієнтована допомога особистості в її професійному самовизначенні). Як зазначає Є. Клімов, і профорієнтація, і профконсультація – це «орієнтування» школяра, тоді

як професійне самовизначення більше співвідноситься із «самоорієнтуванням» учня, що виступає в ролі суб'єкта самовизначення (за Є. Клімовим).

Професійна орієнтація – це процес, за допомогою якого профконсультант допомагає клієнтові краще зрозуміти самого себе стосовно світу професій (з метою прийняття реалістичного рішення щодо вибору або зміни професії, або з метою успішної професійної адаптації). Метою професійної орієнтації є допомога кожному клієнтові пройти через процес професійної адаптації на всіх рівнях: соціальному, економічному та кваліфікаційному [3].

Робота з професійної інформації повинна будуватися так, щоб у процесі її здійснення була можливість розв'язати чотири основні завдання:

а) оволодіння учнями знань про найбільш масові професії – соціальні, економічні, технологічні і психологічні питання;

б) інформування учнів про шляхи оволодіння, тими чи іншими професіями – навчальні заклади, навчальні предмети, термін навчання, можлива кваліфікація та ін.;

в) формування позитивного ставлення до професій, особливо до тих, попит на які актуалізується соціально-економічним розвитком суспільства;

г) формування стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, які ґрунтуються на усвідомленні соціально-економічних потреб суспільства і психофізіологічних особливостей учня [1].

Зауважимо, що перші два завдання відображають інформаційно-довідковий аспект профінформації. Два інших, є відображенням її виховних функцій. Проте, ми згодні із думкою стосовно того, що ці аспекти настільки міцно пов'язані між собою, що в процесі профінформаційної роботи в школі їх не можна відокремлювати [3].

Надання допомоги у професійному самовизначенні передбачає організацію спеціальної навчально-виховної роботи, в основі якої – раціонально-чуттєвий вплив на учнів у напрямі свідомого вибору професії за допомогою використання психолого-педагогічних засобів. Одним з таких засобів є профорієнтаційна система, до складу якої входить професійна інформація. Як окремий і відносно самостійний елемент профорієнтації професійна інформація та профпросвіта є системою організації і проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на: опановування особистістю необхідних знань про психологічні, психофізіологічні й соціально-економічні умови правильного вибору напряму професійної діяльності (професії); формування індивідуальних знань і вмінь, необхідних для аналізу вимог різних професій до психологічної структури особистості; аналіз особистісних професійно значущих якостей, шляхів і засобів їхнього розвитку на різних вікових етапах [2].

Професійна інформація передбачає вирішення таких основних завдань: розкриття значущості професійно важливої інформації про наймасовіші й потрібні професії; інформування суб'єктів вибору про умови оволодіння тими чи іншими професіями (про навчальні заклади, умови вступу до них, предмети, терміни навчання, кваліфікаційні перспективи тощо); формування у суб'єктів професійного самовизначення позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності і особливо до тих, у яких є нагальна потреба для соціально-економічного розвитку регіону і держави; формування професійних інтересів і мотивованих професійних намірів, в основі яких – усвідомлення психологічних особливостей і можливостей особистості й соціально-економічних потреб регіону і суспільства в кадрах. При цьому завдання перших двох є відображенням інформаційно-довідкових функцій профінформації, а двох інших – формування виховних функцій. У процесі профінформаційної роботи ці функції виявляються у взаємозв'язку і взаємодії одна з одною [1].

Варто враховувати, що особливе значення в профінформаційній та профпросвітницькій роботі має рівень професійної підготовки психолога, а також те, наскільки психолог володіє навичками формування у клієнтів стійких професійних інтересів або зацікавленості до певного виду професійної діяльності. Для цього психолог має бути здатним для надання професіографічної за змістом інформації (соціально-економічне

значення професії та виробничої технології, фактори, які обумовлюють успішність в професійній діяльності тощо) [3].

Висновки. Формуючи у суб'єктів професійного вибору за допомогою система профінформації та профпросвіти стійкий інтерес до професії і професійні наміри, треба виходити з їх пізнавальних потреб. Слід враховувати, що абсолютна більшість сучасних професій вимагає від людини конкретних професійно важливих вмінь і навичок. Ступінь відповідності вимогам професії та ступінь вірогідності подальшої реалізації професійного потенціалу є одним із вирішальних критеріїв професійної діяльності, що обумовлюють її успішність, а отже гарантують збереження позитивного емоційного фону під час її виконання. Належний рівень профінформованості суб'єктів професійного самовизначення є запорукою оптимального вибору професії і успішної професійної самореалізації суб'єкта праці.

Література

1. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації / За ред. В. Ф. Моргуна. Навчальний посібник. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 168 с.
2. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір : Навчальний посібник / О. М. Коропецька. – Ів.-Франківськ, 2013. – 348 с.
3. Лавриченко Н. М. Професійна орієнтація як рушій прогресивного реформування системи освіти (на прикладі Франції) / Н. М. Лавриченко. – К.: МДП Кварк, 2014. – 37 с.

Санько К.О.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В останні десятиліття проблема психологічного благополуччя все частіше стає предметом дослідження психологів. Це пов'язано з гострою необхідністю для психологічної науки та практики у визначенні того, що служить підставою для внутрішньої рівноваги особистості, її психологічного здоров'я, його складових, які емоційно-оцінні відносини лежать у його основі, яким чином воно бере участь у регуляції поведінки, яким чином можна допомогти особистості у вирішенні проблеми благополуччя. Актуальність вивчення даної проблеми пов'язана з тим, що психологічне благополуччя є тим психологічним феноменом, який уособлює природне прагнення людини до внутрішньої рівноваги, комфорту, відчуття щастя, а головне психологічного здоров'я особистості [2].

Проблема психологічного благополуччя досить активно досліджувалася та досліджується у даний час зарубіжними та вітчизняними вченими, серед яких Н. Бредбьорн та Е. Дінер, які описують благополуччя у термінах задоволеності – незадоволеності; А. Вотермен вважає, що головний та необхідний аспект благополуччя – особистісне зростання; О.О. Кронік, Р.А. Ахмеров, К. Ріфф, R.M. Ryan, E.L. Deci, М. Лінч, А.В. Вороніна, Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко розуміють психологічне благополуччя особистості як досить складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відображає одночасно як актуальні, так і потенційні аспекти життя особистості; теорії А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.Г. Юнга, Е. Еріксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена, М. Яходи, Д. Биррена розглядають поняття психологічного благополуччя на основі вивчення проблеми позитивного психологічного функціонування особистості.

У вивченні психологічного благополуччя слід почати з дослідження Н. Бредбьорна, яке заклало теоретичну базу для розуміння даного феномену. На думку вченого для характеристики психологічного благополуччя необхідно оперувати ознаками,

що відображають стан щастя чи нещастя, суб'єктивного відчуття загальної задоволеності або не задоволеності життям [4].

Розглянемо основні існуючі підходи до вивчення психологічного благополуччя:

- Гедоністичний підхід – основним критерієм є переживання щастя, задоволеності в житті. До гедоністичних теорій можна віднести вчення, у яких благополуччя описується головним чином у термінах задоволеності – незадоволеності, будується на балансі позитивного та негативного афектів. На думку, вчених даної теорії Н. Бредбьорна та Е. Дінера, події повсякденного життя, які несуть у собі радість чи розчарування, відбиваючись у нашій свідомості, накопичуються у вигляді відповідного афекту. Різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя та відображає загальне відчуття задоволеності життям [1].

- Евдемоністичний підхід – основна ідея підходу у повноті самореалізації людини. Евдемоністичне розуміння даної проблеми будується на тому постулаті, що особистісне зростання – головний та необхідний аспект благополуччя. Такий підхід характерний для поглядів А. Вотермена та О.О. Кроніка [1].

Інтегрувавши більш ранні роботи, Керол Ріфф заклала основи щодо розуміння психологічного благополуччя як комплексного поняття та виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя:

- самоприйняття (відображає позитивну самооцінку себе та свого життя у цілому, усвідомлення та прийняття не тільки своїх позитивних якостей, а й своїх недоліків);

- позитивні відносини з оточуючими (мається на увазі, як уміння співпереживати, так і здатність бути відкритим для спілкування, а також наявність навичок, які допомагають встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми);

- автономія (людина, яка володіє високою автономією, здатна бути незалежною, вона не боїться протиставляти свою думку думці більшості, може дозволити собі не стандартне мислення та поведінку, вона оцінює себе виходячи з власних уподобань. Відсутність достатнього рівня автономії веде до конформізму, зайвої залежності від думки оточуючих);

- управління навколишнім середовищем (йдеться про наявність якостей, які обумовлюють успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей, у разі нестачі цієї характеристики спостерігається відчуття власного безсилля, некомпетентності, неспроможності щось змінити або поліпшити для того, щоб досягти бажаного);

- мета у житті (наявність життєвих цілей породжує почуття усвідомленості існування, цінності того, що було у минулому, відбувається у сьогоденні та буде відбуватися у майбутньому);

- особистісне зростання (передбачає прагнення розвиватися, вчитися, сприймати нове, а також мати відчуття власного прогресу) [5].

У роботах вітчизняних учених психологічне благополуччя визначається як системна єдність оптимальних психологічних якостей та станів людини: особистісної зрілості, самоактуалізації, гармонії особистості та суб'єктивного благополуччя [3].

Розглянемо результати проведеного емпіричного дослідження щодо рівня психологічного благополуччя сучасної молоді, зокрема молоді, що виховувалась у повних родинах та як такої, що знаходиться у звичних для неї обставинах життя та молоді, що перебуває у складних життєвих обставинах. Вибірка дослідження складала 211 осіб з рівномірним представленням чоловічої та жіночої статі, віком від 17 до 20 років. Першу групу вибірки складала 71 людина тимчасово переміщених осіб з окупованих територій України (далі використано абревіатуру ТПО), до другої групи вибірки увійшли 70 осіб молоді зі статусом сирітства (ОСС), третю групу вибірки складали 70 осіб молоді, які виховувалися у родинах (ОПР).

У результаті емпіричного дослідження нами виявлено, що загальний показник психологічного благополуччя сучасної молоді складає 355,3, це свідчить про середній рівень психологічного благополуччя сучасної молоді. Якщо ж розглянути середні показники

психологічного благополуччя 3-х груп вибірки, то варто зазначити, що рівень психологічного благополуччя у молоді, що виховувалась у родинах набагато вищий, ніж у молоді, що знаходиться у складних життєвих обставинах: у ОПР – 374,97; у ТПО – 349,90; у ОСС – 340,92. Можна припустити, що на такий результат рівня психологічного благополуччя групи ТПО та ОСС і вплинули складні життєві обставини у котрих вони знаходяться.

Таким чином, можна зробити висновок, що почуття психологічного благополуччя визначається, як інтегральний психічний феномен, цілісне переживання, що відображає успішність функціонування індивіда в соціальному середовищі, що супроводжується сприятливим емоційним фоном, функціональним станом організму та психіки, позитивним самоставленням та довірливим ставленням до світу. Результати емпіричного дослідження демонструють те, що сучасна молодь має середній рівень психологічного благополуччя.

Література

1. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия / Ю.В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – С. 30 – 35.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. канд. психол. наук.: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / А. В. Воронина. – Томск, 2002. – 24 с.
3. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: автореф. дис. канд. психол. наук.: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю.М. Олександров. – Харків, 2010. – 23 с.
4. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2004. – 268 с.
5. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика: Ежеквартальный научно-методический и практический журнал. – 2005. – N3. – С. 95-129

Сема Н. М.,
бакалавр психології Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Постановка проблеми. Інформування суспільства і конкретних осіб про сутність і значущість професій, що існують на сучасному ринку праці є важливим завданням психолога-консультанта. Особливого значення це набуває на етапі психологічного супроводу суб'єктів професійного самовизначення, адже опис і демонстрація особливостей предмета праці, застосовуваних знарядь, цілей і умов здійснення трудового процесу дають можливість людині зробити оптимальний вибір майбутньої професії. Проблема етики професійного консультування є актуальною, оскільки визначає ефективність практичної діяльності психолога-консультанта, що можливо тільки у випадку осмисленого відношення професіонала до себе в контексті професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність проблеми професійного консультування розкрито в дослідженнях багатьох психологів. На особливу увагу заслуговують наукові праці присвячені дослідженню професійно важливих якостей психолога-консультанта (Н. А. Амінов, М. В. Молоканов, Є. А. Климов, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов).

Виклад основного матеріалу. Професійне консультування охоплює широкий спектр проблем, що стосуються входження і подальшої взаємодії людини зі світом професій. Професійне консультування (*professio* – рід занять) – надання допомоги людині в професійному самовизначенні з метою прийняття усвідомленого рішення про вибір

професійного шляху (з урахуванням психологічних особливостей і можливостей суб'єкта вибору, а також потреб суспільства). Професійне консультування з'явилося в кінці XIX століття у США. Засновником цього напряму в консультуванні вважається Ф. Парсонс, який, звернувши увагу на появу на вулицях значної кількості молодих людей, які не мали корисного заняття, відкрив у 1908 році в Бостоні «Бюро з безкоштовного надання порад щодо вибору професії» [2, с. 97].

З 20-х років XX століття починається активний розвиток профорієнтаційної діяльності як за кордоном, так і у нас в країні. У 70-80-і роки в нашій країні були організовані численні профорієнтаційні центри практично у всіх регіонах. У даний час роботу з професійного консультування в системі освіти здійснюють шкільні психологи, крім того, робота в цьому напрямку ведеться в Центрах зайнятості населення та кадрових агентствах. Саме тому, на етапі підготовки психологів до практичної діяльності у якості психологів-консультантів, особлива увага має приділятися питанням професійного самовизначення особистості, зокрема розумінню майбутніми психологами-консультантами таких факторів вибору професії, як «характер; темперамент; здібності (як психологічні механізми, необхідні для успіху в певному виді діяльності); інтереси (пізнавальний, професійний, інтерес до професії, схильності); самооцінка особистості. Ці фактори належать до так званих суб'єктивних чинників вибору професії. Інша група факторів (об'єктивних) включає: рівень професійної підготовки; стан здоров'я; інформованість про світ професій [5, с. 9].

Розуміння психологом-консультантом факторів вибору професії є важливим, адже професійна консультація полягає в узгодженні між консультантом і консультованим вибору сукупності доступних суб'єкту вибору професій з числа орієнтовно бажаних після його загального психологічного дослідження. Важливо розуміти, що кожна професія пов'язана з характерним для неї видом ризику (небезпека для здоров'я, життя, ризик зниження соціального статусу тощо). За характером і змістом праці професія може спиратися або на відтворення працівником знань, умінь, навичок, або на придбання нових знань і навичок [1, с. 127]. Саме тому, при проведенні профконсультації психолог повинен дотримуватися певних етичних норми, керуватися професійно-етичними принципами для надання ефективної допомоги суб'єкту професійного самовизначення. Інакше психолог-профконсультант може бути виключений з психологічного співтовариства і позбавлений права на психологічну практику [4, с. 351]. Щоб цього не сталося необхідно дотримуватися певних етичних норм.

Практичний психолог має дотримуватися таких етичних норм:

1. Захист інтересів клієнта. Необхідно дотримуватися принципу добровільної участі в психологічному консультуванні. В окремих випадках суб'єкт професійного самовизначення може бути зобов'язаний пройти співбесіду з профконсультантом, але і тоді за клієнтом залишається право добровільно вибирати ступінь відвертості і глибини консультації. В будь-якому випадку слід повідомляти клієнтам справжню мету консультаційної процедури, інформувати їх про те, хто буде ознайомлений з результаті консультації. При цьому важливо дотримуватися принципу забезпечення суверенних прав особистості, адже при консультуванні виникає небезпека психологічної експансії, що може виражатися у тому, що психолог спонукає клієнта розкрити інтимні сторони його життя. Бажання проникнути в таємні куточки несвідомого клієнта може призвести до надмірної відвертості в консультуванні. Психолог повинен зберігати деяку дистанцію з клієнтом, інакше можна втрата його довіру. Забезпечення суверенності клієнта означає, що його перед консультуванням попереджають, хто буде мати доступ до результатів діагностики і прийнятих рішень.

Важливим на цьому етапі є принцип конфіденційності, який означає, що вся інформація, одержана при консультуванні, буде доступна лише тим, для кого вона призначена. Якщо клієнт не був попереджений про те, що результати консультування можуть стати доступні педагогам, адміністраторам, підприємцям, то психолог не має права повідомляти їх ні тим ні іншим. Якщо психодіагностика проводиться з метою професійного

відбору, то клієнт повинен бути поінформований, що результати психодіагностичного обстеження будуть використані при прийнятті рішення про зарахування його на вакантне місце або про прийом на роботу.

2. Забезпечення ефективності професійного консультування.

Принцип психопрофілактичного проведення консультації означає, що при взаємодії з клієнтом слід прагнути забезпечити йому емоційно комфортний стан, надати можливість вносити корективи в процедуру консультації, самостійно сформулювати рекомендації і визначити шляхи вирішення профконсультаційної проблеми.

Принцип об'єктивності вимагає, щоб результати консультування були науково обґрунтованими, базувалися на глибоких психологічних знаннях консультанта, компетентному використанні діагностичного інструментарію та психотехнологій, які не залежать від суб'єктивного ставлення до клієнта. Консультування слід вести коректно, доброзичливо. Принцип «Не нашкодь!» передбачає, що прийняте рішення, спільно вироблені рекомендації обов'язково повинні бути корисні клієнтові. Не дозволяється давати рекомендації, які можуть призвести до небажаних, непередбачуваних наслідків і завдати шкоди іншим людям [3, с. 354; 4].

3. Проведення консультування на високому професійному рівні. Принцип професійної компетентності пред'являє високі вимоги до рівня професійної освіти профконсультанта (вища психологічна або на базі вищої додаткова психологічна освіта), передбачає досконале володіння психодіагностичними методиками і психотехнологіями консультування, наявність практичного досвіду та ліцензії, отриманої за результатами атестації.

Принцип дотримання культури гідності дозволяє уникнути категоричних оцінок особистості і поведінки клієнта; його потрібно приймати таким, який він є. Не слід віднімати у клієнта право самому приймати рішення і формулювати висновки, пригнічувати його своєю психологічною компетентністю, статусом, іміджем. Необхідно давати клієнту можливість висловитися, виговоритися. Цей принцип означає також глибоку повагу себе як людини і як психолога.

Узагальнюючи вищевказані етичні принципи організації і проведення профорієнтаційної профконсультації, важливо пам'ятати, про те що «...культивування права кожної людини на індивідуальність, на побудову свого неповторного щастя, …не зменшує таких же прав інших людей, тобто культивування права на самобутність в співтоваристві рівних» [4, с. 451].

Висновки. Теоретичний аналіз етичних принципів професійного консультування, доводить, що діяльність психолога-профконсультанта, має чітку гуманістичну спрямованість, орієнтовану на емоційне і професійне благополуччя клієнта, зокрема розкриває його потенційних можливостей для реалізації індивідуального професійного плану та самоактуалізації особистісного потенціалу.

Література

1. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М.: Знание, 1997. – 96 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
3. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
4. Профориентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.
5. Щербакова І. М. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. / І. М. Щербакова, Г. А. Стадник. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 324 с.

Ткаченко А.В.,
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
НУК ім. адмірала Макарова,
магістрант факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ЗМІНИ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ЯК МАРКЕР ОСОБИСТІСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Конфліктні ситуації, як невід'ємна складова життя людини, завжди привертали увагу психологів. Конфлікти, як соціально-психологічне явище ніколи не втрачають своєї актуальності. Сучасні реалії життя українського суспільства є такими, що уміння вирішувати конфліктні ситуації стає необхідною умовою успішного професійного і особистісного буття людини. Сучасне трансформаційне суспільство вимагає від людини гнучкості і адаптованості з одного боку, а з іншого, усталеності і міцності, щоб успішно долати виклики сьогодення. Такі протилежні тенденції часто провокують виникнення внутрішньоособистісні конфлікти, які в свою чергу стають джерелами міжособистісних, групових конфліктів.

Мета і завдання дослідження. Дослідити стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях. Розглянути зміни стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях як маркер трансформацій особистості. Визначити чинники впливу на зміни стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

Основні здобутки дослідження. Дослідження стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях серед студентської молоді здійснювалося за допомогою тесту Томаса-Кілмена, тесту Стефардсона, тесту Лірі. Ці методики дозволили вивчити особливості поведінки людини в конфліктній ситуації, стратегії ставлення особистості до групи, індивідуальні особливості взаємодії з іншими людьми. За результатами дослідження було визначено провідні способи реагування та особливості поведінки людини в ситуаціях взаємодії особистості з групою, з оточенням, в напружених ситуаціях, в ситуаціях суперечливих, конфронтаційних.

Як показало дослідження, більшість тих, хто приймав участь в тестуванні, схильні до певного усталеного набору стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, які вони демонструють в більшості випадків. Ці стратегії не просто повторюються із ситуації до ситуації, вони взаємно впливають и взаємно підсилюють одна одну. Таким чином виявлено, що певна установка на взаємодію з іншими людьми (тест Лірі) певним чином відображується в установці на взаємодію з групою (тест Стефардсона) і відбивається у стратегії поведінки у конфліктній ситуації (тест Томаса-Кілмена).

Однак, як свідчить аналіз конфліктних ситуацій, не кожна стратегія є ефективною, доцільною і можливою в конкретних умовах. Не завжди успішна модель поведінки може успішно відтворитися в нових умовах, під впливом певних обставин. Тому уміння гнучко змінювати власну стратегію поведінки в залежності від ситуації, гнучко реагувати і адаптуватися в нових умовах, шукати шляхи найбільш ефективної взаємодії з особистістю і з групою є завданням сучасних фахівців, керівників, представників соціономічних професій.

Щоб набути необхідних практичних навичок гнучкого використання стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях часто не вистачає просто мотивації, власного бажання, певних зусиль. Треба застосовувати спеціальні технології, які б сприяли розвитку таких навичок. Одним з ефективних шляхів розвитку таких практичних навичок є тренінгові технології. Тренінг як інтерактивний метод навчання і як засіб практичної психологічної роботи має певну низку переваг на відмінну від інших технологій. По-перше, тренінг дає змогу в реальному часі і в реальному середовищі апробувати різні стратегії поведінки. По-друге, він дає реальний зворотній зв'язок щодо певної стратегії. По-третє, саме тренінг

дозволяє безпосередньо відчути усі нюанси кожної стратегії поведінки в конфліктній ситуації на рівні її когнітивного, емоційного, мотиваційного, процесуального компонентів.

В дослідженні було використано декілька технології, які запроваджувалися в певній послідовності: «Тренінг безконфліктної взаємодії», «Тренінг асертивності», «Тренінг ефективної взаємодії». Саме такий набір і порядок проведення тренінгів дозволив вирішити завдання програми дослідження; засвоїти різні стратегії поведінки в конфліктній ситуації; навчитися обирати певні стратегії в залежності від задачі взаємодії; навчитися реалізовувати найбільш ефективні стратегії в певних умовах.

Як показало повторне тестування, у досліджуваних відбулися статистично достовірні зміни у стратегіях поведінки в конфліктних ситуаціях. Значно збільшився показник стратегії «Співпраця», «Компроміс», «Консенсус», «Прагнення до порозуміння», «Прагнення до взаємопідтримки».

Хоча тренінг не завжди дає довгострокові результати, все ж таки досвід свідомого керування конфліктними ситуаціями, досвід відігравання різних ролей у конфлікті, розширення усвідомленого арсеналу стратегій поведінки в конфлікті надає особистості, принаймні, більшу вірогідність свідомого вибору і впевненості застосування певних стратегій, а також дає змогу очікувати більшу власну ефективність в конфліктних ситуаціях.

Література

1. Денеш Ричард Есть контакт!: Приемы деловых коммуникаций. / Денеш Ричард. – СПб.: Питер, 2002. – 128 с.
2. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління / Т.В. Дуткевич // Навчальний посібник. – К.: ЦНЛ, 2005. – 456 с.
3. Конфліктологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл./ За ред. проф. Л.М. Герасіної та М.І. Панова. – Харків: Право, 2002 – 323 с.
4. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение / Дж.В. Ньюстром, К. Дэвис // Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
5. Цюрупа М.В. Основи конфліктології та теорії переговорів / М.В. Цюрупа // Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2004. – 334 с.

Тимошенко О. В.,
бакалавр психології Сумського державного
педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Науковий керівник - Щербакова І.М.,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Питання професійної орієнтації молоді в сучасній Україні є досить актуальним. Професійна орієнтація молоді потребує пильної уваги науковців у галузі психології, адже як слушно зауважують І.М. Щербакова і Н.В. Макаренко, у сучасному українському суспільстві, що характеризується економічною і соціально-політичною нестабільністю, потрапивши в екстремальні умови системної кризи, сучасна молодь чи не найбільше потерпає від деформації смисложиттєвих орієнтирів, девальвації цінностей, відсутності впевненості в стабілізації ситуації що склалася, дезорієнтації в сучасному ринку праці, що у сукупності впливає на суб'єктів професійного самовизначення ускладнюючи вибір майбутньої професії і роблячи вибір власної професійної долі непростим завданням [6]. Саме тому, враховуючи, важливість профорієнтаційної діяльності практичних психологів, в сучасних закладах освіти має приділятися більш ретельна увага профорієнтаційній роботі з учнями.

Аналізу актуальних проблем професійного самовизначення присвячені праці В. Кавецького, Г. Костюка, А. Массанова, В. Матвієвського, Л. Мітіної та ін. Специфічні питання профорієнтації висвітлені у дослідженнях О. Дебенко, В. Дрижак, Г. Климова, Л. Макрова, К. Нестеренко, Д. Разанова, О. Тополь та ін.

Мета – визначити специфіку розвитку професійної орієнтації в сучасному українському суспільстві.

Вибір професії – один із найважливіших моментів в житті кожної людини, який вирішує усе її подальше життя. Правильний вибір професії забезпечує моральне задоволення, високу самооцінку, і відповідно високу продуктивність праці, якість роботи, рівень життя. Враховуючи наявну на ринку праці тенденцію до зростання безробіття неможна недооцінювати роль профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України, адже професійна орієнтація молоді, як один з елементів навчально-виховної роботи має сприяти успішному професійному самовизначенню випускників загальноосвітніх установ.

Вважаємо за необхідне зазначити, що професійна орієнтація як науково обґрунтована система соціально-економічних, психолого-педагогічних і медичних заходів спрямованих на надання професійної допомоги людині у виборі професії [5, с.133], протягом тривалого часу розглядалась по більшій частині як шкільний аспект загальноосвітнього процесу. Поділяючи точку зору Т.В. Ананко маємо визнати, що на сучасному етапі системна профорієнтаційна діяльність може набути ефективності лише за умови розвитку партнерських відносин між загальноосвітніми установами та низкою інших суспільних інститутів, наприклад таких як бібліотеки, служби зайнятості та інші громадські організації [1]. На нашу думку, завданням профорієнтаційної роботи є інформування суб'єктів вибору про види професійної діяльності, створення належних умов для розвитку професійно важливих здібностей майбутніх працівників; виявлення міри відповідності психофізіологічних якостей професійним вимогам обраної професії.

Варто враховувати, що саме професійна орієнтація у загальноосвітніх навчальних закладах України здатна сформувати в учнів психологічну готовність до суспільно корисної і продуктивної праці, мотивацію до професійного навчання і самонавчання, надати змогу отримати базові знання та навички, що забезпечать постійне оволодіння новими знаннями, комунікативні навички, уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями, здатність до соціальної взаємодії та успішної співпраці в команді [1].

Психологи виокремлюють наступні критеріїв готовності до професійного самовизначення: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-практичний, кожен з яких має свої показники результативності. Так для когнітивного критерію показником результативності є наявність у суб'єкта вибору професійно важливої інформації про професії. Та чи можна говорити, що суб'єкти професійного самовизначення в умовах загальноосвітніх установ набувають професійно важливу інформацію у достатній кількості? Нам видається, що ні. У кращому випадку суб'єкти професійного самовизначення на рівні когнітивного компоненту мають загальні уявлення про професії. При цьому професіографічні знання учнів щодо вимог професійної діяльності до людини, знання про якості, важливі для професії та усвідомлення міри їх сформованості (на психологічному рівні) у більшості учнів є недостатніми.

Характеризуючи міру самостійності старшокласників у виборі професії, зауважимо, що дуже рідко цей вибір відбувається усвідомлено і самостійно. Молоді люди зазвичай звертаються за допомогою до вчителів, близьких та друзів. Джерелом підтримки у такому разі стають будь-які люди, здатні дати дружню пораду. Але будь яке джерело підтримки не звільняє від відповідальності за вибір майбутньої професійної діяльності, що має зробити сам суб'єкт вибору. Нажаль більша частина учнів безвідповідально ставиться до вибору професії. Причиною цього є недостатньо організована профорієнтаційна робота в навчальних закладах, а саме недостатня профінформованість молоді про професії, які існують, про сучасний ринок праці. Учням бракує знань про власні ресурси та можливості, про відповідність між уподобаннями і здібностями [2; 3].

Обмеженість професійних уявлень молоді по більшій частині пояснюється відсутністю належним чином організованої роботи з професійної інформації за участю освітніх закладів. У навчальних закладах приділяється увага засвоєнню учнями нових знань з навчальних предметів, і меншій мірі формуванню розуміння, в якій галузі праці краще реалізувати здобуті знання. Майже не займаються профорієнтацією в навчальних закладах роботодавці, хоч саме вони мають бути найбільше зацікавлені у формуванні майбутніх професіоналів. Вкрай рідко проводяться екскурсії учнів для ознайомлення з різними типами професій та їх особливостями. Так, напрями спеціалізації профільного навчання школи вибирають самостійно, керуючись можливостями і бажаннями батьків, а це призводить до поповнення ринку праці молодими людьми, які зорієнтовані по більшій частині на «престижні» професії і спеціальності, які зазвичай є надлишковими на ринку праці [4].

Сучасні випускники українських шкіл не мають чіткої професійної позиції, не володіють інформацією щодо майбутньої професійної зайнятості, не мають навичок формування власної кар'єри. Все це призводить до того, що на стадії здобуття професійної освіти, навчальні заклади поповнюються майбутніми суб'єктами праці, які за своїми нахилами, здібностями, станом здоров'я не відповідають обраній професії, не можуть конкурувати на ринку праці, а отже стають клієнтами служби зайнятості або психологів, які працюють у галузі психології праці. Саме тому, на даному етапі розвитку українського суспільства дуже важливим є питання підвищення ефективності профорієнтаційної роботи в закладах освіти.

Висновок. Отже, проаналізувавши стан професійної орієнтації в сучасних умовах українського суспільства, можна стверджувати, що в навчальних закладах не в достатній мірі приділяється увага формуванню в учнів психологічної готовності до вибору професії. Для успішного професійного самовизначення української молоді необхідно більше уваги приділяти профорієнтаційній роботі спрямованій на формування у суб'єктів професійного вибору цілісної системи уявлень про існуючі види професійної діяльності, методи професійної самодіагностики та психодіагностики, технологічні дії на ринку праці, можливості отримання освітніх послуг.

Література

1. Ананко Т.В. Професійна орієнтація у системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності / Т.В. Ананко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2014 – № 18 – С. 25 – 32
2. Бабакова В.М. Профорієнтація як один з напрямів на шляху професіоналізації особистості / В.М. Бабакова // Проблеми соціальної роботи. – 2014 – №1(4) – С. 142-149
3. Митник А.М. Профорієнтаційна робота у ЗНЗ як засіб забезпечення успіху в подальшій професійній кар'єрі випускника / А.М. Митник, І.Л. Томаржевська// Рідна школа. – 2016 – № 5-6 – С. 25-29
4. Моськін С.А. Сучасні проблеми професійної орієнтації учнівської молоді / С.А. Моськін // Психолог. – 2014 – № 11-12 – С. 74-77.
5. Щербакова І.М. Психологія праці : теоретичні і методологічні основи наукових досліджень: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І.М. Щербакова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – 144 с.
6. Щербакова І.М., Макаренко Н.В. Актуальні проблеми професійного самовизначення старшокласників в умовах соціально-економічних трансформацій суспільства / І.М. Щербакова, Н.В. Макаренко // «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології». – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012.– № 8 (26). – С. 212-218.

Трибулькевич К.Г., завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
доктор педагогічних наук Національного університету
кораблебудування ім. адм. Макарова

МОДЕЛЮВАННЯ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ НА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАСАДАХ

Аналіз сучасного стану становлення студентського самоврядування призводить до висновків про ряд прогресивних змін у його діяльності: увагу громадськості до питань студентського самоврядування; зростання ваги органів студентського самоврядування у функціонуванні вищих навчальних закладів, зокрема при прийнятті керівниками управлінських рішень; розширення повноважень студентського самоврядування; фінансування діяльності студентського самоврядування; посилення правозахисної функції органів студентського самоврядування.

Проте ряд науковців і освітніх керманичів відзначають, що лише 30% студентів виявляють громадську активність (Т. Баландіна, С. Квіт, Н. Чибісова). Колишній міністр освіти і науки України С. Квіт вбачає причину пасивності студентів також в інертності керівництва вищих навчальних закладів.

Саме тому особливого звучання в посиленні процесів демократизації вищого навчального закладу набуває студентське самоврядування, що через набуття власної автономії та покладеної на студентських лідерів відповідальності, сприятиме реорганізації діяльності вищого навчального закладу, актуалізації демократичних засад.

Процеси євроінтеграції вимагають вивчення іноземного досвіду функціонування студентського самоврядування та втілення його кращих традицій у практику роботи вищих навчальних закладів.

Основні мета і завдання. Метою роботи є аналіз заходів щодо моделювання вітчизняного освітнього простору на європейських засадах.

Вивчення досвіду роботи студентського самоврядування за кордоном здійснювалось у рамках проекту «IMPRESS» «Підвищення ефективності студентських служб» (Improving the Efficiency of Student Services), – 530534-Tempus-1-2012-1-UK-Tempus-SMGR, фінансувався Європейською Комісією, тривав з 15 жовтня 2012 року по 14 жовтня 2015 року. Метою проекту було розширення досвіду студентського самоврядування, посилення процесів євроінтеграції згідно до вимог Болонського процесу, підтримка роботи органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України. Проект передбачав наступні напрями діяльності: узгодження стратегії; удосконалення існуючих профорієнтаційних структур та структур з працевлаштування студентів; динамічний розвиток соціальних компетенцій студентів; модернізація діяльності студентських спілок; формування центрів працевлаштування та кар'єрного росту; участь у розробці національної стратегії щодо підвищення ефективності студентських служб; модернізація соціальної мережі студентів; дисемінація результатів проекту; удосконалення системи контролю якості; менеджмент проекту [3]. Партнерами проекту були: університет Нортумбрія, Великобританія; університет Кордоби, Іспанія; Університет Зліна, Чехія; європейська асоціація студентів, Бельгія; Донецький національний університет; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Львівський національний університет імені Івана Франка; Міністерство освіти і науки України; Українська асоціація студентського самоврядування; Донецька торгово-промислова палата.

Поставлені завдання реалізувались у таких видах діяльності: працевлаштування; набір студентів; «м'які навички», або соціальні навички (Soft Skills); студентська активність [3; 4]. Перший блок ставив завдання навчити студентів користуватися базами даних при пошукі роботи та підготувати їх до зустрічі з роботодавцем, успішного проходження співбесіди. Основним завданням другого блоку було сприяння полегшенню процедури вступу та входження в процес навчання для абітурієнтів, особливо, іноземців. З метою розвитку

соціальних навичок для студентів розроблено спецкурс Soft Skills, метою якого є сприяння адаптації студента у вищому навчальному закладі та на місці працевлаштування, розвиток умінь самопрезентації, роботи у команді, прийняття рішень, самоаналізу, критичного мислення. Блок студентської діяльності передбачав створення у вищих навчальних закладах незалежних студентських центрів.

Аналіз проекту «IMPRESS» «Підвищення ефективності студентських служб» призвів до висновку про його вагу для визначення перспектив розвитку вітчизняного студентського самоврядування. Крім того, результатом здійсненої роботи є потужна просвітницька діяльність у вищих навчальних закладах України, що здійснюється за підтримки Міністерства освіти і науки України у формі регіональних тренінгів, про що свідчать офіційні документи Міністерства освіти і науки України: листи Міністерства освіти і науки України від 11.12.2015 № 1/9–597 «Щодо тренінгів для органів студентського самоврядування 19–20 грудня 2015 року», від 26.01.2016 № 1/9–44 «Щодо тренінгів для органів студентського самоврядування 6 – 7 лютого 2016 року», від 12.02.2016 № 1/9 – 74 «Щодо тренінгів для органів студентського самоврядування 20 – 21 лютого 2016 року», від 11.03.2016 № 1/11–3087 «Щодо тренінгів для органів студентського самоврядування та активних студентів 26 –27 березня 2016 року».

З 2015 року тренінги вже проведено на базі Одеського Південно-українського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (для студентів південного регіону), Кіровоградського національного технічного університету (для представників студентського самоврядування та активних студентів Кіровоградської та Черкаської областей), Київського національного економічного університету ім. В. Гетьмана. Метою тренінгів було створення у вищих навчальних закладах України самодостатнього і дієвого студентського самоврядування; озброєння студентів навичками практичної участі в організації освітнього процесу, реалізації студентських проектів, створення студентських медіа; забезпечення прозорості діяльності вищого навчального закладу та боротьби з корупцією.

Значущість започаткованої просвітницької ініціативи підкреслює зустріч першого заступника міністра освіти і науки І.Р. Совсун з представниками органів студентського самоврядування всіх вищих навчальних закладів України, що відбулась 21 грудня 2015 року на базі Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана. На зустрічі було обговорено питання функціонування студентського самоврядування, його ролі в удосконаленні організації навчального процесу та дотриманні прав студентів на вибіркові дисципліни. Перший заступник міністра освіти і науки І.Р. Совсун зазначила: «Реформа вищої освіти не може відбуватися в кабінетах. Активними учасниками цього процесу мають стати органи студентського самоврядування» [2], також І.Р. Совсун зауважила, що для того, щоб реформа вищої освіти була реалізована, – необхідна участь кожного студента. Закликала студентів до участі у покращенні якості навчального процесу та активного захисту власних прав.

На зустрічі була окреслена проблема неякісного забезпечення права студентів на вибір 25% навчальних дисциплін, адже за результатами телефонного опитування аналітичного центру CEDOS, із 191 вищого навчального закладу, у восьмидесяти двох існує вибірковість дисциплін, вісімдесят один університет не пропонує дисципліни на вибір, інші двадцять вісім ВНЗ не надали інформації.

Тенденція моделювання освітнього простору на європейських засадах підтверджується проведенням й інших просвітницьких заходів. Так, у листі МОН України від 29.02.2016 № 1/9–108 «Щодо проведення Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції «Модель ООН 2016» була закріплена ідея впровадження європейських цінностей на заході, що відбувся 9 – 10 квітня 2016 року. Конференція пройшла у форматі імітації засідань різних органів системи ООН. Студенти-учасники заходу брали на себе роль дипломатів, представників різних країн та обговорювали актуальні для Організації об'єднаних націй питання. В ході роботи конференції студенти мали змогу розширити світогляд, підвищити рівень загальної ерудованості, познайомитися з діяльністю Організації

об'єднаних націй та долучитися до розв'язання міжнародних проблем; вчилися розв'язувати проблеми мирним шляхом; формували лідерські, політичні, комунікативні, соціальні компетенції.

Т.Б. Буяльська, аналізуючи зарубіжний досвід роботи студентського самоврядування, приходить до висновків, що студентське самоврядування повинно будуватися на свідомій демократичній позиції студентства, спиратися на законодавство України; представники студентського самоврядування повинні приймати відповідальні рішення, співпрацювати з адміністрацією вищого навчального закладу в площині університет–інститут–факультет–гуртожиток, володіти високими моральними характеристиками і бути успішними у науковій, навчальній, громадській діяльності; органи студентського самоврядування повинні формуватися на добровільних засадах, об'єднувати профспілкові комітети та інститут старост, підтримувати створення тимчасових студентських самоврядних структур для реалізації молодіжних програм, проектів спрямованих на розвиток управлінських навичок, збагачення інтелектуально-духовного потенціалу, підвищення професійно-культурного рівня студентської молоді [1, с. 45].

Отже, система здійснюваних заходів, участь у зарубіжних програмах, актуалізує потребу розвитку студентського самоврядування в контексті нових вимог до європейських засад організації студентської активності зокрема та освітнього процесу у вищих навчальних закладах уцілому.

Література

1. Буяльська Т.Б. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України. / Буяльська Т.Б. – Вінниця, 2005. – 82 с.
2. Інна Совсун : Студентське самоврядування має всі механізми для відстоювання своїх прав та підтримку з боку Міністерства освіти і науки // Міністерство освіти і науки. Офіційний веб-сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/12/22/inna-sovsun-studentske-samovryaduvannya-mae-vsi-mexanizmi-dlya/
3. Соціальні компетенції молодих фахівців : результати реалізації міжнародного проекту ТЕМПУС «IMPRESS» // Освітні тренди. Сайт про сучасні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edu-trends.info/tempus-impress/.
4. Проект «IMPRESS» Підвищення ефективності студентських служб (Improving the Efficiency of Student Services) // Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //www.univer.kharkov.ua/docs/project/impress.pdf

Трибухіна О.В.,
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Широких К.М..
студентка факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – Санько К.О.,
викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

ЗНИЖЕННЯ СТРЕСОВОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ У ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ ПЕРІОД ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

В умовах сучасного суспільства, в атмосфері гуманізації і демократизації освіти, однією з актуальних завдань, що стоять перед педагогами та психологами вищої школи, є вдосконалення системи контролю якості знань. Вивчення і профілактика виникнення негативно забарвлених емоційних станів під час складання заліків та іспитів є важливою

проблемою педагогічної психології. Точність і об’єктивність оцінки рівня підготовленості часто залежать від особливостей емоційної сфери студентів, їх умінням під час, екзаменаційної сесії, показувати стабільні і адекватні результати. Не всі успішно справляються з хвилюванням, що охоплює, перед черговою перевіркою знань і умінь; у багатьох студентів виникає страх. Викликаючи зміни в психіці, підвищений рівень страху відбивається на ефективності і результативності діяльності, призводить до зривів, відмов від її виконання [1].

Емпіричні дослідження свідчать про негативний вплив підвищеного рівня страху в екзаменаційний період на психічне і соматичне здоров'я, працездатність, на показники пізнавальних, емоційних і фізіологічних процесів. Страх перед іспитами виступає одним з факторів формування невротичного стану організму в процесі навчання. Він може привести до виникнення стресового стану [3].

У вітчизняній психології проблема стресового стану під час складання іспитів отримала недостатньо належної розробки. Вивчалися в основному фізіологічні зміни в організмі перед іспитами, змаганнями, відповідальними виступами. У даний час публікації з досліджуваної теми поодинокі і головним чином огляд зарубіжних досліджень.

Слід зазначити, що потреба в гармонізації особистості студентів на сучасному етапі розвитку вищої освіти передбачає сприятливу емоційну атмосферу навчання, що робить проблему вивчення стресового стану в процесі навчальної діяльності особливо актуальною.

Варто зазначити, що стрес перед іспитом зазвичай проявляється в двох видах реагування. До них відноситься:

1. Активне реагування. Перед нервовим подією у частини студентів відбувається почастішання пульсу, підвищується артеріальний тиск.
2. Пасивне реагування. У деяких студентів, навпаки, від стресової ситуації знижується загальна активність організму. У них падає артеріальний тиск, сповільнюється ритм серця, послаблюється м’язовий тонус [1].

Причин екзаменаційного стресу може бути кілька: інтенсивна розумова діяльність, навантаження на одні й ті ж м’язи та органи через тривале сидіння за підручниками або комп’ютером, також порушення режиму сну і відпочинку [1].

У рамках емпіричного дослідження вченої Андрєєвої О.О. було визначено, що страх студентів перед іспитами взаємопов'язаний з рядом особистісних факторів, до яких відносяться риси, притаманні по відношенню до оточуючих, до самих себе, у навчальній діяльності, мотивація схвалення. Форми особистісної поведінки у відношенні до самих себе взаємопов’язані з емоційною стійкістю студентів перед іспитами. Часте використання негативних форм поведінки та більшою мірою негативного домінування по відношенню до самого себе, які носять вербальний і емоційний характер, визначають конфліктне самоставлення і свідчать про підвищення як загального рівня стресу перед іспитами, так і практично всіх його показників. У той же час прояв довірливості, толерантності до самого себе та ін., які є показниками позитивного ставлення, призводять до комфортного самопочуття і сприяють зниженню рівня стресу перед та під час іспитів. Стійкість емоційної сфери студентів під час іспитів взаємопов’язана зі стилем навчальної діяльності. Автономна позиція суб’єкта відбивається на якості розумових процесів і самопочутті. Студенти, які проявляють такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання роботи, характеризуються меншими стресовими переживаннями під час іспитів. Студенти, навчальна діяльність яких повністю пов’язана з опорою на вказівки з боку викладача, з орієнтацією на поради, підказки, характеризуються підвищеним рівнем стресу перед іспитами. Прояв мотивації схвалення сприяє емоційної стійкості студентів в екзаменаційній ситуації. Спрямованість на соціальні норми та схвалення взаємопов’’язана з проявами когнітивного та фізіологічного страху. Виражена соціальність студента, обумовлена прагненням заслужити схвалення, стає одним з мотивів діяльності та відбивається не тільки на рівні підготовленості, психологічній

готовності до стресової ситуації іспиту, а й на якості розумових процесів і на самопочутті студента [1, 2].

З огляду на вищесказане, варто зазначити, що одним із ефективних способів зниження стресового стану студентів у період іспитів є впровадження соціально-психологічного тренінгу в навчальну діяльність. Саме у процесі тренінгової роботи студенти мають можливість відпрацювати необхідні якості стресостійкості особистості.

Результати вітчизняних досліджень дозволяють визначити позитивну роль використання соціально-психологічного тренінгу у зниженні переживання стресу під час екзаменаційної сесії. Зокрема, під час тренінгових занять підвищується рівень протистояння впливу негативних емоційних ситуацій, розширюється варіативність виходу із стресових ситуацій та подолання дистресу, студенти оволодівають способами саморегуляції для подолання наслідків стресу, а також відпрацьовують техніки саморефлексії.

Отже, стрес – нормальна реакція організму на складну ситуацію, він мобілізує мислення, пам'ять, увагу. Проте надмірна напруга викликає у людини відчуття безпорадності та неуспішності. Правильний емоційний настрій – запорука успіху на іспиті. Під час підготовки до іспитів людина повинна представляти картину тільки успішної його здачі. Застосування соціально-психологічного тренінгу в навчальній діяльності дозволяє розвинути неохідну для особистості стресостійкість та відпрацювати ефективні навички поведінки у стресовій ситуаці.

Література

1. Андреева, А.А. К вопросу о диагностике стрессоустойчивости у студентов / А.А. Андреева // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: Мат-лы Ме-ждунар. науч.-практ. конф. 26 ноября 2006: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2007. – С. 303-307.
2. Андреева И.Н. Взаимодействие личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков / Андреева И.Н. // Дис. . канд. психол. наук: 19.00.05. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2002. – 193 с.
3. Айке Д. Страх. Тревога и тревожность / Айке Д. // Под ред. В.М.Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 43-62.
4. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Астапов В.М. // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 111-117.
5. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Березин Ф.Б. // Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – С. 13-21.
6. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Берковиц Л. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

Чугуєва І.Є.,
к.пс н., доцент кафедри психології
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми. Життя суспільства характеризується стрімкістю і системністю соціальних змін, що кардинально підвищує нестабільність, невизначеність непередбачуваність розвитку і окремої людини, і людства в цілому. Масштаби і характер людської діяльності набули такої якості, що виробництво ризиків почало витискувати виробництво благ [1]. Відбулася глобалізація ризиків і тотальне проникнення в усі сфери життєдіяльності людей, їх суспільного, професійного й індивідуального життя.

Мета і завдання дослідження. Розглянути життєві стратегії, які схильні обирати люди, які знаходяться в складних ситуаціях професійної реалізації, а також прослідкувати, на які адаптивні психологічні прийоми вони спираються у особистому виборі цих стратегій.

Основні здобутки дослідження. За результатами дослідження серед людей, які знаходяться у ситуації нестійкої зайнятості або несформованої професійної ідентичності, вирізняються такі, яких умовно можна назвати «жертвами вимушеної гнучкості», «гнучкими переможцями», «адаптивними гнучкими» «непохитними бійцями».

«Жертви вимушеної гнучкості» – це тип, який найбільш близький до того, що описує Р. Сеннет у роботі «Корозія характеру». Це люди, які не намагаються контролювати своє життя, втратили впевненість у собі у майбутньому [4]. Людина під тягарем виниклих проблем почувається викинутою у «океан» невизначеності й відповідальності, не розраховує на яку-небудь допомогу і підтримку. У контексті психологічних адаптивних механізмів, які використовують люди такого типу, можна сказати, що як такі, вони відсутні. Психіка не адаптується до нових умов, страждає під їх впливом, але не виробляє «амортизаційні механізми» для зменшення цього впливу. Визріває внутрішньо особистісний конфлікт, який може призвести до неврозів, частіше це неврастенічний невроз від загального невдоволення життям, від усвідомлення втрат, обмеження і невизначеності своїх перспектив.

«Гнучкі переможці» – люди, які свідомо обирають стратегію пристосування і гнучкості у нових умовах. В певному смислі вони конструюють себе через своє уміння справлятися з ризиком і нестабільністю. Однак вони зізнавалися, що в окремі моменти відчувають страх перед нестабільністю, однак цей страх вони активно витісняють і заспокоюють себе тим, що маючи навички виживання і пристосування вони здатні знайти для себе еквівалентне місце «під сонцем» у нових умовах. Таким чином, можна припустити, що такий тип людей використовує у якості адаптивних механізмів реактивне утворення і витіснення. Перший механізм вірогідно дозволяє формувати установки і атітюди, протилежні тим, від яких людина відчувала стрес і дискомфорт, а другий, дозволяє переміщувати негативні установки у несвідоме.

«Адаптивні гнучкі» на відміну від тих, хто свідомо або несвідомо обрав стратегію гнучкості, просто адаптуються до реальних умов, які змінилися, нібито не відчуваючи змін свого характеру. Адаптивний механізм витіснення подразнюючих факторів дозволяє на перший погляд пристосуватися до нових умов. Однак існують «підводні рифи» такої стратегії. По-перше, це відсутність конкретних вимог до себе, ситуація сприймається як необхідність, її критерії не визначаються. По-друге, характерною рисою такого типу людей є невпевненість в собі і зниження самооцінки.

«Непохитні бійці» – люди, які невизначеність, незахищеність, нестабільність хочуть ліквідувати через солідарність. Найбільш ефективно такий тип реалізує себе в профспілках, але не в традиційних, які працюють за моделлю патерналізму, а створених ними самими задля колективного захисту. У контексті вибору життєвої стратегії можна сказати, що такі люди дивляться в обличчя проблемам, не ховають їх у аннали підсвідомості, чим значно підвищують шанси їх продуктивного вирішення. Таких бійців чисельно менше ніж інших типів, однак вони існують і несуть в собі функцію інтеграції й консолідації як професійних груп так і громадського суспільства в цілому.

Висновки. Для кожної людини проблема ефективних професійних стратегій вирішується в координатах особистісного, індивідуального, соціального вимірів. Професійна стратегія часто виступає чинником як індивідуального так і суспільного розвитку, репрезентує і той діапазон можливостей розуміння і дії у процесах професійного розвитку людини, який з одного боку, відповідає світоглядним уявленням свого часу, а з іншого, - запитам суспільства щодо продуктивного самоздійснення людини.

Література
1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек / [пер. с нем. В. Сидельника, Н. Федоровой]. – М : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 383.
2. Белл Д. Третья технологическая революция и ее возможные социально-экономические последствия / Д. Белл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
3. Сохань Л.В. Життєтворчість як мистецтво жити / Сохань Л.В. // Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – С. 156 – 167.
4. Sennett R. The Corrosion of Character – The Personal Consequences of Work in the New Capitalism / Sennett R. – New York, 1998, p.148.
5. Standing G. The Precariat: The New Dangerous Class / Standing G. – Bloomsbury Academic, 2011 – p. 198.

Шаумян О.Г.,
к. псих. н., доцент кафедри психології та педагогіки
Кропивницького інституту Приватного вищого
навчального закладу «Університету сучасних знань»

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасний світ вимагає від суспільства змін щодо прийняття соціально важливих рішень від особистості – креативного мислення, формування нових підходів до виконання безпосередніх обов'язків, спрямування на виживання в складних умовах життєдіяльності, більш відповідального ставлення до результатів діяльності тощо. Негативні прояви сьогодення впливають на професійну та повсякденну активність особистості, знижують можливості гармонійного розвитку та її психологічний потенціал.

Для підвищення рівня якості життя слід приділяти увагу соціально-психологічній культурі особистості. Але насамперед доцільно почати з визначення самого поняття «культура» взагалі, оскільки в сучасній науці трактування цієї дефініції неоднозначне. Так, з гуманістичної точки зору, термін «культура» (з лат. cultura – обробка) тлумачиться як соціально прогресивна, творча діяльність людства у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем і т. ін.) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини), спрямована на зміну дійсності, на перетворення багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всемірне виявлення і розвиток сутнісних сил людини. На думку представників суб'єктивної психології, культура – це сукупність соціальних норм і вимог, до яких залучається індивід та котрі засвоює в процесі соціалізації. Переважна більшість психологів й соціологів вважає стрижнем і ядром культури систему цінностей та норм [5].

До вивчення проблеми культури особистості звертались психологи, філософи, управлінці, соціологи, фахівці із загальної культурології, менеджменту.

Сучасна особистість в умовах глобалізації й розвитку інформаційних технологій постійно кудись поспішає, причому тут також простежується суперечність: з одного боку, час трактується надзвичайно цінним і впроваджується до культури як норма поведінки для людини жити в безперервному поспіху, а з іншого боку, сповільнення темпів є анормальним й небезпечним.

Етика діяльності особистості охоплює поведінку, котра використовується у повсякденному та професійному житті. Передусім розгляньмо поняття «етика», що з грецької означає спосіб життя, звичаї, поведінку. Оцінити загальнолюдську етику можна за цінностями, правами й обов'язками, моральними нормами. Проте, за Р. Гріффіном кожна особистість зазнає певного впливу індивідуальної етики, зокрема: впливу родини, ситуаційних чинників, особистих норм, моральних цінностей, життєвого досвіду [3].

Розвиток цивілізації, науково-технічний прогрес призводять сучасного індивіда до потреби у розвитку духовної культури і навіть до того, щоб у трудовій діяльності вимоги високої культури, етики були пріоритетними щодо вимог ринкової економіки. У професійній діяльності це пов'язано передусім з усвідомленням власного внеску в діяльність як потрібної і корисної для суспільства в цілому.

Довколишній світ є спільнотою егоїстів, бо кожен хоче брати і не хоче віддавати. Суспільство вважає своєю головною метою вироблення матеріальних благ. Так, з раннього віку дітей навчають цінувати гроші, комфорт, споживацьку філософію. Недостатньо уваги приділяють духовному і моральному вихованню. Потрібно виховувати особистість так, щоб вона мала власні ідеали і була б готова на жертви й докладання зусиль заради них.

А розпочинати потрібно з того, щоб поглянути правді у вічі, чесно поглянути на свої недоліки, слабкості, вади, які можуть бути приховані навіть серед позитивних якостей. Погляд на самого себе з боку, без будь-якого самообману, без перебільшення, без жагучого бажання за будь-яку ціну сподобатись – потрібен не лише для свого власного правильного розвитку, але, в першу чергу, для служіння іншим людям [2; 6].

Між тілом й духом особистості існує постійний зв'язок і взаємодія. Під їх впливом формується спрямованість до гармонізації чи дизгармонізації особистості. Чим вищою є духовність людини, тим яскравішою виражена здатність до вищого пізнання [1].

Так, для формування професійно успішної особистості майбутнім психологам слід задумуватися над тим, якими вони є, а не бути лише спрямованими на особисті досягнення та брати участь у діяльності, націленої на успіх, утримуватися від осуду й критики внаслідок недосягнення успіху тощо.

Неетична поведінка особистості в процесі прийняття життєвих рішень призводить до напруги у спілкуванні з оточуючими, в організації, в побуті, стриманого виразу думок і емоцій, до неповаги, а зрештою до формального виконання роботи, до байдужого ставлення до самоактуалізації.

Нормативно-ціннісне ставлення для особистості – це і її освіченість, і спосіб буття, і звичаї, що в прийнятті щоденних рішень є пунктом бачення її кінцевої мети під кутом її особистої досконалості чи її гідності.

Разом з тим, Б. Гальський і П. Прокоп дійшли висновку, що цінності особистості поступово змінюються під впливом взаємодії з оточуючими, котрі або виховують в ній особистість вищого рівня розвитку, формують її етичну поведінку, або навпаки спричиняють її моральну деградацію. Суспільною діяльністю людини є праця, люди в процесі праці мають розумітися один з одним, співпрацювати, вчитися виконувати спільні завдання, оцінювати виконання роботи [4].

Англійський психолог Г. Теджфел вважав, що особистісна та рольова ідентичності є двома полюсами ставлення особистості до себе як до представника суспільства. На одному полюсі – поведінка особистості, що повністю визначається особистісними самоідентифікаціями, а на другому – поведінка, яка повністю обумовлена впливом середовища і визначається специфікою функціонування рольової самоідентифікації [7].

Сучасна особистість повинна намагатися розвивати нормативно-ціннісне ставлення і долати, якщо відчує, прояви аморальності, несправедливості до оточуючих. Необхідно культивувати у неї почуття, прагнення, що призведуть до бажання підпорядковуватися законам суспільства.

Література

1. Войно-Ясенецкий Св. Лука Дух, душа, тело / Св. Лука Войно-Ясенецкий. – М.:ОБРАЗ, 2006. – 128 с.
2. Вишковський П. Дорогоцінна перлина / П. Вишковський. – К., 2012. –524 с.
3. Griffin R.W. Podstawy zarządzania organizacjami. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. – 805 s.

4. Gulski B., Prokop P., Skurzyńska-Sikora U., Szeloch Z.M. Podstawy organizacji i zarządzania. – pod redakcją Z.M. Szelocha. – Lublin: Centrum Szkolenia Samorządu i Administracji, 2000. – 430 s.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Перспективні напрями розвитку соціальної психології в контексті реальних потреб суспільства / Л.Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 3 – 20.
6. Pałyga J. Proboszcz niezwykłej parafii / J. Pałyga. – Warszawa, 1997. – s. 78.
7. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // British Journal of Social and Clinical psychology. – 1979. – № 18. – P. 183 – 190.