

**ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ**

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**



**18 березня 2021
УМАНЬ**

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЛАБОРАТОРІЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ПСИХОЛОГА ІМ. КАГАЛЬНЯК А.І.
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

18 березня 2021 року

УМАНЬ – 2021

УДК 159.98(06)

ТЗЗ

Головний редактор:

Сафін О. Д., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Інституту соціальної та економічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Редакційна колегія:

Вахоцька І. О., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Дудник О. А., кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Якимчук І. П., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Відповідальний за випуск: Дудник О.А.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол №11 від 24 березня 2021 року)*

ТЗЗ Теорія та практика психокорекції особистості : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред.: Сафін О. Д. ; редкол: Вахоцька І. О., Дудник О. А., Якимчук І. П]. – Умань, 2021. – 152 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Теорія та практика психокорекції особистості», що відбулася на базі кафедри психології та науково-дослідної лабораторії «Вдосконалення майстерності практичного психолога» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини 18 березня 2021р.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори публікацій.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

УДК 159.98(06)

©Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021

ЗМІСТ

Андрусик Олена Олександрівна ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	8
Бойко Дарина Станіславівна УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ГЕНДЕРНОЇ РОЛІ БАТЬКА.....	10
Вахоцька Ірина Олександрівна СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.....	12
Гнатюк Інна Борисівна САМОВДОСКОНАЛЕННЯ, ЯК ІНДИКАТОР ТА ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ.....	17
Голуб Богдан Васильович ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	19
Гошовська Дарія Тарасівна ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНОЇ САМОАКЦЕПТАЦІЇ – ПЕРЕДУМОВА ЇЇ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ.....	22
Гошовський Ярослав Олександрович РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ.....	26
Гриньова Наталія В'ячеславівна КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТРУДНОЩІВ У СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ..	30
Грінченко Діана Сергіївна ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ.....	32
Діхтяренко Світлана Юріївна ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ.....	35
Дремко Ірина Петрівна ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА – ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ.....	39
Дудник Оксана Андріївна ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАБУТОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ З РІВНЕМ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	41
Загоруйко Наталія Василівна ШКІЛЬНІ СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ.....	45
Імбері Яна Сергіївна, Данилевич Лариса Арсеніївна АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З МОЛОДДЮ.....	48
Козак Ольга Юріївна ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТА ЇЇ ВИДИ.....	50

Костишева Яна Юріївна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	52
Костюк Юлія Григорівна МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОМАЛЮНКІВ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА.....	55
Кубко Тетяна Віталіївна ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	58
Кудла Марія Валеріївна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ.....	60
Кушнір Олександр Павлович ОСНОВНІ ВИДИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	63
Левченко Тетяна Павлівна ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	65
Лівандовська Інна Антонівна, Євич Наталія Ігорівна ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	68
Мазуровська Олена В'ячеславівна ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ.....	70
Малімон Людмила Яківна ПСИХОКОРЕКЦІЯ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ.....	75
Микульський Дмитрій Андрійович ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ.....	78
Міщенко Марина Сергіївна, Задояна Світлана Станіславівна ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	82
Міщенко Марина Сергіївна, Фесенко Анна Миколаївна ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	84
Муха Оксана Анатоліївна ПОКАЗНИКАМИ ЗРІЛОСТІ ЦІННІСНОЇ СИСТЕМИ ОСОБИСТОСТІ.....	86
Нікітенко Ганна Олегівна ПСИХОЛОГ У ЗВО: КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З ТРИВОЖНИМИ СТУДЕНТАМИ.....	89
Ольховецький Сергій Миколайович ПСИХОКОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО СПІАКУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	92

Пекар Аліна Михайлівна ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	95
Перепелюк Лілія-Сарра ТЕХНІКИ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ФОТОТЕРАПІЇ.....	97
Перепелюк Тетяна Дмитрівна, Данілова Яна Миколаївна ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	99
Піхуля Сергій Олексійович КОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ КРИЗОВИХ СТАНІВ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	101
Поліщук Олена Романівна РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	102
Примильська Світлана Юріївна ОПТИМІСТИЧНІСТЬ ТА ПЕСИМІСТИЧНІСТЬ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	104
Прокопчук Олександра Володимирівна КОРЕКЦІЯ ПРИЧИН І НАСЛІДКІВ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	108
Проценко Надія Олександрівна ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	110
Радзівіа Катерина Павлівна ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ОЧІКУВАНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	112
Рогульська Анна Валеріївна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ.....	117
Станішевська Вікторія Іванівна КОРЕКЦІЯ КОНФЛІКТІВ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	119
Стасько Олена Григорівна, Франчук Олександра Юріївна РОЛЬ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТА.....	123
Федотова Тетяна Володимирівна ДОВІРА ЯК ПЕРЕДУМОВА ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН ОСОБИСТОСТІ.....	126
Хижняк Тетяна Володимирівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ПРОБЛЕМОЮ ХРОНІЧНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ДИТИНИ.....	128
Чудаєва Наталія Володимирівна РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	131

Шеленкова Наталія Леонідівна, Дуалетова Марина Петрівна ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	134
Шуддик Анатолій Володимирович, Шуддик Галина Олексіївна КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ СПРИЙМАНЬ ЛЮДИНОЮ СВІТУ.....	136
Якимчук Борис Андрійович, Постіка Вікторія Валеріївна ФЕНОМЕН ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	139
Якимчук Ірина Павлівна ВСТАНОВЛЕННЯ ДОВІРЛИВИХ СТОСУНКІВ З КЛІЄНТОМ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	141
Яцків Ольга Ігорівна ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЖІНКИ- ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	145
Інформація про авторів.....	148

Андрусик Олена Олександрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Національна система соціально-психологічної служби є єдиною системою охорони й підтримки психічного здоров'я населення України. Сучасний етап розвитку соціально-психологічної сфери в нашій країні показує необхідність професійного підходу до цієї гуманної діяльності, що в свою чергу, вимагає особливої уваги до формування професійно важливих якостей практичного психолога.

Однією з професійно важливих якостей практичного психолога виступає емоційна стійкість, оскільки рівень її розвитку відображає конструктивність стану особистості під час вирішення проблемних життєвих завдань, при цьому здатність впевнено і самостійно знаходити оптимальне рішення в умовах постійних змін та зберігати витримку і самоконтроль в різних нестандартних ситуаціях.

Знання закономірностей саморегуляції, вміння керувати власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу професійної підготовки і самовдосконалення студентів-психологів. Формування готовності до професійної саморегуляції передбачає оволодіння основними поняттями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); уміння здійснювати самоаналіз, формувати цілі та визначати найактуальніші з них), розвиток механізмів професійної саморегуляції (вміння адекватно визначити рівень домагань, власну самооцінку, здійснювати самоконтроль, рефлексію). Разом з тим досвід свідчить, що завдання формування емоційної стійкості студентів-психологів поки що у процесі їх професійної підготовки не вирішується достатньою мірою. Накопичивши величезний потенціал різноманітних психологічних технік

саморегуляції, майбутні психологи майже не звертаються до них з метою власного самовдосконалення [1].

Вважаємо, що вирішити проблему формування емоційної стійкості студентів можна, рекомендуючи їм засвоїти у процесі самостійної роботи наступні техніки і вправи на розвиток емоційно-вольового самоконтролю [2; 3]:

Техніка «Купол» - на відчуття та самоконтролю негативного емоційного впливу на особистість.

Техніка «Дихання» - від регулювання власного ритму дихання під час стресу та проговорення фраз «Я відчуваю що...», «Я абсолютно спокійний» і т.ін.

Рольова гра «Змінювання негативних думок» – метою є продемонструвати як змінювання своїх думок про ситуацію може впливати на зміну почуттів.

Вправа «Новий образ «Я» і нові думки» – розвиток прагнення до самовдосконалення; вміння змінювати свої думки у стані гніву.

Техніка «Аутогенне тренування» – повторення оптимістичних мобілізуючих формул(самонавіювання).

Отже, емоційна стійкість займає значне місце у структурі професійних якостей майбутнього практичного психолога, що обумовлює необхідність її формування як у навчальному процесі, так і шляхом самоудосконалення майбутніх психологів.

Література:

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика. Д.: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
2. Бучек Л. І. Про дослідження емоційної зрілості студентів пед.-вузу. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої середньої школи. Ч.І. Ніжин. 1990. С. 87–88.
3. Психогимнастика в тренінге/ под.ред. Н.Ю. Хрящевой. Питер: СПб, 2001. 256 с.

Бойко Дарина Станіславівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Гриньова Н. В.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ГЕНДЕРНОЇ РОЛІ БАТЬКА

Проблема природи батьківських почуттів дуже суперечлива. Існує точка зору, що поведінка батьків детерміновано вродженими інстинктами, потребою в продовженні роду, а відсутність батьківських почуттів – є проявом порушення цієї біологічної та соціально-моральної норми [2].

Однак батьківство є не тільки біологічним, а й соціокультурним або біосоціальним явищем і має різнорівневі характеристики і доміанти, які по-різному взаємодіють між собою. Відносини батьків і дитини залежать від їх власної статі та статі дитини, віку дитини, конкретних соціальних умов, традицій.

Батьківська турбота про потомство (в тому числі і батьківство) має, на думку багатьох авторів, зокрема І.С. Кона, філогенетичні передумови. Загальний зразок батьківського догляду генетично запрограмований і варіюється від одного виду до іншого. Наявність або відсутність такого догляду, його тривалість і специфіка розрізняють біологічні види. Дуже важливу роль в детермінації батьківського піклування грають екологічні фактори. Наприклад, стійкий шлюбний союз самця і самки, хоча б на термін вирощування одного виводка, обумовлений умовами середовища проживання, в якій самка без допомоги самця не може виростити потомство. Такі умови визначаються убогістю харчових ресурсів, необхідністю охорони території від ворогів, тривалістю періоду безпорадності потомства. І чим вище рівень організації, тим довше період залежно дитинча від матері і тим сильніше виражений батьківський інстинкт [2].

Таким чином, існує очевидні генетично запрограмовані передумови батьківства, проте біологія не пояснює всю специфіку батьківської поведінки, його мотивації та інституціалізації у людини. Як було відзначено вище, батьківське поводження людини в значній мірі

детерміновано соціальними відносинами в людському суспільстві. Якщо розглядати особистість батька, як сукупність стабільних, довгоіснуючих характеристик, розуміння того, як вони розвиваються, набувають певний, властивий даній особистості характер можливо тільки при ретельному вивченні сукупності причин і факторів, що впливають на розвиток особистості.

В основі аналізу розвитку особистості лежить кілька наукових теорій, що розглядають в якості факторів, які впливають на розвиток особистості культурно-історичні детермінанти [1], або мегафактори, макрофактори, мезофактори і мікрочинники навколишнього середовища, або протистояння між внутрішніми спонуканнями особистості і зовнішніми заборонами суспільства, які, однак, можуть бути зведені до двох найважливіших факторів – внутрішні і зовнішні детермінанти розвитку особистості.

До зовнішніх факторів належать приналежність індивідуума до певної культури, включаючи природно-кліматичний фактор, специфіку країни і суспільства, етнічні традиції, рішення вікових завдань розвитку в період дорослості [4], приналежність до соціально-економічного класу й унікального для кожного сімейного середовища [3].

До внутрішніх факторів можна віднести особистісні, мотиваційні, емоційні особливості людини, які можуть вплинути на ефективність розвитку особистості, такі, як, наприклад, осмисленість життя, що дозволяє робити обдуманий, відповідальний вибір.

Внутрішні детермінанти можна визначити як вплив спадкових чинників. Генетичні чинники – це той вид впливів на поведінку, який передається від батьків до дітей завдяки механізму спадковості. Наряду з навколишнім середовищем спадкові чинники грають ключову роль в обумовленні розвитку особистості. Існують дані, що такі психологічні характеристики, як: емоційна стійкість, екстраверсія, і навіть альтруїзм, сором'язливість, і боязкість, стійко передаються у спадок; генетичний компонент мають і агресивність, лідерство, уяву, прагнення до досягнень [3]. Очевидно, що спадковість створює матеріальну основу і передумови розвитку у вигляді задатків і схильностей. Отже, такі особливості організму, як, наприклад, задатки мислення, мовлення,

здатності до праці і особливості нервової системи будуть відігравати важливу роль для цілісного розвитку особистості.

Література:

1. Виготський Л. С. Зібрання творів. М. : Педагогіка, 1984. Т. 4. 432 с.
2. Кон І. С. Дитина і суспільство: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. М. : Видавничий центр «Академія», 2003. 336 с.
3. Хьел Л. Теорії особистості. СПб. : Пітер, 1998. 608 с.
4. Singh N. Research Note and Review of the Empirical Ethical Decision-Making Literature: Boundary Conditions and Extensions. *Journal of Business Ethics*, 2015. № 129 (1). P. 195–219.

Вахоцька Ірина Олександрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Психологічна допомога – ємне поняття, зміст якого включає в себе розмаїття теорій і практик, що варіюються від специфічного застосування такого методу соціологічних обстежень, як глибинне інтерв'ю, до різноманітних технік соціально-психологічного тренінгу, понять і методів, що сягають до медичної психотерапії, без знань яких відносини психолога – консультанта і його клієнта можуть легко зруйнуватися, а сама психологічна допомога – перетворитися чи в моралізаторство чи в простий вислів співчуття. Можна не сумніватися, що здатність співчувати і співпереживати – настільки ж необхідний дар для фахівця в області консультативної психології, як для музиканта – музичний слух. Однак так само безсумнівно, що однієї цієї здатності недостатньо для вирішення численних і різноманітних проблем, які щодня виникають в діяльності психолога-практика в його двох основних іпостасях, що сформувались в останні роки на вітчизняних просторах: шкільний психолог (психолог-наставник) і психолог-консультант.

Нині жодна розвинута держава не може обійтися без психологів та соціальних працівників, які пройшли підготовку в університетах і

спеціальних навчальних закладах. Вони покликані професійно допомагати усім, хто потребує вирішення проблем, що виникають у їх повсякденному житті. В першу чергу тим, хто знаходиться в кризовій ситуації та не захищений у соціальному плані, зокрема, літнім людям, інвалідам, сім'ям із «груп ризику», дітям, позбавленим нормального сімейного виховання, особам із психічними розладами, алкоголікам, наркоманам, хворим на СНІД та ін. Загострення соціально-психологічної напруженості в умовах політичної нестабільності та економічної кризи роблять особливо актуальним питання про практичну діяльність соціальних працівників та психологів, методологію та технології її здійснення. Адже кризовий стан виражений не тільки на рівні особистості, але і цілих соціальних верств і груп. Саме тому робота в сфері психологічної допомоги групам і особистості повинна стати загально визнаним і загально прийнятим предметом у практиці соціальної роботи з індивідами, сім'ями і групами, а особистісні кризи – об'єктом пильної наукової та практичної уваги з боку соціальної роботи та прикладної практичної психології. Відомо, що психологічна допомога необхідна тоді, коли людина зустрічається з перепонами на шляху до важливої життєвої мети, яка на даний час є недосяжною, використовуючи звичайні методи вирішення проблеми. У таких ситуаціях, коли людина не може справитися з повсякденними турботами життя, баланс, або рівновага особистості порушується. Вона відчуває внутрішню напругу, стурбованість, які в результаті призводять до емоційного розладу. Водночас результат допомоги значною мірою визначається типом взаємодії, що відбувається між індивідом та ключовими фігурами в його емоційному оточенні, серед яких і люди допоміжних професій – професій, які пов'язані із наданням допомоги. Мета психологічної допомоги – зберегти комфортне, гідне, правове існування людини як суб'єкта суспільства, а також адаптувати особистість у соціумі. Саме тому, на наш погляд, надзвичайно важлива своєчасна допомога клієнтам соціальної роботи. Адже далеко не кожна людини здатна самотійно справитися з кризовою ситуацією, і в цьому випадку необхідна допомога фахівця.

Психологічна допомога є область і спосіб діяльності, призначені для сприяння людині і спільноті в вирішенні різноманітних проблем, породжуваних душевним життям людини в соціумі. Тому ясно, що

розуміння проблематики психологічної допомоги пов'язано з розумінням психіки як такого простору (рівня, способу) людського буття, розмаїття та багатогранність якого і визначає сукупність проблем в діяльності відповідного фахівця: міжособистісні стосунки, емоційні внутрішньоособистісні (як глибинні, так і ситуативні) конфлікти і переживання; проблеми соціалізації (вибір професії, створення сім'ї, різні форми громадських відправлень), проблеми персоналізації (вікові та екзистенційні), тобто весь спектр емоційно-суттєвого життя людини як суспільної істоти, наділеної психікою.

Що ж є визначальним у змісті психологічної допомоги? Вже в першому наближенні до характеристики обсягу і змісту даного поняття, у відстороненні від різноманітних позицій, досліджень і поглядів щодо проблеми неважко уявити головне: зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенціальної підтримки людини або спільноти в важких ситуаціях, що виникають у ході їх особистісного або соціального буття.

Легко помітити, що в глибинній основі психологічної допомоги виявляється властива різним рівням руху (існування) матерії здатність до самоорганізації, структурування. Той же інстинкт допомоги існує і у тварин. У людському ж суспільстві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і оформився тільки до середини ХХ століття, викликавши до життя появу цілого ряду нових професіоналів: соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт. І це – крім уже традиційних фігур священника, психіатра і психоаналітика.

Аналіз численної, практично неозорої літератури з проблематики «counseling» показує, що немає буквально жодної області людського (особистого та суспільного) життя, в якій людина залишалася б без психологічної допомоги.

Найбільший загальний контент-аналіз доступних нам джерел, дозволяють виділити наступні головні галузі застосування науки і мистецтва психологічної допомоги.

1. Психічний (і духовний) розвиток дитини. Спеціальними проблемами тут стають: психологічна допомога дитині в подоланні Едипового комплексу; задоволення емоційних запитів у набутті

особистісної ідентичності в процесах культурного, етнічного та етичного самовизначення; психологічна допомога в уникненні емоційних травм при усвідомленні неминучості смерті або в разі дійсної втрати батьків та близьких родичів; сприяння у виробленні стійких ціннісних і моральних норм, особливо в критичний період розвитку, та інше.

2. Екзистенційні та особистісні проблеми підлітка. Головний напрям роботи в даній області - допомога у подоланні кризи психологічного відділення від батьків і ідентифікація підлітка з іншими значущими особами. По суті, психолог-консультант і психотерапевт стикаються тут з усім можливим спектром проблем підліткового віку – почуттям неповноцінності, усвідомленням обмежених можливостей батьків, сексуальними проблемами, боротьбою за особистий і соціальний статус, процесами трансформації інфантильної релігійної свідомості і т.п.

3. Шлюб і сім'я. Інститут подружжя залишається однією з найбільш насичених сфер діяльності психологів-консультантів і сімейних психотерапевтів. Подружні і батьківські конфлікти, сімейні кризи, відносини в сім'ї – звичні проблеми в цій області. Вже стали звичними 50% розлучень з невеликими варіаціями в перших шлюбах на додаток до традиційних проблем дошлюбного консультування, звичайної сімейної і подружньої психотерапії в останні десятиліття висувають на одне з важливих місць проблематику психологічної допомоги розведеним, незаміжнім і неодруженим, так само як і консультування та психологічну підтримку при укладенні повторних шлюбів. Причому в США, наприклад, до цього додаються проблеми при укладенні шлюбу між особами різних конфесій.

4. Проблематика психічного і особистісного здоров'я. Традиційна превентивна і поточна допомога при психічних і соматичних захворюваннях, при душевних і духовних стражданнях, пов'язаних з розладами настрою, алкоголізмом, наркоманією, життєвими стресами, конфліктами, прикордонними станами і т.п.

5. Окремою і глибоко розробленою областю психологічної допомоги є така важлива і майже зовсім відсутня у нас сфера діяльності, як психологічна допомога вмираючому і психотерапія горя. В американській психотерапії тільки за останні роки можна нарахувати більше 700 робіт,

які висвітлюють цю, одну з найскладніших, проблем психологічної допомоги .

6. Проблеми похилого віку. Вироблення адекватного їм світогляду, задоволення емоційних запитів літніх людей, відгук на виникаючі релігійні проблеми, регулярний патронаж та допомогу в організації відповідного стилю і способу життя – все це звичайне коло турбот психологічного піклування на Заході.

7. Місця ув'язнення, лікарні, казарми, студентські містечка - давно вже освоєні області роботи, де проблеми особистості, спілкування, психічного стану, а також духовності представляють собою настільки ж звичні, наскільки і потребуючі постійного зусилля проблеми.

8. Психологічна допомога і підтримка в кризових ситуаціях: раптова смерть, спроба суїциду, згвалтування, зрада , втрата любові, роботи і т.п.

9. Шкільне консультування, що охоплює проблеми відносин вчителя і учнів, учнів між собою, питання відносин з батьками, проблеми шкільної успішності, розвиток здібностей, відхилення в поведінці і т.п.

10. Професійне консультування, що включає в себе як загальну орієнтацію у виборі тієї чи іншої професії, так і приватні питання: як скласти «резюме», як і де отримати другу професію, де знайти роботу за своїми можливостями і т.п.

11. Психологічна допомога, що відноситься до кроскультурної проблематики: бар'єри в адаптації, подолання етнічних забобонів і стереотипів у емігрантів, нарешті, самостійна проблема підготовки консультантів для роботи з етнічними меншинами, що виключає небезпеку відносини професіонала до клієнта не як до особистості, а як до представника етносу або раси .

12. Управлінське консультування (консультування в організаціях). Вид соціально-психологічної допомоги, що виник в 1970- і роки, до теперішнього часу має широкий спектр можливостей, що включає допомогу у прийнятті управлінських рішень, тренінг комунікативних навичок, відстеження та вирішення конфліктів, робота з персоналом і т.п.

Література:

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посіб. Харків: Фоліо, 1996.

2. Кісарчук З.Г., Єрмусевич О.І. Психологічна допомога сім'ї. К.: Главник, 2006. Кн. 1. 128 с.

3. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми. Університетська книга, 2013. 383с.

4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції. К.: Вища школа, 2004. 678с.

5. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції. К.: Вища школа, 2006. 381с.

Гнатюк Інна Борисівна

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Гуртовенко Н.В.*

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ, ЯК ІНДИКАТОР ТА ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ

Науковці розглядають самовдосконалення особистості як процес руху на основі внутрішніх прагнень індивіда до вищих рівнів особистісного розвитку. Підґрунтям такого розвитку є ціннісні орієнтації та ідеали. Вчені виокремлюють сутнісні ознаки самовдосконалення: моральність, ціннісно-гуманістичний характер, спрямованість на цілісність особистості, відкритість, безкінечність, безперервність. Психологи та педагоги звертають увагу на зміст самовдосконалення, мотиви цього феномену, методи роботи особистості над собою в процесі професійної діяльності. Дослідники наголошують, що процес самовдосконалення пов'язаний з усвідомленням особистісного ідеалу й відповідним формуванням «ідеального Я». Тобто, самопізнання, самосвідомість, мотиви активізують особистість та спонукають до самозмін.

Вивчаючи самовдосконалення, вчені вказують на такі складові цього процесу: самопізнання, самопроекування, самовиховання, самоосвіту, самоактуалізацію. Дослідники переконують, що самовдосконалення починається з усвідомлення індивідом власної недосконалості, прагнення усунути її, тобто з самопізнання і формування «Я реального» та «Я ідеального». Для ініціювання процесу самовдосконалення необхідні: розвинена здатність до рефлексії, сформовані уміння самоспостереження,

які виступають внутрішньоособистісними умовами цього феномену. Також для успішного самовдосконалення необхідним є: по-перше, усвідомлення суб'єктом цілей, завдань і можливостей саморозвитку; по-друге, розроблений комплекс дій (програми самовдосконалення) [5].

Т. Яблонська наголошує, що самовдосконалення є вищою формою усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає у постійній внутрішній роботі над собою з наміром довести свій розвиток до певної мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей [6].

Розглядаючи самовдосконалення як діяльність і вищу форму активності особистості, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом.

Самовдосконалення відбувається завдяки самопізнанню, мотивації, самопримусу, саморегулюванню. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання [1].

Самовдосконалення особистості як вища форма саморозвитку здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цілісності за межі дійсного.

У процесі особистісного самовдосконалення важливим є самопроекування оскільки на цьому етапі особистість створює образ «Я-ідеального». Самопроекування є самокерованою, добровільною діяльністю з метою вдосконалення особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя. Системний аналіз самопроекування передбачає його розгляд як буття людини на трьох рівнях, як поєднання трьох макроструктур: «Я – як реальність», «Я – як цінність», «Я – як можливість» [3].

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що вона найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби і має творчий характер. Саме за допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і означає унікальність життєву стратегію особистості [4].

Трансформація особистості, її самовдосконалення не є простим завданням як для суспільства, так і для кожної конкретної людини. Ці

зміни вимагають неабиякої напруги сил, зміни звичних пріоритетів, мобілізації всіх здібностей, переосмислення і перебудови життєвозначущих цінностей. «Мова йде про те, що людина має мовби народитися заново, з новим поглядом на життя, з особливим типом світовідчуття» [2].

Література:

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
2. Лях В. Трансцендентний вимір людського буття (від «свободи вибору» до самоактуалізації). *Філософія. Історія. Політологія*. К.: Генеза, 1996. С. 14-23.
3. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 2007. № 4 (07). С. 13-18.
4. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 153 с.
5. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку майбутніх фахівців. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків. 2016. Вип. 54. С. 212-222.
6. Яблонська Т. М. Психолого-педагогічні умови активізації самовдосконалення особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. К.: «ДП Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. Том X. Вип. 27. С. 712–72.

Голуб Богдан Васильович

*студент Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, м. Умань*

Науковий керівник – Дудник О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дитячі страхи – дуже поширене неблагополуччя дитини. Прояви дитячих страхів дуже різні. Деяким дітям властиві нічні кошмари, коли вони прокидаються, плачуть та кличуть матір, вимагають, щоб дорослі спали разом із ними. Інші відмовляються залишатися одні у кімнаті,

боятися темряви, боятися вийти на сходи без батьків, інколи виникають страхи за батьків, діти тривожаться, що з мамою чи татом щось станеться. Частина відмовляється кататися з гірки, долати перешкоди, плавати в басейні, не залишаються одні, тощо. В усіх цих випадках ідеться про страхи [2, с.49].

Страх є найбільш небезпечною емоцією. Проблема страхів у дітей молодшого шкільного віку дуже актуальна в наш час і становить великий інтерес для психологічної науки, а її експериментальна розробка набуває все більшого значення у сучасній практичній діяльності фахівців.

У сучасних тлумаченнях феномена, страх визначають як негативну емоцію, нестійкий стан, почуття, афективно – загострений стан, негативне емоційне переживання. Інтенсивне переживання страху запам'ятовується надовго. Страх складається з певних та специфічних фізіологічних змін, експресивної поведінки та специфічного хвилювання, виникаючого через очікування загрози або небезпеки. У дітей молодшого шкільного віку, відчуття загрози чи небезпеки пов'язано з фізичним дискомфортом, з неблагополуччям фізичного «Я».

Одним з методів корекції є гра. У практиці дитячої психотерапії одним з перших застосував гру З. Фрейд [4, с. 6].

Теорія дитячої гри докладно вивчена вітчизняній психології. Сутності, мотивом, структурі і функції ігрової поведінки присвячені дослідження Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєва, Б.Д. Ельконіна та інших. Дослідники розглядають гру, як еволюційно і історично сформований вид специфічної діяльності людини, яка особливо яскраво проявляється в дитячому віці.

Еволюційна ігрова поведінка закріплена в спадкових структурах і особливості проявляються в індивідуальному розвитку при послідовній зміні вікових та критичних періодів. Важливим тут є навчальний, розвиваючий і коригувальний характер гри.

Під впливом спадкових програм гра сприяє відпрацюванню та накопиченню відповідного індивідуального досвіду шляхом вправи сенсорної і моторної сферах, налагодження сенсомоторних взаємодій, формуванню виду специфічних комплексів поведінки, придбання навичок у спілкуванні, широкому ознайомленню з навколишнім світом. Гра носить навчальний і розвиваючий характер, дитина грає не тільки з дітьми, а й з

батьками. Батьки навчають дітей багатьом навичкам, які будуть потрібні в дорослому стані. Гра дозволяє проектуватися у виконанні рухових актів і громадських взаємодій, які будуть необхідні в житті, вона служить тренуванням і збагачує інформацію про довкілля. Гра впливає на розвиток найважливіших сторін поведінки і індивіда.

А. Фромм, Т. Гордон вважають, що для того щоб допомогти дитині подолати страх, вихователям необхідно зрозуміти, що криється за страхом дитини. Корисно зробити будь-яке зусилля, щоб поліпшити стосунки з дітьми. А для цього ми повинні стримати свої вимоги до дітей, рідше карати їх і менше звертати уваги на ворожість, яку вони час від часу проявляють до нас. Ми повинні дати їм зрозуміти, що гнів, який вони іноді відчують до вихователям, а ми до них, – це абсолютно природне і нормальне явище і воно може вплинути на наші дружні почуття. Це, зрозуміло, точка зору дорослої людини, а дитині ми можемо довести свою любов тільки рівним і незмінним ставленням до нього [3, с. 27].

Молодший шкільний вік, важливий етап становлення особистості, від позитивного перебігу якого залежить розвиток інтелекту особистості, бажання й уміння навчатися, віра у свої сили і, поза всяким сумнівом, подальша життєдіяльність людини. Саме в цей період у дитини може виникати страх перед навчальним процесом. Як зазначають дослідники, у дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов, зокрема, до шкільних. У цей період формується здатність вчитися і здатність до соціальної взаємодії, тому молодший шкільний вік надзвичайно важливий період у формуванні соціальної поведінки [3, с.27].

Для того, щоб допомогти дитині молодшого шкільного віку звільнитись від страху, батьки, вихователі та інші оточуючі дитину повинні зрозуміти детермінанти його появи та знати психологічні механізми розвитку у дітей [1, с. 45]. За своїм походженням страхи поділяються на такі види: навіюванні, особистісно обумовлені та ситуативні. Дитячі страхи є нормальною реакцією дитини, яка усвідомлює недостатність своїх можливостей. В міру розвитку умінь дитини одні страхи зникають, а інші з'являються, бо дитина усвідомлює нові небезпеки. Відсутність страхів не є показником благополуччя. Здорова дитина – це та, яка не боїться боятися [1, с. 91]. Шкідливими страхами є ті,

що обмежують розвиток можливостей дитини або підривають її здоров'я – погіршують сон, знижують апетит, псуєть настрої, виводять із рівноваги [3, с. 28]. Такі страхи потребують спеціальної уваги батьків та психологів.

Література:

1. Осадько О. Технології психологічного консультування. К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. 187с.
2. Дитячі страхи. Психологія їх подолання. *Психологічний інструментарій*. К.: Главник, 2007. 144с.
3. Психологічні розлади в дитячому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. №2. С. 27-28.
4. Психокорекцій на робота з молодшими школярами. *Психолог*. 2002. №37. С. 6-8.

Гошовська Дарія Тарасівна

*Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк*

**ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНОЇ
САМОАКЦЕПТАЦІЇ – ПЕРЕДУМОВА ЇЇ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ТА
КОРЕКЦІЇ**

Серед актуальних проблем розвитку вітчизняної психодіагностики одним із нагальних і важливих векторів є фахове укладання валідного і достатнього пакету методів, який містив би осяжний і повномірний набір інструментарію, за допомогою якого можна було б цілісно дослідити певний психологічний феномен. Згідно з концептуальними твердженнями С.Максименка, перенесення характеристик, які прийняті для опису наукового методу як такого – відтворюваність, структурованість, цілеспрямованість, надійність, результативність у площину конкретно-наукової сфери досліджуваної дійсності, потребує їхньої специфікації, яка б відповідала реаліям даної галузі пізнання [2]. Тому методичні засади експериментально-психологічного дослідження повинні вибудовуватись як творчі й дослідницькі тактики і стратегії, що охоплюють динамічну

єдність об'єкта вивчення з урахуванням багатогранності його поведінкових проявів і психометричних показників. Укладений нами базовий емпіричний інструментарій, спрямований на вивчення феномену самоакцептації особистості, був підпорядкований принципів експериментальної і генетичної лінії та будувався у рідчій культурно-історичній концепції психічного розвитку об'єкта (Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Давидов, С.Максименко та ін.).

Важливою методичною засадою було врахування потреби виваженого й аргументованого діагностування проявів самоакцептації та недопустимості абсолютизування отриманих результатів. Складна ієрархія незалежних і взаємопов'язаних параметрів, їхня багаторівневість і багатоланковість розглядались крізь призму логічності й валідності. Основною метою було досягнення вірогідних знань найоптимальнішим шляхом. Цінність емпіричного матеріалу розглядалась у конкретній системі просторово-локалізованих зв'язків, була «заземлена» стосовно потреб і завдань дослідження та супроводжувалась постійним теоретичним обрамленням і обґрунтуванням. Сукупність методів дослідження була зорієнтована на неухильне звуження об'єкта вивчення за умови його розімкнутості й полімодальності, активного й детермінованого функціонування.

Засадовою ознакою емпіричного інструментарію дослідження повинно бути створення своєрідного алгоритму перевірки робочих гіпотез стосовно тих аспектів і чинників, які набувають домінуючого значення на різних етапах вивчення самоакцептації особистості. Це дозволить позбутися недоцільних відгалужень у ракурсі методичного, експериментального й діагностичного пошуку, гармонізувати та вдосконалити процес обстеження і дослідження особливостей самоприйняття осіб різного віку, які соціалізуються в неоднакових соціокультурних умовах.

Нижче пропонуємо пакет психодіагностичних методик для різнобічного вивчення самоакцептації дівчаток підліткового віку. Глибокому різноплановому аналізу і врахуванню упродовж емпіричних серій були піддані насамперед положення про те, що розвиток самоакцептації дівчаток-підлітків у процесі онтогенезу відбувається як синтез головних настановлень найближчого референтного оточення

(батьки, однолітки, вчителі) і перебігає як уникнення (відчуття знехтуваності, занедбаності), акцептація (випадковість, любов) і емоційна концентрація (опікування, надмірна вимогливість).

Отож у процесі безпосереднього експериментального дослідження нами насамперед було задіяно модифікований варіант «Тесту самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М.Алексєєва, О.Насонова). Тест можна використовувати як дослідницьку методику і як інструмент індивідуальної діагностики, оскільки йому властива висока усталеність і конструктивна (логічна) валідність, що проявились унаслідок апробації. Тест містить такі шкали: шкала S, що вимірює інтегральний образ-Я, складовими якого є сприймання власних якостей і ставлення до них; шкала прийняття своєї зовнішності, що вимірює ступінь задоволеності своєю зовнішністю, індивідуальність у зовнішності; шкала прийняття характеру, що вимірює здатність і спроможність керувати собою, своїми почуттями, поведінкою, задоволеність собою, своєю особистістю; шкала ставлення до виконання справ, що вимірює ступінь задоволеності своєю діяльністю, відповідальність, упевненість у своїх силах, відсутність тривожності щодо справ; шкала поведінки, що вимірює здатність критично оцінювати свою соціальну поведінку, впевненість у її правильності; шкала загальної самоакцептації. В тесті є шкали, що вимірюють характер та інтенсивність батьківського ставлення до дітей: шкала акцептації, що визначає міру випадковості, любові; шкала уникнення, що визначає міру знехтуваності, занедбаності; шкала емоційної концентрації, що вимірює рівень опіки, надмірної вимогливості.

Оскільки процес самоусвідомлення особистості в підлітковому віці відбувається дуже складно і неоднозначно, а становлення образу Я, самоствердження, самоприйняття – нерівномірне й хаотичне, то розвиток самоакцептації підлітків супроводжується значним рівнем тривожності. Дуже часто це може проявитись як загальна роздратованість, неспокій, безпричинний переляк, раптове калатання серця, важке дихання, запаморочення, дрижання, відчуття холоду, спітніння тощо. Тому в базовий інструментарій доцільно включити методику «Діагностика особистісної тривожності» (А.Прихожан), що вимірює такі основні види тривожності: шкільну, самооцінну, міжособистісну, загальну. Також

доречними будуть «Методика діагностики особистісної тривожності» (Ч.Спілбергера), «Методика вимірювання рівня тривожності» (Ж.Тейлора), «Методика експрес-діагностики неврозу» (К.Хека і Х. Хесса), «Методика діагностики рівня невротизації» (Л.Вассермана), «Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д.Расселом – М.Фергюсоном) для визначення рівня невротизації, тривожності, самотності у процесі самоакцептації.

До базового інструментарію варто включити методику «Q-класифікація» (В.Стефенсон), за допомогою якої досліджувались уявлення підлітків про себе та довколишніх людей. Враховуючи належність виконання Q-класифікування до методик вимушеного вибору, ми модифікували процедуру проведення, відмовившись від сортування карточок на групи. Це дозволить спростити процес виявлення і відстеження основних тенденцій особистісної поведінки (залежність-незалежність; замкнутість-комунікативність; уникнення боротьби-прийняття боротьби) та отримати інформацію стосовно уявлень дитини про себе в триаспектній єдності (Я-ідеальне - Я-реальне - Я-соціальне).

З метою вивчення інтерперсональної соціальної поведінки дівчаток-підлітків, їхньої особистісної специфіки доцільно застосовувати модифікований варіант «Методу багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т.Лірі), що складається з восьми октант. За допомогою цього тесту вимірювались такі основні тенденції:

- лідерство-владність-деспотизм;
- впевненість-самовпевненість-самозакоханість;
- вимогливість-непримиренність-жорстокість;
- скептицизм-упертість-негативізм;
- поступливість-боязкість-пасивна покора;
- довірливість-послушність-залежність;
- добросердечність-несамостійність-конформність;
- безкорисливість-чутливість-жертвність.

Урахування значної суми показників методики дозволяє також різнобічно дослідити особистісні якості і потенціали підлітків.

Загалом, добір діагностичного інструментарію повинен базуватися на основному принципі – досягнення за допомогою релевантних і

валідних методів на репрезентативній вибірці досліджуваних найширшого констатування психологічних особливостей розвитку їхньої самооакцептації.

Література:

1. Гошовська Д. Психологічна специфіка фемінінної самооакцептації дівчаток-підлітків із міської та сільської загальноосвітніх шкіл, регіональної гімназії та школи-інтернату. *Психогенеза особистості: норма і девіація*. Луцьк: Східноєвропейський нац. Ун-т імені Лесі Українки, 2012. С.100-106.

2. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К.: НДП, 1990. 240 с.

*Гошовський Ярослав Олександрович,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк*

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Модернізація освітнього простору держави нагально потребує залучення інноваційних засобів і технологій, тому в складних процесах діяльності психологічної служби істотних розширень і модифікацій набуває функціональна семантика традиційних концепцій, усталених форм роботи і навіть термінів. Безперечно, одним з таких варіантів є потужне розширення дефініційного змісту «ресоціалізації»: від вузького трактування як повернення в соціум звільнених з пенітенціарних закладів осіб до широкого розуміння як феномену поновної соціалізації. Ресоціалізацію особистості доцільно розглядати насамперед в аксіологічно-прикладному аспекті, тобто як моделювання нею нових вітагенних цінностей у видозміненому і досить часто спотвореному соціальному доквіллі та їхнє поступове реалізування у повсякденному житті.

Ми розуміємо ресоціалізацію як системно організований суспільно-педагогічний процес відновлення соціально-психологічного статусу, втрачених або несформованих унаслідок депривації індивідуальних

і групових якостей і навичок у дезадаптованих осіб, переорієнтацію їхніх атитюдів і референтних очікувань завдяки включенню в якісно нові просоціальні взаємини й види діяльності. Це сутнісносамоактуалізаційний процес, що базується на концептуальних засадах генетично-психологічного підходу до феномена особистості й передбачає задіяння засобів, спрямованих на адаптацію, соціально-психологічну реабілітацію, абсорбцію людини до норм конвенційної моралі соціуму як недепривуючого довкілля [1; 2].

Генетично-психологічні аспекти ресоціалізації ми розглядаємо в ракурсі системного детермінізму, згідно з яким психіка є складною багаторівневою системою взаємопов'язаних та взаємозалежних просторово-часових свідомих і несвідомих відносин, між якими існує інформаційно-енергетична взаємодія на рівні окремих компонентів і властивостей спільної діяльності – ресоціалізатора та депривованої особистості. На наш погляд, ресоціалізація є еволюційним системним процесом, спрямованим і тривалим у часі, що зумовлює виникнення нових структур у результаті самоорганізації їхніх елементів. Запорукою успішної ресоціалізації особистості як результату поступально-еволюційних змін є наявність відкритої рецептивної розвивально-гуманістичної системи. Ресоціалізація можлива у відкритій людиноцентричній системі, де відбувається різнобічна взаємодія з довкіллям шляхом енергетично-інформаційного обміну і взаємозбагачення, завдяки спеціально створеним умовам та задіяним психореабілітаційним засобам.

Ресоціалізація як включення депривованої особистості в різні стани і предметності передбачає сформованість внутрішньопсихологічних підстав, насамперед осмислення актуальної ситуації розвитку, вироблення готовності до змін та накреслення перспектив для набуття подальших нових тотожностей на рівні особистісних ролей, ієрархічних статусів, поведінкових моделей, соціальних норм, культурологічних ідентифікацій, механізмів психологічного захисту, патернів міжособистісного спілкування тощо. Процес ресоціалізації розглядається нами як спеціально організована психолого-педагогічна розвивальна діяльність, спрямована на нейтралізацію дискомфортичних і болісних сенсів ситуації актуального розвитку (наприклад, режим депривації) та перехід до оптимістичної і якісно видозміненої перспективи найближчого недепривованого

розвитку. Ресоціалізація є максимально інтеграційним процесом, тому принцип цілісності, який передбачає системний, комплексний, узгоджений характер професійної діяльності щодо депривованих дітей, має враховувати синтетичне поєднання різнотипних (реактиваційних, реабілітаційних, рекреаційних, реєдукаційних та ін.) професійних функцій і компонентів фахової діяльності вихователів, учителів, практикуючих психологів, соціальних педагогів, зокрема й насамперед у системі психологічної служби освіти. Особистість потребує подолання психотравмуючих функціональних станів, спричинених тиском різноманітних обмежень, і застосування ресоціалізаційних засобів у напрямку власної реадaptaції, абсорбції, позитивної самооцентації тощо. Ресоціалізація відбувається як на діяльнісно-комунікативному, так і на рівні самоусвідомлення, у вигляді своєрідного «перекодування» в нові соціально-психологічні реалії, умови й норми. Ресоціалізація повинна супроводжуватися долаанням негативних стереотипів та упереджень, демістифікацією уявлень про соціальне аутсайдерство особи, яка ресоціалізується, зняттям у неї фрустраційних станів, соціального аутизму й інших дискомфортних почуттів.

Особистісне *самовизначення* є своєрідним системотвірним чинником, який забезпечує особистості перехід від статусно-рольової позиції суб'єкта, якого піддають соціо-психореабілітаційним впливам, до усвідомлення власної екзистенційної цінності та спроможності до самокерованої діяльності з метою набуття нових соціально поціновуваних рис. Повноцінна ресоціалізація як *соціально-психологічна адаптація* потребує таких цілеспрямованих дій, унаслідок яких в особистості формується психологічна готовність жити в нових умовах та забезпечується якомога безболісніше входження в нове соціальне середовище. Складний процес реадaptaції як пристосування до умов нормального життєіснування в пересічному соціально-культурному середовищі потребує активізації всіх особистісних потенціалів і можливостей реадaptaнта, насамперед стимуляції спонукально-мотиваційних компонентів і регулятивно-вольових зусиль. Для успішної ресоціалізації важливу роль відіграє врахування соціально-психологічної та індивідуально-особистісної специфіки *абсорбції* як складової повномірної інтеграції особистості у нове соціокультурне середовище. Становлення і функціонування *самооцентації* відбувається

складно й неоднозначно та зумовлює перепади в модусі самосвідомості. Усталення завдяки ресоціалізації та гетерохронним змінам розгалуженої системи модальностей позитивного самоприйняття покращує мотиваційні настановлення на просоціальність і збагачує розвиток особистісної самосвідомості. Усвідомлення ресоціалізаційних змін, орієнтація в системі кожного різновиду діяльності, спрямованої на нейтралізацію попередніх негативних нашарувань, спричиняють опанування новими варіантами самоствердження та розширення діяльнісних потенціалів *самоактуалізації*. Завдяки ресоціалізації у сфері спілкування особистості відбувається розширення системи взаємин, насичення і збагачення новим змістом комунікативно-перцептивних знань про інших людей та постійне вироблення навичок проактивної взаємодії, що дозволить самореалізуватися на рівні повноправного учасника суб'єкт-суб'єктної міжособистісної парадигми взаємин. Утвердження в поведінці самоактуалізаційних тенденцій має позитивний ресоціалізаційний ефект, що проявляється насамперед у сфері базального самоусвідомлення (зміни в Я-концепції, усталення основних складових нового образу Я, набуття і модифікація нових власних соціальних ролей, позитивні зміни (підвищення) статусу, відчуття афіліційної приналежності і власної значущості тощо).

Процес ресоціалізації повинен враховувати наявність двох взаємозумовлених етапів: адаптаційного як пристосування особистості до нових видозмінених просоціальних реалій та інтеріоризаційного як засвоєння нею знань, норм, вартостей певної спільноти, що повинні стати складовими її самосвідомості. Тоді самоактуалізаційна готовність на рівні трьох основних сфер (діяльність, спілкування, самосвідомість) може відбутись як реальний шлях до ресоціалізації. Основою ресоціалізації є задіяння системи розвивальних виховних впливів з метою психолого-педагогічної реабілітації особистості та надання їй різнобічної допомоги у здобутті нових сенсів життя через активацію саморегуляції, самовизначення й саморозвитку.

Література:

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.

2. Bartkowicz Z. Pomoc terapeuty с znanie letnimagresorom i ofiaromag resjiwzакладachresocjializacyjnychю. Lublin :AWHАntoniDudek, 2001. 224 s.

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

КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТРУДНОЩІВ У СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ

В даний час дослідження мовних явищ підлітків з комунікативними труднощами в спілкуванні, нечисленні. Вибір предмета дослідження багатьох вчених, в основному поляризується до кордонів клінічного вивчення особистості (Abrams S., Додонова М.А., Казанська А.В., Корабельникова О.А., Mishara A.L.). В інших роботах не враховуються сучасні методологічні принципи вивчення мови, а саме дослідження динамічної лінгвістики, які передбачають вивчення мовних явищ в динаміці, на різних рівнях його організації. Тим часом, в останній час ряд лінгвістів наголошують на необхідності динамічного підходу до мови і введення в лінгвістику розгляд мовної особистості як рівноправного об'єкта вивчення (Каліна Н.Ф., Караулов М.І.).

Спілкування, у віковому аспекті розглядається як фактор розвитку особистості людини. Мовне спілкування є формою спілкування, і аналіз його генезису показує, що кожен віковий період має свої потенційні можливості для послідовного формування комунікативної сторони спілкування і властивостей особистості [3].

Важливу роль у формуванні утрудненого спілкування грає відмінність тривожності в спілкуванні. В даний час тривожність розглядається в єдності когнітивних, емоційних і поведінкових змінних, що дозволяє характеризувати її як складне, багатокomпонентне психологічне явище.

Дослідження підтверджують, що особливості тривожності, обумовленні підлітковою кризою розвитку, є загальними для всіх підлітків. Однак у підлітків з комунікативними труднощами в спілкуванні додатковою передумовою до формування неадекватного рівня

тривожності є усвідомлення і переживання мовних порушень і наслідків, пов'язаних з ними.

У 13-14 років більшість підлітків характеризуються як емоційно благополучні, проте з віком відзначається ряд змін. Зокрема, до старшого підліткового віку у хлопчиків відбувається сплеск високої особистісної тривожності, а дівчатка-підлітки, як і раніше, що не виявляють помітних проблем в емоційній сфері [1].

До 15-16 років кількість емоційно благополучних підлітків з комунікативними труднощами в спілкуванні знижується, і їх контингент поляризується по крайніх варіантів вираженості особистісної тривожності - високою і вкрай низькою. При цьому в ситуаціях, пов'язаних зі шкільним навчанням, високу тривожність виявляють в основному хлопчики [1].

Дівчата з комунікативними труднощами в спілкуванні більшою мірою відчувають високу тривожність у ситуаціях міжособистісної взаємодії, в той час як більшість їх ровесниць не відчувають серйозних проблем.

Вкрай низький рівень тривожності (так зване надмірний спокій) хлопчики з комунікативними труднощами в спілкуванні демонструють по самооцінній і міжособистісній шкалі тривожності; підлітки з адекватним віком рівнем комунікативного розвитку в старшому підлітковому віці по самооцінній і міжособистісній шкалі тривожності, навпаки, демонструють емоційне благополуччя [2].

З метою корекції комунікативних труднощів у спілкування підлітків, які базуються на тривожності можна використовувати тренінг, який спрямований на автоматизацію мовленнєвих умінь, розвиток соціальної спостережливості, рефлексії, самоконтролю і асертивності в спілкуванні, особистісної сили для ситуацій ділового, партнерської взаємодії з однолітками, віри в себе, а також вироблення певних навичок, пов'язаних з умінням формувати довірливі відносини. Тренінг, який складався б з вправ, що сприяють збереженню «психологічного здоров'я», розвитку індивідуальної харизматичної сили, рівноваги і спокою як антитези соціальної тривожності.

Література:

1. Божович Е.Д., Шеїна Є.Г. Можливості обмеження комунікативної компетенції підлітків. *Психологічна наука і освіта*. 1999. №2. С. 64-77.

2. Братченко С.Л. Підходи до вивчення психології толерантності. Психологія спілкування: соціокультурний аналіз. Ростов-на-Дону. 2003. С. 37 - 40.

3. Дубровіна І.В. Особливості навчання і психічного розвитку учнів 13-17 років. М.: Педагогіка, 1988. 190 с.

Грінченко Діана Сергіївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Дудник О.А.

ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Більшість дітей з великим бажанням і зацікавленістю йде до школи. Діти готові добре вчитись, приносити хороші оцінки, отримувати задоволення від перебування в групі ровесників, із задоволенням слухають вчителя. Чому діти з часом втрачають інтерес і до школи, і до навчання? Такі запитання хвилюють як батьків, так і педагогів, бо не секрет, що дитина, яка хоче навчатися, досягає більших успіхів. Одна з основних причин шкільної неуспішності – низький рівень психічної адаптованості дитини до нових умов, до шкільних правил, до вимог учителя, загалом, до нової соціальної ситуації.

Адаптація – динамічний процес пристосування людини до змінних умов навколишнього середовища, також адаптація – це зміна психіки дитини в умовах переходу до організованого навчання в школі.

Адаптацією до школи називають процес пристосування до шкільних вимог і порядків, до нового оточення, до нових умов життя. У цей період відбувається перебудова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфери молодшого школяра.

Адаптація буває фізіологічна, психічна, соціально-психологічна, психофізіологічна, професійна і має декілька етапів: орієнтувальний етап, нестійке пристосування і відносно стійке пристосування.

Деадаптація – протилежне явище, це нездатність особистості адаптуватися до мінливих умов соціального середовища.

Природа шкільної дезадаптації у молодших школярів може бути представлена різноманітними факторами:

- негативний виховний вплив сім'ї, що спричиняє недоліки підготовки до школи;
- соматична ослабленість дитини;
- порушення у формуванні рухових та окремих психічних функцій;
- емоційні розлади;
- великі перевантаження, що викликають розгальмованість та зниження дисципліни;
- особистісні якості, агресивність, тривожність дитини;
- розмови про недоліки школи чи вчителя замість акцентування уваги дитини на приємних моментах;
- особливості стосунків з однолітками;
- неадекватність самооцінки;
- мотиваційна незрілість;
- невірний педагогічний підхід вчителя.

В загальному всі причини дезадаптації можна поділити на 3 групи:

1. Неправильні методи виховання у сім'ї
2. Порушення у системі взаємин у школі
3. Індивідуальні причини дезадаптації

Психологічні труднощі дезадаптаційного характеру виступають як похідні (вторинні), тобто формуються як наслідок психофізичних порушень, соціально-психологічних конфліктів, неадекватного оцінювання, неправильної інтерпретації індивідуального психологічного розвитку дитини тощо.

Основними ознаками дезадаптованих дітей: наявність відхилення від суспільних норм у поведінці; складність педагогічної корекції внаслідок закритості таких дітей до педагогічного впливу; потреба в індивідуальному підході при організації педагогічної допомоги.

Дезадаптований молодший школяр характеризується несформованістю особистості, інфантильністю, часто через неправильне педагогічне керівництво та відсутність уваги і підтримки з боку батьків Їх поведінка часто реактивна, вони здатні зрозуміти свої проблеми і намагатися змінити себе.

Звикання до школи – довготривалий процес, який протікає у кожній дитині по-різному, в залежності від їх індивідуальних особливостей, характеру, психологічного стану, фізичної витривалості, індивідуальних уподобань. За статистикою лише 50% учнів адаптуються до нових умов протягом півроку, іншій половині необхідно більше часу. Не всі діти готові до таких різких змін у їхньому житті, як прихід до школи. Завдання вчителів та батьків на цьому етапі – допомогти школяреві якнайшвидше адаптуватися до нових умов, адже від того як швидко вона звикне до школи, залежить її успішність та навчання в загальному.

Спілкуючись з дитиною батькам необхідно:

- проявляти інтерес до її захоплень, приділяти достатньо уваги;
- проявляти готовність до спілкування, вміти вислухати, навіть якщо ці проблеми батькам здаються незначними, виявляти свою увагу до особистості дитини, наголошувати на її індивідуальності;
- підтримувати її прагнення до самореалізації та самовдосконалення;
- створювати позитивний мікроклімат в сім'ї, дитина має жити в атмосфері турботи, любові, дитина має відчувати себе захищеною в сім'ї, що сприяє благополуччю у фізичному та морально-психічному здоров'ю;
- перш ніж вказувати на помилки, які допустила дитина, необхідно почати з похвали, роблячи акцент на позитивних сторонах характеру;
- слідкувати за тим з ким дружить дитина і як проводить вільний час чи є пропуски в школі, при цьому не обмежувати спілкування з іншими дітьми, якщо це їй не шкодить;
- готувати дитину до майбутнього життя, обговорювати з неї подальші дії, частіше говорити на різні теми;
- непотрібно відсторонювати дитину від обов'язків та проблем, вирішувати проблеми разом з дитиною;
- надавати дитині більше незалежності у праві вибору

Для попередження дитячої шкільної дезадаптації вчителям рекомендується:

- враховувати вікові та індивідуальні особливості школяра;
- учень має відчувати інтерес та увагу до себе з боку вчителя;
- вірити в успіх дитину та показувати їй це;
- не оцінювати особистість по окремому вчинку, не порівнювати якість роботи дитини з іншими, лише з її попередніми роботами;

- надавати емоційну та психологічну підтримку учням словами, поглядом, дотиком;
- створювати ситуацію успіху, підтримувати та заохочувати будь-які прояви активності у роботі на уроці (особливо серед дітей, які мають занижену самооцінку, сором'язливі, скуті),
- не вимагати від тривожних та сором'язливих дітей виступати перед усім класом;
- використовувати демократичний стиль спілкування, сприяти згуртованості учнів.

Створення гармонійного психологічного мікроклімату в класі залежить від учителя те як він буде встановлювати дисципліну який стиль педагогічного спілкування опере як швидко встановити довірчі взаємовідносини з учнями залежить їх подальша праці та швидкість процесу адаптації.

Література:

1. Демчук О.А. Психологія готовності дитини до навчання в школі. Умань: «Візаві», 2013. 160 с.
2. Кононко О.Л. Деадаптація і шкільний вік. *Початкова школа*. 2002. № 1. С. 5-10.
3. Плоткіна Н. Профілактика деадаптації до шкільного навчання. *Психолог*. 2011. № 12. С. 15-20.

Діхтяренко Світлана Юріївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

Емоції є обов'язковою складовою всіх психічних процесів і станів особистості. Вони відбивають у формі безпосередніх переживань, відчуттів ставлення людини до світу, до інших людей, а також процес і результат практичної діяльності. На сьогодні емоційні процеси досліджені недостатньо: не виділено усі складові, емоції розглядаються не як процес, а як результативні прояви.

Студентський вік характеризується великою диференційованістю емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів, а також підвищенням рівня самоконтролю і саморегуляції. Юнацькі настрої стають більш стійкими і усвідомленими, ніж у підлітків. Емоції й почуття відіграють важливу роль у діяльності студентів, особливо у напружені періоди життя (під час вступу, іспитів тощо). Переживання тих чи інших емоцій і почуттів впливає на формування особистості студента, на перебудову його поглядів, відношення до дійсності. Емоції збагачують внутрішній світ, роблять його сприйняття яскравими і змістовними, збуджують до активності [2]. Емоції породжують різноманітні емоційні стани, що виявляються та детермінуються переважно соціальними чинниками. Багатство прояву емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей.

Науковці виділяють нерівноважні (нестійкі) стани, які є функціональною структурою, що утворюються при порушенні душевної психічної рівноваги, а також симетрії між організмом і середовищем, з них 95% є емоційними. Вони супроводжуються неадекватними поведінковими реакціями: імпульсивністю, агресивністю, втратою контролю над власною поведінкою, переживанням безвихідності. Найчастіше нерівноважні стани юнаків викликаються несправедливими зауваженнями або конфліктами з дорослими людьми (батьками, викладачами, адміністрацією навчального закладу). Професійно-орієнтована діяльність студентів досягає гарних результатів у тому випадку, якщо викладач і студент знаходяться в оптимальних для спільної діяльності психічних та емоційних станах. У навчальному процесі емоційні стани мають складний механізм і динаміку прояву. Зміна емоційного стану викладача може призвести до зміни психічних станів студентів. У свою чергу, зміна станів юнаків змінює емоційний стан викладача, тобто емоційні стани студентів і викладача обумовлюють один одного.

Професійно-орієнтована діяльність студента завжди містить у собі перенасичену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з викладачами, однолітками, адміністрацією, батьками. Все це створює для молоді людини умови постійної емоційної напруги. У таких умовах студенти схильні реагувати скороченням комунікативної діяльності.

Юнаки для того, щоб зберегти своє емоційне здоров'я і благополуччя, часто економлять свої емоції, будують захисні бар'єри на шляху спілкування. Пережиті емоції і відчуття залишають свій відбиток на інтелектуальних здібностях студента. Він не просто реагує на подразники середовища, а пізнає їх через свої відчуття і сприймання, орієнтуючись на значення цих подразників для себе самого, відчуваючи при цьому задоволення або незадоволення, що і визначає його подальші дії.

Знання структури емоцій дає можливість змінювати їх. Юнак може створювати такі переживання, які приведуть його до бажаних емоцій. Він може змінювати одну емоцію на іншу і, таким чином впливати як на якість переживань, так і на характер поведінки. Виділяють наступні компоненти емоцій: тимчасові рамки (емоції припускають звернення до минулого, теперішнього або майбутнього); модальність (переконаність у необхідності, можливості або важливості речей впливає на емоції, і навпаки); участь (студент відчуває себе або активним учасником вирішення життєвих ситуацій, або пасивним учасником по відношенню до результату); інтенсивність (окремі якості емоцій залежать від їхньої інтенсивності, яка є суб'єктивною і відносною); порівняння (ступінь, в якій ті або інші речі відповідають або не відповідають одна одній); критерії (стандарти, які являються елементами емоційних переживань і здатні впливати на їхню якість); розмір (показує, наскільки великі частини доступного в окремій ситуації досвіду студент відображає).

Позитивне емоційне переживання виникає у студента тоді, коли підтверджуються його очікування, а когнітивні уявлення втілюються в життя, тобто коли реальні результати діяльності відповідають запланованим, знаходяться в консонансі. Негативні емоції виникають і посилюються, коли між очікуваними і реальними результатами діяльності є невідповідність, дисонанс. Вихід із стану когнітивного дисонансу може бути двояким: або змінити когнітивні очікування і плани таким чином, щоб вони відповідали реально одержаному результату, або спробувати одержати новий результат, який би узгоджувався з попередніми очікуваннями. Свідомі оцінки, які студент дає ситуаціям, розглядаються як емоціогенні чинники, що впливають на емоційні переживання [1].

Емоційні стани, відчуття дозволяють зрозуміти, що є важливим у конкретний момент. Вони «аналізують» ситуацію, намагаючись з'ясувати,

у чому полягає її екзистенціальна цінність. Те, що студент при цьому відчуває, «створює значення». Тому емоційні стани, відчуття є особистісною орієнтацією у тому, що потрібно робити, що є правильним. Емоційні стани змінюють погляд на світ і стимулюють відчуття, які є основою переживань і припускають емоційний відгук на актуальну ситуацію.

Слід навчитися вирішувати проблеми і знаходити виходи з різних ситуацій, які раніше здавалися непереборними, переосмислюючи їх і коректуючи своє мислення. Студенту потрібно навчитися відстежувати свої негативні автоматичні думки (уявлення); розпізнавати взаємозв'язки між власними думками, емоціями і поведінкою; аналізувати факти, які підтверджують або спростовують його уявлення; виробляти реалістичніші оцінки і уявлення; ідентифікувати і модифікувати дисфункціональні переконання, що повертають його до спотворення досвіду. Емоційні стани впливають на протікання інтелектуальних процесів, змінюючи їх.

Таким чином, емоції відіграють важливу роль у діяльності студентів, особливо у напружені періоди життя. Переживання тих чи інших емоцій і почуттів впливає на формування особистості студента, на перебудову його поглядів, відношення до дійсності. Емоції визначаються тим, що відбувається всередині особистості молодої людини. Відмінні особливості емоцій виявляються у результаті певного набору перцептивних компонентів, які створюють індивідуальну структуру емоції. Пережиті емоції і відчуття залишають свій відбиток на інтелектуальних здібностях студентів. Емоційні стани є сприйняттями стану організму і попереднього життєвого досвіду. Вони дозволяють зрозуміти, що є важливим у конкретний момент, аналізують ситуацію, намагаючись з'ясувати, у чому полягає її екзистенціальна цінність.

Література:

1. Кириленко Т. С. Психологія: Емоційна сфера особистості. Київ : Либідь, 2007. 253 с.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М. : Просвещение, 1979. 175 с.
3. Кузнєцов М. А. Емоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки. Харків : ХНПУ, 2011. 206 с.

Дремко Ірина Петрівна
«Загальноосвітня школа I – III ступенів № 20
Вінницької міської ради», м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГА – ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

Актуальність психологічного супроводу навчально-виховного процесу зумовлена новими соціальними вимогами, відповідними стратегічними змінами розвитку освіти України та загальноосвітніми тенденціями. З погляду пріоритетів, які ми маємо в сучасній системі навчання, видається важливим зосереджуватися саме на тих психологічних характеристиках людини, що вимальовують нам образ успішного, творчого професійного педагога. Тому створення позитивного іміджу педагога є важливим чинником, що визначає ціннісну орієнтацію особистості, який знайшов своє покликання у роботі з дітьми впродовж всього життя.

Основною метою педагога є досягнення внутрішнього успіху, тобто досягнення задоволеності собою та своєю професійною діяльністю. Це дуже важливий момент, який не співпадає з думкою про те, що вчитель, який намагається дотримуватись принципів гуманної педагогіки, буде успішним в своїй діяльності. Насправді існує зворотна закономірність: успішний вчитель, задоволений своєю діяльністю, працюватиме гуманно і демократично. Так, педагог, який має впевненість у своїй особистій та професійній компетентності, впевнений у своєму успіху, надає позитивний вплив на самооцінку і на ставлення до нього учнів, стимулює у них прагнення до успіхів в навчальній діяльності і, в підсумку, впливає на їхню особистість.

Створення іміджу вчителя – довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, умов, специфіки та технологій формування, Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємозумовлені й взаємопов'язані між собою. Особливої значущості у формуванні іміджу вчителя ми надаємо Я-концепції майбутнього педагога. Співвідношення характеристик, що потрібні для успішної роботи педагога з досвідом його роботи, віком, оцінкою власного успіху і

задоволеності працею, дозволило визначити наявність чотирьох рівнів сформованості професійного іміджу вчителя.

За результатами моніторингу вчителів ЗОШ №11, ЗОШ №20 м. Вінниці: 22,4 % опитаних учителів виявилися на першому рівні сформованості іміджу; 41,6 % – на другому; 27,2 % – на третьому, і, нарешті, четвертого, найвищого рівня досягли 8,8 % учителів. Таким чином, у більшості педагогів (73%) рівень сформованості іміджу невисокий. Даний результат очікуваний у світлі повного ігнорування даного питання як у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, так і на робочих місцях.

Вивчення стилів педагогічного керівництва показало, що педагоги, які дотримуються ліберального стилю керівництва, використовують мало елементів іміджевої поведінки. При цьому здебільшого в них спостерігається невключений імідж. Демократичний стиль керівництва, будучи оптимальним способом взаємодії з учнями, поєднується з найкращою ситуацією по іміджу – 27% «педагогів-демократів» практикують включений імідж. Нарешті, авторитарні педагоги приблизно в однаковій мірі використовують невключений імідж, чи обходяться без такого взагалі.

Отримані результати дозволяють припустити, що ліберальний і авторитарний стилі є вимушеними для педагогів. Їх використовують не по волі вибору, а вони складаються автоматично, як наслідок внутрішніх проблем і комплексів. По суті, такі стилі виконують роль психологічного захисту, компенсуючи внутрішню особистісну незбалансованість. Майстерне використання іміджевих елементів поведінки припускає особистісну зрілість, здатність володіти собою і вибирати манеру поведінки, що найбільш прийнятна в конкретній ситуації. Якщо людина здатна на таке, то для неї буде прийнятним і демократичний стиль педагогічного керівництва, при якому можливо тримати дисципліну без підвищення голосу.

Аналіз соціального оточення показав, що індивідуальний імідж педагога будується здебільшого під його впливом. Імідж педагога залежить від стилю керівництва, що практикується в даній школі, від мікроклімату в колективі, від наявної корпоративної культури і групової системи цінностей. Існує ряд негативних тенденцій, на які педагоги

реагують особливо болісно. Вони ж впливають на ефективність індивідуального іміджу педагога або паралізують іміджеву поведінку взагалі. Іміджі, являючи собою своєрідну, закріплену в образах, символах і нормах програму соціальної поведінки людей і їхніх об'єднань, виникли разом з найпершими феноменами групової поведінки людини.

Індивідуальний імідж педагога є проекцією його особистості, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді відбиті основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексорного копіювання, емоції тощо, причому такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо). Таким чином, рівень ефективності індивідуального іміджу педагога впливає на успішність педагогічної діяльності і несе на собі відбиток змісту особистості вчителя.

Література:

1. Керівникам відділів освіти, методистам з психологічної служби, керівникам закладів освіти обласного підпорядкування пріоритетні завдання діяльності психологічної служби. URL: <http://ua.convdocs.org/docs/index-237435>.
2. Рева О.А. Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі/О.А. Рева. URL: <http://intkonf.org/k-psihol-n-pereverzeva-vm-osoblivosti-..stanovlennya-profesiynoyi-samosvidomosti-u-starshoklasnikiv>

Дудник Оксана Андріївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НАБУТОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ З РІВНЕМ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.

Сучасні соціально-економічні умови у поєднанні зі зниженим рівнем здоров'я дітей та дорослих часто стають причиною формування набутої безпорадності з раннього дитячого віку, включаючи її в усі аспекти життєдіяльності в якості одного з основних механізмів адаптації людини. Дія самого механізму безпорадності закріплюється усвідомленням того,

що ініціатива не має сенсу, активність безперспективна, творчість засуджується норми та правила діяльності незмінні та прописані ззовні.

Негативні події, що мають непередбачуваний і неконтрольований характер, сприяють появі та закріпленню феномену «набутої (вивченої) беспорядності». Неодноразово переживаючи непереборну, складну життєвою ситуацією, людина починає миритися з таким станом речей, «опускає руки», сприймає негативні події як карму, долю, неминучість, яку контролювати і змінити їй не під силу. Небезпека такого фаталістичного сприйняття повторюваної негативної ситуації в тому, що механізм реагування на неї переноситься на всі інші, навіть ті, де результат може бути позитивним і продуктивним [3; 5].

Набута (вивчена) беспорядність – це стан, що виникає в результаті тривалої в часі, неодноразово повторюваної дії, уникнення якої неможливе. Серед факторів, що сприяють формуванню вивченої беспорядності, включають стрес, невдачі, низьку самооцінку, засновану на оцінці ззовні, і, як наслідок, низький рівень домагань. Беспорядність проявляється у пасивності, відмові від дії, небажанні змінити негативні обставини або негативну середовище при наявних можливостях[3; 5].

Специфічними характеристиками набутої беспорядності є такі зовнішні її прояви, як гальмування поведінки, ослаблена мотивація, порушення пізнавальної активності і її продуктивності, детермінація до появи і зміцнення психосоматичних розладів. Ряд досліджень підтверджують, що пусковим механізмом формування набутої (вивченої) беспорядності є негативний досвід усвідомлення невідконтрольованості подій в дитинстві та підлітковому віці [1].

Педагоги в освітніх установах часто мають справу із ситуаціями, коли діти, маючи високий рівень інтелектуального потенціалу, не стають успішними в навчанні і соціальної активності через пасивність, байдужість, страх перед невдачами, невпевненість в позитивному результаті їх діяльності. При найменших труднощах такі діти відмовляються від подальшого прояву активності, відчувають стрес, фрустрацію і навіть впадають в депресію. Особливо важко подібні прояви долаються при наявності частих соматичних або хронічних захворювань дитини, відповідно соматичний статус дитини безпосередньо пов'язаний

зі здатністю долати труднощі і протистояти формуванню набутої беспорядності [4].

Дослідження, присвячені феномену беспорядності, показали, що її основний негативний вплив проявляється дефіцитом у мотиваційній, когнітивній, емоційній і вольовій сферах особистості. Перші прояви набутої (вивченої) беспорядності можна діагностувати у віці 7-8 років при наявності досвіду переживання несприятливих, стресових подій, що супроводжуються почуттям їх непідконтрольованості, спостереження за досвідом беспорядності в житті інших людей (особливо батьків), обмеження свободи і самостійності з раннього дитинства у поєднанні з гіперопікою та подавляючим стилем батьківського ставлення.

Набута беспорядність як форма організації життєдіяльності є каталізатором соматичного нездоров'я і детермінує зниження опірності організму шкідливим впливам зовнішнього середовища, сприяє розвитку і загострення соматичних захворювань різної етіології (Селигман, 1975, 1993, 2006). Беспорядність формується і «вивчається» поступово, під впливом не стільки самого захворювання або усвідомлення ступеня, характеру впливу соматичного статусу на діяльність і активність дитини, скільки фактору соціального реагування на особливості соматичного здоров'я дитини [3].

Рівень здоров'я є значущим, але не вирішальним щодо виникнення стану набутої беспорядності фактором, однак він підсилює негативний вплив порушеної системи дитячо-батьківських відносин, що опосередковано впливає на дефіцит розвитку сфер особистості, мають безпосередній взаємозв'язок із структурними компонентами набутої беспорядності.

У питанні виявлення чинників, що детермінують розвиток набутої беспорядності, важливо враховувати роль соціуму, в рамках якого відбувається формування і розвиток особистості дитини. Саме моделі поведінки найближчого дорослого оточення (батьки, бабусі, дідусі), їх стиль атрибуції подій власного життя і подій життя дитини є передумовою до формування особистісного оптимізму-песимізму дитини, який, по суті, є типом атрибуції, дозволяє або не дозволяє виникнути і закріпитися феномену набутої беспорядності.

У процесі аналізу факторів, що впливають на ставлення батьків до соматичної хвороби дитини, виділяють: невисокий рівень власного здоров'я; широка інформованість населення про небезпеки тих чи інших захворювань, в результаті якої батьки відчують постійний страх за дітей і оточують їх гіперопікою; переконаність батьків у своїх знаннях або незнання про конкретну хворобу [2].

Залежно від цього одні батьки самі лікують дітей, інші «виправляють» призначення лікарів, треті водять дитину від одного фахівця до іншого. Ці обставини виявляються по-різному в залежності від індивідуальних психологічних особливостей батьків. Наприклад, тривожні, зосереджені на здоров'ї, батьки створюють атмосферу страху, невпевненості, очікування важкої хвороби і поганого результату захворювання. У той час як егоїстичні, які прагнуть до демонстративності, батьки – навіть хворобу дитини можуть використовувати щоб привернути увагу до своєї персони. Дуже впевнені в своїх силах і можливостях, самовпевнені батьки зазвичай недостатньо приділяють уваги дитині взагалі та й під час хвороби зокрема. Діти, яким мало приділяли уваги до хвороби, як правило, і під час неї не забезпечуються всім необхідним, лише деякі батьки змінюють своє ставлення і створюють дитині необхідні умови. У тих сім'ях, де дитина була до хвороби оточене надмірною увагою – турбота посилюється, батьки намагаються вгадати кожне бажання дитини, що може мати негативні наслідки. У всіх випадках батьки, помічаючи труднощі дитини, породжують вторинну тривогу, поглиблюється хворобливий стан [6].

Стереотипізація і фіксація батьків на певному типі батьківського ставлення до дитини (відсутність орієнтації на бажання і можливості дитини у поєднанні з гіперопікою), неадекватне розуміння явищ хвороби і здоров'я, і, як наслідок, специфічне розуміння основ дотримання здорового способу життя в сім'ї дитини, призводять до зниження рівня розвитку всіх компонентів вольової сфери дитини і формування набутої безпорадності.

Соматичний статус є одним з визначальних чинників, як розвитку дитини, так і організації всього соціального та освітнього середовища, яке, на жаль, як показує практика, частіше буває орієнтоване не на здоров'я (як шлях до одужання), а на хворобу (як процес і статус). В

даному випадку проблема формування імунітету є спільною і щодо набутої безпорадності, і щодо соматичного здоров'я.

Література:

1. Веденева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах. *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 322. С. 186-189.
2. Волкова О.В. Культурно-исторические основания к изучению феномена «выученной беспомощности» детей с ослабленным здоровьем. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн.* 2013. N 2 (2). URL: [http:// http://medpsy.ru/climp/2013_2_2/article04.php](http://medpsy.ru/climp/2013_2_2/article04.php)
3. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
4. Фролова, Ю. Г. Психосоматика и психология здоровья. Мн.: ЕГУ, 2003. 172 с.
5. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности. М.: Академия, 2005. 120 с.
6. Шац И. К Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2016. 303 с.

Загоруйко Наталія Василівна

*практичний психолог Молодецької ЗОШ І-ІІІ ступенів
Маньківської районної ради Черкаської області*

ШКІЛЬНІ СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

Нелегко знайти людину, яка б ніколи не відчувала страху, а дітей молодшого шкільного віку тим більше. Навчання в школі для них є важливим етапом в житті. Ставши першокласниками, вони починають виконувати домашні завдання, з'являється відчуття відповідальності за свою поведінку, вчинки, а разом з цим і з'являються страхи, що стримують пізнавальні потреби школяра, стають серйозною перешкодою у гармонійному розвитку, заважають повноцінній соціалізації – це, зокрема: відповідь біля дошки, отримання поганої оцінки, зробити

помилку, в очах однокласників постати невдахою, непевність у відносинах з учителем, бути недостойним своїх батьків,

У психолого-педагогічній літературі пропонується багато методик з корекції та профілактики дитячих страхів, які у молодшому шкільному віці добре піддаються психологічному впливу. Корекційна робота проводиться як індивідуально, так і з групою дітей і не зі страхом, а з особистим відношенням дитини до причин страху. Існують різноманітні способи їх корекції, що умовно поділяються на три групи:

1. Гра зі страхом;
2. Малювання страху;
3. Вербалізація страху (казки, розповіді, страшні історії).

Гра зі страхом – це природний вид творчості дітей, у якій моделюється, відбивається доступна розумінню дитини навколишня дійсність. У такій грі відбувається реагування почуттів та бажань, розуміння нового досвіду соціальної взаємодії, розвиток уяви і кола спілкування, набуваються нові знання й уміння. Діти розігрують різні сюжети зі своїми страхами і таким чином квітаються з ними. Ігри бувають предметні і рольові, спонтанні і спрямовані (організовані). Наприклад використовувані нами на практиці: «Гра з темрявою», «Відгадай кого я боюсь», «Кого я боюсь».

Основне завдання цього методу: навчити дитину відчувати позитивні емоції, які добре впливають на її психіку. Ігрова діяльність, підвищує загальний рівень переживань дитини, допомагає їй встановити довірливі відносини з дорослими та однолітками.

Своїм почуттям та переживанням, мріям і надіям дитина дає вихід через малюнки, перебудовує своє відношення до різних ситуацій. У малюнках страх уже реалізований, як те, що вже сталося; залишається менше недоведеного, незрозумілого, невиясненого. Все це знімає травмуюче звучання страху. Добре допомагають методики «Намалюй свій страх», «Подолай свій страх», «Чого я боюсь». Процес малювання проходить у дружній атмосфері спілкування з однолітками, забезпечуючи їх підтримку, допомагає побороти відчуття самотності, тривоги.

Серед безлічі методів психокорекції, які допомагають справлятися зі страхами, знаходиться казкотерапія, що дозволяє виявити дитячий страх і допомагає учню «подивитися страху в очі», щоб звільнити емоції і

подолати його. Крім того, казка завжди закінчується перемогою добра, а значить, у дитини є надія подолати те зло, яке є в її житті. Вона не відчуває себе самотньою у боротьбі зі страхом. Вдало застосовуються вправи «Казка про страх», «Подолаємо все», «Казкотерапія».

Особливий ефект у подоланні страху за допомогою казкотерапії пояснюється тим, що казка діє на вихованця на свідомому й підсвідомому рівні. Проживаючи життя героя, дитя співчуває йому, але, стикаючись зі своєю ж проблемою, воно не ототожнює її з реальним життям, а тому чинить так, як потрібно. На підсвідомому ж рівні така розв'язка ситуації запам'ятовується, і учень починає поступово проектувати її на реальне життя.

Якщо страхи усунені, переборені то дитина, збагачується новим досвідом, стає більш орієнтованою. Який би спосіб не було обрано, успіх перемоги над дитячим страхом у першу чергу залежить від того, наскільки щиро і доброзичливо протягнуто руку допомоги. Проте слід пам'ятати, що на боротьбу зі страхом може піти від кількох хвилин до декількох тижнів або навіть місяців. Дитячі страхи потребують найуважливішого вивчення та найбільш раннього усунення з метою попередження появи неврозів як психічного захворювання дитини.

Література:

1. Давидов У.У. Психологічний розвиток молодших школярів. М.: Педагогіка, 1990. 160 с.
2. Изгард К. Эмоции человека. М.: Просвещение, 1980.
3. Климанова Ю. Нарисуй свой страх: Детские страхи. *Семья и школа*. 1999. №9. С. 22–24.
4. Зайцева І. А.Коррекционная педагогіка. Ростов-на-Дону : ИЦ «МарТ», 2002. 304 с.
5. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995.
6. Овчарова Р. У. Практична психологія у початковій школі. М. 2002 .
7. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И.Копытина. СПб: Питер, 2001. 448с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга психолога, М.: ВЛАДОС, 1998. 383 с.

*Імбері Яна Сергіївна,
Данилевич Лариса Арсеніївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З МОЛОДДЮ

Стрімкий розвиток сучасного світу вимагає від людини, особливо молоді, прискореного темпу формування та розвитку власної особистості. Даний процес відбувається під впливом багатьох чинників, наприклад, досвід батьків та відносини з ними, власний життєвий досвід, його інтерпретація щодо реалій життя, надання переваги певному виду та способу комунікації, розуміння рівня власного психологічного розвитку тощо.

Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, який виник на основі застосування засобів мистецтва та творчості. Вперше цей термін був використаний Адріаном Хіллом у 1938 р. при описі своєї роботи та незабаром отримав широке поширення. У вузькому значенні слова під «арт-терапією» розуміється терапія образотворчим мистецтвом з метою аналізу та позитивного впливу на психоемоційний стан людини. Поступово, протягом ХХ століття, арт-терапія стає невід’ємною частиною соціальних заходів профілактичного й реабілітаційного характеру, медичної, психотерапевтичної та психолого-педагогічної практики. Арт-терапія надає можливість особистості виразити себе «іншими голосами»: рухами, кольором, формою, пластикою, ландшафтом тощо.

Видами арт-терапії прийнято вважати: бібліотерапію, глинотерапію, драмотерапію, ізотерапію, інтуїтивно-метафоричне малювання, лялькотерапію, мандалотерапію, музикотерапію, пісочну терапію, тістотерапію, фототерапію тощо. Тобто, терапія за допомогою мистецтва є, як і самостійний вид терапії, так і може слугувати як додаток до інших видів групової терапії, наприклад, до активного соціально-психологічного навчання (АСПН).

При проведенні психокорекційної роботи слід звертати особливу увагу на вік, стать та індивідуальні психологічні особливості

досліджуваного, щоб для нього процес корекції був цікавим, корисним, безпечним.

Сучасна молодь прагне до звершень, до визнання у соціумі і тому стає більш активною у процесі гармонізації розвитку власного «Я», тому що впевнена у собі людина, стійка до життєвих випробувань може стати успішною у будь-якій сфері життєдіяльності.

У кожному конкретному випадку перед психологом, зокрема, закладів освіти, буде стояти конкретне завдання, яке має співвідноситися з метою психокорекційної програми. Дана програма має передбачати позитивні зрушення, спрямовуватися на розвиток важливих характеристик, подолання або зменшення негативних явищ у особистісному розвитку молодшої людини тощо.

Мета та завдання психокорекції обов'язково мають базуватися на реальних можливостях як психолога, так і досліджуваного, наприклад, старшокласника. Тобто, бути здатним адаптуватися до контактів, реалістичними у своєму змісті, наприклад, для встановлення соціального контролю; спрямовувати на оптимізацію стосунків з оточуючими, відновлення соціальної взаємодії; підвищення неадекватно заниженої самооцінки, формування світогляду, розвиток та корекція Я-концепції молодшої людини тощо [1].

Отже, сучасні умови розвитку, становлення та формування особистості молоді передбачають практичне використання психологічних знань, зокрема, арт-терапевтичних у психокорекції, що сприятиме вирішенню як труднощів у повсякденному житті, так і в процесі самовдосконалення у майбутньому.

Література:

1. Андрушко Я. С. Психокорекція : навч.-метод. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2017. 212 с.

Козак Ольга Юріївна

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

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ТА ЇЇ ВИДИ

Психокорекція – це система заходів, направлених на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічної дії. Психокорекції підлягають недоліки, що не мають органічної основи і що не є такими стійкими якостями, які формуються досить рано і надалі практично не змінюються. Основна відмінність психокорекції від дій, направлених на психологічний розвиток людини, полягає в тому, що психокорекція має справу з вже сформованими якостями особи або видами поведінки і направлена на їх переробку, тоді як основне завдання розвитку полягає в тому, аби за відсутності або недостатньому розвитку сформувати у людини потрібні психологічні якості.

Відмінність між психотерапією і психокорекцією полягає в тому, що психотерапія має справу з різного роду порушеннями у людей, страждаючих різними видами соматичних або психічних захворювань (розладів). Багато аномалій психіки і поведінки людей, які виявляються в захворюваннях, схожі на тих, з якими має справу психолог, що займається психокорекцією. Проте людей, що звертаються за допомогою до психотерапевта, зазвичай називають хворими або пацієнтами, а тих, хто потребує лише коректувальної допомоги, іменують клієнтами.

Термін «психологічна корекція» набув поширення на початку 70-х рр. У цей період психологи стали активно працювати в області психотерапії, перш за все групової. Тривалі дискусії про те, чи може психолог займатися лікувальною (психотерапевтичною) роботою, носили переважно теоретичний характер, тому що на практиці психологи не лише хотіли, могли і успішно реалізовували цю можливість, але і були у той час за рахунок базової психологічної освіти підготовленіші до такого роду діяльності, зокрема в області групової психотерапії. Проте психотерапія є лікувальною практикою, якою згідно із законом може займатися лише особа, що має вищу медичну освіту. Тому поширення терміну психологія

до певної міри було направлено на подолання цієї ситуації: лікар займається психотерапією, а психолог – психологією. Проте питання про співвідношення поняття «психотерапії» і психології залишається відкритим і сьогодні, і тут можна вказати дві основні точки зору. Одна з них полягає у визнанні повної ідентичності понять психологія і «психотерапія», проте при цьому не враховується, що психологія як направлена психологічна дія реалізується не лише в медицині (де можна вказати три основні сфери її застосування: психопрофілактика, власне лікування – психотерапія і реабілітація), але і в інших сферах людської практики, наприклад в педагогіці. Навіть звичайне, буденне людське спілкування може містити в більшій або у меншій мірі цілеспрямовано використовувану психологію. Інша точка зору заснована на тому, що психологія переважно покликана вирішувати завдання психопрофілактики на всіх її етапах, особливо при здійсненні вторинної і третинної профілактики. Проте таке жорстке обмеження сфери вживання психології представляється певною мірою штучним.

По-перше, в області неврозів повністю розвести поняття «Психічна корекція» і «психотерапія», «лікування» і «профілактика» не вдається, оскільки невроз – це захворювання в динаміці, де не завжди можна відокремити стан передхвороби власне хвороби, а сам процес лікування в значній мірі включає і вторинну профілактику.

По-друге, в даний час в системі відновного лікування різних захворювань все ширше реалізується комплексний підхід, що враховує наявність в патогенезі біологічного, психологічного і соціального чинників, кожен з яких потребує лікувальних або коригуючих дій, відповідних його природі. Якщо психологічний чинник при тому або іншому захворюванні виступає як один з етіологічних, то його корекція в значній мірі збігається з вмістом психотерапії – одного з компонентів лікувального процесу.

Визначити загальну схему співвідношення психології і психотерапії поза конкретною нозологією практично неможливо. Значення психологічного чинника в патогенезі того або іншого захворювання обумовлює спрямованість методів психології на рішення власне лікувальних, психотерапевтичних, завдань і дозволяє розглядати методи психології, як методи психотерапії.

Література:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: словарь-справочник. Минск, Харвест, 2004. 576 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.

*Костилєва Яна Юрїївна,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Вахоцька І.О.*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Основою нової освітньої парадигми є формування компетентної особистості, здатної до соціальної активності та реалізації власних задумів. Формування соціальної компетентності у молодших школярів є одним з найбільш актуальних завдань сучасної початкової ланки освіти, оскільки ця компетентність визначає успішність в їх повсякденному житті, стимулюватиме їх інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

В Концепції «Нова українська школа» соціальна компетентність пояснюється як здатність до співпраці задля певного результату та вміння досягати компромісів. Досліджуючи проблему формування соціальної компетентності молодших школярів, першочергово розглянемо початкову школу як найважливіший інститут, що впливає на соціалізацію учнів, зокрема, молодшого шкільного віку.

Сформована соціальна компетентність молодших школярів характеризує дитину як відкритую до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових

стратегій, а розвиток соціальної компетентності молодших школярів повинен стати одним із найважливіших напрямів роботи в початковій школі.

Становлення молодшого школяра як повноцінного суб'єкта суспільного життя потребує цілеспрямованого педагогічного впливу на всі компоненти соціальної компетентності, зокрема: проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, окремих людей відповідно до соціальних норм і правил; співпраця в групі; розв'язання конфліктів; комунікативність. Тобто дидактико-методичний супровід має бути спрямованим на забезпечення таких здатностей:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів в суспільстві (школа, родина), визначення в них свого місця;

- планування свого майбутнього;

- співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі і функції в колективі, проявляти ініціативу, бути толерантним у взаєминах з іншим брати на себе відповідальність за прийняття рішень та їх виконання;

- брати участь у виробленні мети діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

- визначати мету спілкування, застосовувати ефективні стратегії комунікації залежно від ситуації;

- вміти емоційно налаштовуватись на спілкування з іншими.

Міністерство освіти і науки України поставило конкретні завдання перед практичними психологами та соціальними педагогами закладів загальної середньої освіти, наведемо кілька з них, а саме ті, що стосуються роботи з молодшими школярами:

- 1) здійснювати психологічний супровід розвитку дітей;

- 2) брати участь у виховній роботі закладу загальної середньої освіти;

- 3) проводити роботу з оптимізації освітнього процесу .

Для здійснення соціально - психологічної діяльності в умовах початкової школи педагогічні працівники можуть застосовувати комплекс методів (педагогічних, психологічних, соціально-педагогічних,

соціологічних) залежно від поставленої задачі з метою оптимального її розв'язання.

Відповідно до визначених компонентів, критеріїв та показників ми здійснили вибір методів дослідження стану сформованості соціальної компетентності учнів початкової школи, враховуючи при цьому вікові особливості школярів, а також, з метою досягнення належної об'єктивності діагностичних результатів. Насамперед нами було використано доволі поширений у соціальних науках метод опитування, що має два види: інтерв'ювання та анкетування.

На основі узагальнення різних підходів виділено критерії (мотиваційний, когнітивний, особистісний, поведінково-діяльнісний, рефлексивно-регуляторний), конкретизовано показники, дана характеристика рівнів сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Результати констатувального експерименту показали недостатній рівень сформованості соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку. Проведене дослідження не вичерпує в повній мірі всіх аспектів зазначеної проблеми. Зокрема, подальшої розробки потребує узгодження змісту формування соціальної компетентності молодших школярів з іншими ключовими компетентностями, що є перспективами наших подальших наукових пошуків.

Таким чином, нами з'ясовано, що розвиток соціальної компетентності є результатом соціалізації. Вона здійснюється через проходження етапів соціальної адаптації, ідентифікації, індивідуалізації та персоніфікації.

Виявлено, що розвиток соціальної компетентності молодших школярів залежить від створення психолого-педагогічних умов для прояву соціально-комунікативної активності, організації конструктивної суб'єктсуб'єктної взаємодії між учасниками спілкування, під час якої відбуваються зміни у світогляді, ціннісних орієнтаціях та установках. Цінності та норми суспільства передаються дітям у процесі навчання та виховання, привласнюються або ігноруються ними.

Соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей дитини, що характеризує рівень її соціалізації та здатності у взаємодії з іншими вирішувати важливі особистісні та суспільні справи.

Основними шляхами формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку є реалізація особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів у навчанні та вихованні.

Література:

1. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников *Научно-педагогическое обозрение*. 2015. № 2 (8). С. 54-62.
2. Борбич Н. В. Особливості шкільної соціалізації учнів початкових класів. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Полтава. 2009. Вип.2. С. 4-8.
3. Голованова Н. В. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. Санкт-Петербург. 1997. 192 с.
4. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи: матеріали III Міжнар. наук. інтернет-конф. «*Інновації та традиції в сучасній науковій думці*». URL: <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyikompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli>.
5. Євтух М. Б., Середюк О. П. Соціальна педагогіка: підручник. Київ. 2003. 232 с.
6. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя. 2014. Вип. 35 (88). С. 451-457.
7. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету: педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.

Костюк Юлія Григорівна

Дошкільний навчальний заклад «Росинка»

с.мт. Маньківка, Черкаської обл.

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОМАЛЮНКІВ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

Графічній продукції завжди надавалось важливе значення. На початку 50-х років на Заході почали використовувати малюнок як інструмент, який дозволяє пізнати характеристики особистості людини. Цією проблемою займалися Г.Т.Хоментаскас, Є.С.Романова, О.Ф.Потьомкін та інші. Зокрема, були розроблені такі спеціальні графічні

психодіагностичні тести як: «Будинок-дерево-людина», «Малюнок сім'ї», «Автопортрет» тощо. За своєю суттю, такі тести більше направлені на стандартизоване дослідження особистісних характеристик суб'єкта та його взаємин з оточуючими. Вони визначаються за допомогою таких показників: структура малюнка, графічні презентації зображених об'єктів, їх розміщення, також враховується сам процес малювання.

Проте слід зауважити, що наявна стандартизована однозначність інтерпретацій конкретних особливостей процесу малювання не дозволяє пізнати механізми психіки й тенденції його поведінки, які зумовлюються логікою несвідомого. Аналіз тестової інтерпретації малюнків - це фактично процес перетворення символічного характеру малюнка у знаковий, що неодмінно відбувається у випадку застосування стандартизованих форм його тлумачення. Згідно тестової інтерпретації будь-який символ перетворюється в знак. Це спостерігається в результаті неврахування бачення образу самим суб'єктом; нівелювання багатозначності інтерпретації; нехтування логічних взаємозв'язків між окремими образами та їх елементами. Ще К.Юнг, працюючи з колективним несвідомим, збагнув багатогранність образного представлення символів. Тому сила малюнку полягає в тому, що він здатний "розповісти набагато більше", ніж автор свідомо вкладає у його семантику. Це здійснюється завдяки архетипам, що лежать в основі колективного несвідомого, і проявляються через образи символічного характеру. При цьому слід враховувати, що архетипна символіка у кожної особи має індивідуально-неповторне забарвлення за рахунок фіксацій минулого досвіду. Символ, що відображає сутність архетипу, не виражає зміст прямолінійно. Образна канва розходиться з семантичною, смисловою - і в цьому роль і функції символу як такого. Він завжди ємкий за змістом і багатозначний. Враховуючи образність і символічність змісту несвідомого, дуже важливо працювати з візуальним матеріалом у діалозі з автором, цілісно прослідковуючи змісти психіки [3].

Роль малюнка не обмежується лише діагностичною спроможністю. У корекційно-відновлювальній та розвивальній роботі є дуже ефективним так звані «трансформаційні» малюнки (малюнки, які у ході бесіди змінює сам автор). Цей вид здійснюється з використанням елементів рольової гри, психодрами, групового обговорення та ін. І допомагає не лише зняти або

полегшити стан тривожності і страху, а й переключити енергію в конструктивне, творче русло. Така форма роботи практичного психолога також сприяє розвитку когнітивних процесів, винахідливості, спостережливості та креативності дитини; допомагає зняти бар'єри спілкування через корекцію самооцінки тощо [5]. Існують ще також: малювання на вільну тему; спільне малювання; додаткове малювання; розмовне малювання та ін.

Проте вище вказані види психомалюнків, маючи поодинокий характер, «справляють враження мозаїчності тлумачення окремих сигналів» і відчуженості від самого суб'єкта з його неповторною індивідуальністю та особистісними проблемами [5].

Тому професор, академік АПН України Т.С. Яценко розробила метод комплексу тематичних психомалюнків, де запропонувала більше 36 тем. Її послідовник П.В.Теслюк, розглядаючи їх тематику, зазначав, що тематика психомалюнків побудована таким чином, щоб об'єктивувати різноманітні аспекти психіки, що пов'язані із впливом сім'ї, найважливішими подіями минулого, ставленням до себе і до інших, з особливостями емоційних і поведінкових проявів у кризових ситуаціях, з уявленнями про майбутнє [4].

Виконаний комплекс малюнків можна вважати цілісним, завершеним у психологічному значенні продуктом, що складається з багатьох фрагментів-тем, на перший погляд розрізнених, але у своїй сукупності такий, що представляє історію життя у символічній формі. І допомагає кожному з учасників виховного процесу виявити внутрішні суперечності, неусвідомлені причини обтяжливих переживань і хворобливих проявів та передбачає можливість контролю і часткового оволодіння поведінкою суб'єкта [2].

Література:

1. Барнесс З. Психоаналитические термины и понятия: словарь. М.: Академия, 1999. 380 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
3. Юнг К.Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 1998. 368 с.

4. Яценко Т.С., Кміт Я.М., Мошенська Л.В. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубинно-психологический аспект). М.: СИП РИА, 2000. 192 с.

5. Яценко Т.С., Чобітько М.Г. Доцевич Т.І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика. Черкаси: Брама, 2003. 216 с.

Кубко Тетяна Віталіївна

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

Науковий керівник – Байда С.П.

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У психологічних словниках страх трактується як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існування індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної загрози» або страх визначається як «афективно-чуттєва емоція, яка виникає у ситуації загрози-боязні за свою соціальну чи біологічну екзистенцію у суб'єкта, а сам суб'єкт спрямований на об'єкт-джерело достовірно-конкретної чи ірраціонально-уявної загрози» [2].

Згідно з Кондашом О., «страх – психологічний сигнал, що свідчить про небезпеку та несе в собі попередню оцінку ситуації» [1]. Тобто, в першу чергу, даний стан виконує сигнальну функцію.

Однією з важливих умов успішної психопрофілактики шкільних страхів молодших школярів є високий рівень підготовки майбутніх шкільних психологів. Така підготовка повинна включати в себе підхід до психопрофілактики як системного виду діяльності практичного психолога освіти. Це уможливить попередження розладів у розвитку дитини, а також забезпечить створення умов для зміцнення психологічного здоров'я учнів.

Психопрофілактика шкільних страхів молодших школярів є пріоритетним завданням та невід'ємною складовою у роботі шкільного психолога. Без організації належної психопрофілактичної діяльності

важко досягти ефективного результату щодо подолання шкільних страхів у молодших школярів.

Упровадження сімейної психотерапії у психологічне сьогодення сучасної школи є одним із найважливіших завдань професійної діяльності практичного психолога освітянської галузі. Усвідомлення батьками їхньої значущості у подоланні шкільних страхів дітей, зміна стилю комунікації батьків із дитиною, що відбулося завдяки залученню батьків до психокорекційної роботи, сприяє зниженню інтенсивності прояву шкільних страхів у дітей.

За результатами нашого дослідження інтенсивність прояву шкільних страхів в учнів зменшилась в середньому на 10-15% після проведеної сімейної психотерапії з батьками дітей, у яких виявлено шкільні страхи. Результати роботи із сім'ями дозволяють рекомендувати впровадження розробленої нами програми у практичну діяльність шкільного психолога щодо подолання шкільних страхів у молодших школярів.

Психолого-педагогічний супровід, який був упроваджений нами протягом навчального року, передбачав поєднання кількох напрямів роботи, які були спрямовані, насамперед, на підвищення самооцінки та подолання тривожності через сприяння успішній адаптації до шкільного навчання, формування умінь саморегуляції та розвиток комунікативної компетенції у молодших школярів.

При розробці комплексу психокорекційних програм по запобіганню та подоланню шкільних страхів головна увага зверталася на психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також на особливості провідної діяльності, якою у молодшому шкільному віці виступає навчання.

Крім того, хочемо зазначити, що подолання шкільних страхів у молодших школярів не обмежується рамками спеціальної психологічної роботи. І надалі потрібно закріплювати отримані результати за допомогою вчителів та батьків, які є невід'ємними учасниками психокорекції шкільних страхів у молодших школярів.

Література:

1. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. К. Рад.школа, 1981. 170 с.

2. Співак Л.М. Особливості шкільної тривожності молодших школярів із труднощами у навчанні. *Зб. наук. праць*. К.: НПУ, 1998. Вип. 3. С. 132-136.

Кудла Марія Валеріївна

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини, м. Умань

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Напевно, немає такої людини, яка б не використовувала в сьогоднішні поняття «стрес», адже ми щоденно потерпаємо від неприємних несподіванок, душевних потрясінь тощо.

Стрес (від англ. stress – тиск, напруження) – неспецифічна відповідь організму на будь-яку зміну умов, які потребують пристосування. У цьому стані людина робить помилки у розподілі й переключенні уваги; порушується перебіг пізнавальних процесів, спостерігаються порушення координації рухів, неадекватні емоційні реакції, дезорганізація і гальмування всієї діяльності.

Питання стресу досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема: Р. Бернс, Л. Божович, Ф. Василюк, Г. Гребенюк, В. Денісов, Л. Дика, Л. Кижаєв-Смик, С. Копіна, В. Мурза, І. Наєнко, Т. Немчин, Г. Нікіфоров, Г. Сельє, К. Судаков, В. Скумін, Є. Сулова, Т. Циганчук, Г. Юрченко та інші.

Яким чином ми сприймаємо стресову ситуацію? Різні люди у чомусь дуже подібно реагують на несподіванки, переживаючи страх, тривогу, хвилювання, напруження. Вони відчують, як прискорено починає битися серце, як стає важко дихати, думати, пригадувати важливу інформацію. Це ендокринна система захищається проти порушень гомеостазу, виробляючи надактивний адреналін, від якого люди й потерпають і який провокує безсоння та головний біль, а інколи й певні серйозні захворювання.

Доволі вразливі до стресових ситуації молодші школярі, оскільки початок навчання у закладі освіти є одним з найскладніших періодів у

житті дитини не лише в соціально-психологічному, але й у фізіологічному сенсі. Саме тому виявлення особливостей прояву навчального стресу для збереження здоров'я, гармонійного розвитку та поліпшення процесу адаптації є актуальною проблемою. Адже у цей час дитина зі світу мрій потрапляє у світ відповідальності, дисципліни, певних правил і обмежень. В цей період дитина поводиться по-особливому, адаптується, звикає до нового оточення і обирає оптимальну модель поведінки та спілкування.

Характерною ознакою сьогодення є те, що процес навчання відбувається у швидкому темпі. Внаслідок змін і ускладнень навчальних планів і програм психічно-стресове навантаження на дитину постійно збільшується. Часто доводиться зустрічатися з тим, що коли дитина має тимчасову неуспішність, то батьки і вчителі сприймають це як прояв лінощів, які треба долати засобами деструктивної критики. Інколи запланований батьками результат отримується, але ціною подвійного стресу, оскільки процес навчання викликає перенавантаження. Часто батьки використовують ті резервні ресурси дитини, які вона має витратити лише за екстремальних обставин, але дорослі вимагають позитивних результатів не зважаючи ні на що. Внаслідок цього у дітей можуть розвиватися хронічні захворювання (системи травлення, серцево-судинної, опорно-рухової систем тощо), а також може знижуватися загальний рівень імунітету.

Досвід молодшого школяра – це суб'єктивний «досвід життєдіяльності», що набувається дитиною ще до періоду навчання у закладі освіти в умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприймання і розуміння нею світу людей та речей. Заклад освіти значно розширює межі оточення, змінює його сприймання. Сприймання і мислення, пізнавальні процеси в цілому визначаються в цей період егоцентризмом, який обумовлює своєрідність дитячої логіки, мови і уявлень про світ.

Розширення меж оточення часто переживається у формі різних страхів, предметом яких можуть бути уроки, стосунки з ровесниками, явища природи тощо. Егоцентричність детермінує переживання страху. Відчуття тривожності й страху посилюються, якщо дитина зазнає невдач у навчанні, оскільки не може адекватно сприйняти оцінку чи зауваження вчителя. Страх перед школою часто відчувають і діти, які мають добру

успішність, але бояться поганих оцінок, сприймаючи їх як «таврування» чи критику з боку батьків [2].

Зазначимо й те, що постійні стресові переживання дитини можуть спричинити відчуття комплексу так званої меншовартості. Період пристосування дитини до закладу освіти досить складний, тому атмосфера в сім'ї і школі в цей час має бути такою, щоб вселяти в дитину віру, що заклад освіти і дім це те місце, де цінують її особисту гідність, де поважають її особистість [1].

Егоцентричне налаштування молодших школярів проявляється також у вигляді конфліктності, поганих стосунків, неефективної комунікації, що виливається у прояви агресії та недисциплінованості. В подальшому можуть проявлятися такі психологічні механізми захисту особистості як: агресія, бажання помсти, ідеалізація, заперечення, конверсія, ідентифікація та ін. [3].

Переконані у тому, що запобіганню стресовим ситуаціям є створення таких умов в освітньому процесі, за яких діти мали б змогу звертатися по допомогу одне до одного. Вважаємо, що природний розвиток психічних процесів у молодшому шкільному віці залежить від того, наскільки адекватно буде організовано навчальну діяльність; моделювання чи програвання ситуацій міжособистісної взаємодії сприятиме підвищенню ефективності навчання школярів, створюватиме умови для подальшого їх гармонійного розвитку. Навчальна успішність дітей багато в чому залежить від стилю спілкування вчителя з учнями. Батькам рідко випадає можливість зустріти вчителя, який би повністю відповідав їх уявленню про зразкового педагога. Дитина часто відчуває тривогу, страх при спілкуванні з учителем, не розуміючи, що суворість педагога спрямована не на неї особисто, а на її неадекватну поведінку. Вчитель має стимулювати дитину, пам'ятаючи при цьому, що іноді шкільна неуспішність є результатом втоми. Діти цього віку не вміють рівномірно розподіляти свою енергію і час – у початковій школі вони тільки вчать вчитися. А тому допомога дорослого є найважливішою у фазі інтерпретації стресу внаслідок несформованості уявлень дитини про причинно-наслідкові зв'язки. Зрозуміти причини стресу дитині у цьому віці досить складно.

Отже, явище стресу завжди було і буде актуальним в освітньому процесі, а тому уникнути навчального стресу неможливо; рано чи пізно дитина має зустрітися зі складними життєвими ситуаціями, особливо в процесі входження у шкільне життя. Саме тому, для успішного подолання негативних наслідків стресу молодшими школярами необхідна інформаційно-консультативна робота фахівців у цій галузі з батьками і педагогами. Вони, враховуючи індивідуально особистісні особливості дитини, фазу розвитку стресу і стиль спілкування учителя з учнями, зможуть сформулювати правильну стратегію ставлення до школяра, визначити оптимальний спосіб психолого-педагогічної корекційної діяльності.

Література:

1. Губенко І. Я., О. С. Карнацька, О. Т. Шевченко. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник. К.: Медицина, 2013. 296 с.
2. Мельничук О. Б. Когнітивна децентрація як умова адекватного суб'єктивного відображення дітьми стресових ситуацій. *Наука і освіта*. 2000, № 1-2. С. 40–41.
3. Мусатов С. О. Передумови кризових явищ у психології. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 5–17.

Кушнір Олександр Павлович
*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань*
Науковий керівник – Дудник О. А.

ОСНОВНІ ВИДИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Корекційно-розвивальна робота є одним із основних напрямків діяльності практичного психолога. Вона може проводитись у вигляді розвивальних і корекційних занять, тренінгів. Заняття розрізняються залежно від мети, завдань, вікової категорії учасників та мають свою структуру.

Розвивальне заняття спрямоване на розвиток актуальної зони дитини. Його мета – розвиток когнітивної сфери дитини (вмінь, навичок, пізнавальних процесів), загальних і спеціальних здібностей, емоційно-вольової сфери, етичних норм і правил поведінки. Розвивальні заняття проводяться індивідуально, в підгрупах (8-12 осіб) та у вигляді групової форми роботи (до 25 дітей) один раз на тиждень. Час занять визначається залежно від віку дитини (від 15 до 45 хв.). Віковий склад учасників: 2-15 років.

Корекційне заняття спрямоване на роботу над уже сформованою в дитини проблемою (наприклад, невідповідність рівня розвитку дитини психолого-педагогічним і віковим вимогам). Корекційне заняття може бути спрямоване на виправлення особливостей психічного розвитку, що перешкоджають оптимальному розвитку дитини, і її ефективній адаптації до життєвих умов. *Мета:* виправлення особливостей психічного розвитку, що перешкоджають оптимальному розвитку дитини, її ефективної адаптації до життєвих умов. Ці заняття можуть проводитись як індивідуально, так і у підгрупах (кількість учасників від 5 до 12 осіб), не менше двох разів на тиждень. Час проведення: 30 до 60 хв. Віковий склад учасників: 3-15 років.

Тренінг – це ефективне навчання, цікавий процес пізнання себе та інших, спілкування, ефективна форма оволодіння знаннями, інструмент для формування змін і навичок, форма розширення досвіду. *Мета* тренінгу – вплив (сукупність різноманітних психічних впливів), спрямований на самопізнання та переосмислення сформованих уявлень про інших людей, оточення та життя в цілому, що приводить до самовдосконалення. Форма проведення групова (7-15 осіб). Час одного заняття-тренінга від 1,5 до 5 годин. Термін проведення занять: 2-3 дні; 1-2 тижні. Тренінг призначений для роботи з психічно здоровими особистостями, здатними до самопізнання внутрішніх психічних актів і станів. Вікова категорія учасників: починаючи з 10 років.

Окрім того, організація корекційної роботи для різних категорій дітей має свої особливості, залежно від яких буде змінюватися й сама структура заняття. Специфіка проведення корекційного заняття потребує від фахівця певних теоретичних знань і практичних навичок.

Література:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: учебник для студентов вузов. М.: Академический Проект; Трикста, 2005. 496 с.
2. Бітянова М. Р. Психолог у школі: зміст діяльності і технології. К.: Главник, 2007. 160 с.
3. Кузікова, С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: Університетська книга, 2006. 384 с.

Левченко Тетяна Павлівна
«ЗОШ I – III ступенів – гімназія» Маньківської районної ради
Черкаської області

**ЗАСТОСУВАННЯ АРТ- ТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ В УМОВАХ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до арт-терапії як методу зцілення за допомогою творчості. Цей метод використовується з цілями терапевтичного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань практичного психолога.

На сьогоднішній день найбільш розповсюджені в навчальних закладах такі напрямки:

Арт-терапія. Цей напрямок поєднує використання в терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, ліплення, колажів. Вони широко застосовуються у діяльності практичних психологів.

Музикотерапія як один із видів зцілення музикою. В школах використовується психологами при проведенні релаксаційних вправ з учнями, з молодшими школярами вчителі проводять уроки малювання під музику.

Останні роки виділяється у самостійний напрямок казкотерапія. Вона заснована на використанні казки з метою психодіагностики, психокорекції, психотерапії. У сучасній казкотерапії застосовуються різні психотехнічні прийоми: аналіз, розповідь, створення казки, малювання. Казкотерапія – це процес утворення зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, перенесення казкових змістів у реальність. У казках можна знайти повний перелік людських проблем і образні

способи їх розв'язання. У казкотерапії діти ідентифікують себе з казковими персонажами, а також уявляють у казці події власного життя. Це допомагає психологу зрозуміти емоційні відносини між дитиною та важливими для неї особами.

Пісочна терапія як аналог предметної скульптури й роботи із об'єктами в арт-терапії. Вона включає створення різноманітних форм із піску, фігурок, що нагадує одну із форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру. Робота з пісочною терапією застосовується психологами в дошкільних закладах із використанням іграшок та різноманітних предметів. Створення композиції з піску не вимагає особливих умінь. Роботи дітей можуть бути як дуже простими, так і дуже складними. Єдиний критерій успішності роботи – неповторність, тобто все те, що викликає у глядача відгук.

Один із напрямків, що найбільш інтенсивно розвивається в освітньому середовищі – це драматерапія. Цей метод не простий, потребує додаткової підготовки: необхідності застосувати музику і танець, грим і малювання, тексти.

Сьогодні існує багато видів драматерапії, але у школах найбільшої популярності набувають психологічні театри. Слід відмітити, що заняття у психологічному театрі дозволяють підліткам набути позитивний психологічний досвід у спілкуванні. Такий театр показує учням, яким чином впливають певні соціально-психологічні фактори на вирішення конфлікту та правильне поведіння у різноманітних ситуаціях.

Мета театру – навчити молодь аналізувати ситуацію, показати можливість знаходження конструктивного виходу із складних ситуацій. Театр дає можливість розвитку відкритості, самовиховання, потягу до творчості учнів.

Як відомо, мова образотворчого мистецтва є мовою дітей та підлітків. Діти мислять образами, кольорами, звуками, закликаючи психологів опиратися на ці особливості дитячого мислення. Психолог не повинен поспішати із власною оцінкою, поки дитина сама не висловиться, що для нього значать створені образи. Своє бачення, свої почуття, реакцію на побачене і почуте слід виражати безоціночно.

Форма висловлювань психолога може бути наступною:

- Мені це нагадує....

- Коли ти розповів свою історію, я відчула...

Діти і підлітки, порівняно із дорослими, більш спонтанні, але менш здатні до рефлексії своїх почуттів та поведінки. Природна спонтанність, відсутність рольової маски, допомагають викликати відповідну емоційну реакцію дитини. Психолог не формує особистість, а допомагає дитині відкрити в собі позитивне, те, що раніше було приховане, порушене. У рамках групової арт-терапії можлива й індивідуальна робота, застосування якої залежить від конкретної ситуації в групі, наприклад, конфлікти у стосунках. Тому завданням психологу може бути зняття емоційного дискомфорту, зменшення емоційної напруги у класних колективах.

Таким чином, можна зробити висновок: арт-терапія відповідає якості навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку учнів. Педагогічний напрямок арт-терапії сприяє розвитку, вихованню та соціалізації дитини.

Використання технік арт-терапії є особливо актуальним у шкільному віці, тому що дітям не завжди вдається підібрати слова та точно висловити свої думки та почуття, а за допомогою малюнка їм це зробити простіше, адже легше говорити від імені образу, а не від себе. Арт-терапевтичні технології, на думку психологів, сприяють інтеграції отриманого досвіду кожним учасником і згуртуванню, єднанню класного колективу, налагодження внутрішньогрупових аспектів комунікації.

Література

1. Вознесенська О.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога. – К., 2007.
2. Битянова М.В. Організація психологічної роботи в школі. – М., 2008.
3. Журнал практичного психолога . Спеціальний випуск. – М., 2005.

Лівандовська Інна Антонівна

Євич Наталія Ігорівна

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Впровадження концепції Нової української школи ставить за мету – створення освітнього простору, де «буде приємно навчатись», а також яка «виховає новатора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення». Реалізація вказаної мети включає в себе завдання різнобічного розвитку, виховання та соціалізацію особистості, що усвідомлює себе громадянином України, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [2].

Наразі питання формування та розвитку ціннісних орієнтацій молодого покоління громадян України є особливо актуальним. Проблемі ціннісних орієнтацій як важливого психологічного конструкта особистості належить одне з провідних місць у дослідженнях людської поведінки та її саморегуляції. Ціннісні орієнтації індивіда визначають шлях присвоєння духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних вартостей у стимули і мотиви поведінки.

Попри досить значний обсяг теоретичної та прикладної розробки даної проблеми, вона і досі викликає гострі дискусії.

Цінності як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності. У цій своїй функціональності вони визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі аспекти людського буття. (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, К. Клакхон, І. С. Кон, В. Я. Отрут, М. Рокич). Тому природньо, що оволодіння системою цінностей, яка характеризується індивідуальністю, і набуває статусу життєорієнтаційних принципів та настановлень, неподільно пов'язані зі спрямованістю конкретної діяльності (І. Д. Бех, Ф. Ю. Василюк, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко).

В традиційних соціокультурних теоріях означена наступна ієрархія цінностей:

- 1) термінальні та моральні цінності, такі як: моральність, добродійність, прагнення до добра тощо;
- 2) інструментальні та прагматичні цінності;
- 3) гедоністичні цінності (вважаються допоміжними, підпорядкованими двом вище названим) [1].

Однак покладаючись на сучасні соціологічні дослідження така ієрархічна структура переживає кризу, яка породжується суттєвими змінами в суспільстві і характеризується занепадом мистецтва, культури, духовності, економічним дисбалансом у країні.

Таким чином, загальнолюдські цінності, такі як пізнання, творчість, можливість активного діяльного життя, на жаль, не знаходять належного рівня в ціннісних орієнтаціях учнів. Оскільки ціннісні орієнтації особистості змістовно обумовлюються домінуючими в суспільстві цінностями, то на сучасному етапі в українському суспільстві відбувається процес занепаду одних і формування нових цінностей. Період навчання є досить насиченим щодо засвоєння певних цінностей та норм діяльності, що відбувається через включення учня у систему конкретних соціальних зв'язків (родини, товаришів, класу, школи, неформальних соціальних груп, закладів позашкільної освіти, тощо), які породжують своєрідні внутрішні конфлікти через невідповідність із вже наявними, але ще не стабільними поглядами на життя. Цей процес завжди пов'язаний із подоланням суперечностей, які, як правило, знаходять свій вираз у внутрішньоособистісних конфліктах. Із цього приводу О.Л. Светличний вважає, що «ціннісна сфера людини є завжди внутрішньоконфліктною». Саме внутрішні конфлікти особистості виступають виразним стимулом до переоцінки власного бачення конкретної ситуації та зміни у ставленні до неї. З одного боку це дуже важливий та корисний процес, який дає змогу вчитися вибирати пріоритети для себе, для оточення, але з іншого – така переоцінка не завжди набуває правильного напрямку, інколи людина помиляється і, таким чином може стати на хибний шлях, що веде до переформування ціннісної орієнтації особистості. Важливим компонентом у формуванні структури цінностей особистості є її духовність, яка надихає учня на

позитивні, суспільно-корисні вчинки та дає змогу здобувачам освіти відчувати емоційний підйом від користі власної діяльності.

Не зважаючи на це, на сучасному етапі розвитку – періоді вседозволеності та доступності, питання моральних цінностей перебуває у занепаді, і саме тому, необхідно якомога частіше нагадувати учням про «світле та чисте» у нашому житті, моделювати різноманітні ситуації, які б давали змогу усвідомлювати значимість людської моралі у сучасному житті. Моделювання такої оновленої загальноосвітньої системи має базуватись на партнерстві між учнем, учителем, батьками; орієнтації на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; оптимізація наскрізного процесу виховання, який формує цінності, нова структура та сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби, та технології формування аксіосфери учасників освітнього середовища [3].

Література:

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144-150.
2. Концепція Нової Української Школи. URL.: <https://decentralization.gov.ua/education/nova-ukrainska-shkola>
3. Концепція нової української школи URL.: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>, URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=dS84FjhsMeI>
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL.: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>

Мазуровська Олена В'ячеславівна

«Загальноосвітня школа I – III ступенів № 26

Вінницької міської ради», м.Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

Демографічна ситуація, яка є сьогодні в Україні, характеризується не лише зменшенням народжуваності дітей, а й збільшенням відсотка дітей з психофізичними вадами, так званих дітей з «особливими потребами».

Актуальним нині є питання адаптації та інтеграції людини з особливими потребами у суспільство. Проблеми, пов'язані з інтеграцією дітей з особливими потребами в суспільство, зумовлені, з одного боку, наявністю відхилень у дитини, а з іншого – недосконалістю системи соціальних стосунків, яка часто залишається недоступною для дітей з обмеженою життєдіяльністю. Школа має бути готовою до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Допомога школі розвиватися у напрямку створення оптимального освітнього середовища для дітей з особливими потребами вже сьогодні стає державною політикою.

Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В.І.Бондар, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, І.І.Мамайчук, Н.Н.Малофєєв, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, О.П.Хохліна, Н.Д.Шматко та ін.) підкреслюють важливість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з вадами.

Застосування терміну «дитина з особливими потребами» (під яким розуміємо особу, яка внаслідок порушення здоров'я потребує спеціальних умов для організації навчального, сімейного та соціального оточення) на наш погляд є гуманним та менш емоційно забарвленим.

Саме реалізація особистісно-орієнтованої освіти має визначити зміст і технології реабілітаційної діяльності в умовах загальноосвітнього закладу. З урахуванням нових досягнень педагогічно-психологічної науки вважається за доцільне організувати педагогічний вплив на основі індивідуального підходу. Індивідуальний підхід здійснюється через цілеспрямовану психолого-педагогічну підтримку конкретного учня.

Мета психолого-педагогічної реабілітації – формування у особистості здатності до самостійного творчого здійснення свого життя, уміння жити в нових суспільних умовах, долаючи або компенсуючи певні психофізичні обмеження.

Організація навчально-виховного процесу має здійснюватися в такий спосіб, щоб максимально знизити навантаження дитини, забезпечити своєчасну діагностику і корекцію, надавати систематично медично-психологічну допомогу, зміцнювати адаптаційний потенціал дитини.

Необхідно зосередити увагу керівників закладів освіти, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів на використання нових форм

і методів удосконалення освітнього і реабілітаційного процесів: це виконання особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання, методів психолого-педагогічної підтримки учнів.

Проблема раннього виявлення дітей з особливими потребами є первинним завданням психолога. Разом з педагогами відбувається вивчення особливостей психолого-педагогічної характеристики дитини та своєчасне направлення її для обстеження у психолого-медико-педагогічній консультації та отримання права на спеціальну корекційну роботу.

Індивідуальна форма навчання в системі загальної середньої освіти розроблена відповідно до нормативно-правових документів. Вчитель повинен мати дефектологічну освіту або пройти курсову перепідготовку для роботи з дітьми, що потребують корекційної допомоги. Індивідуальні навчальні плани для учнів, які не спроможні опанувати загальноосвітню програму через ускладнення психофізичного розвитку, розробляються у відповідності до висновків психолого-медико-педагогічної консультації та приймаються рішенням педагогічної ради навчального закладу, а також за участі відповідних фахівців (психологів, дефектологів) та батьків дитини. Індивідуальні навчальні плани розробляються на основі адаптації навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. На підставі виявлення особливостей психофізичного розвитку, яке проводиться психологом, має відбуватися відбір методів спеціальної педагогічної корекції.

Л.С.Виготський, який заклав теоретичні та методичні основи діагностики і корекції відхилень психічного розвитку дітей, зауважував про врахування співвідношення первинних і вторинних відхилень і затримок у розвитку дитини, щодо методики дослідження і методики спеціального виховання конкретної дитини. Важлива роль в організації корекційної роботи належить шкільному психологу. Саме він проводить діагностику інтелектуального і особистісного розвитку дітей і, виходячи з її результатів, консультиє педагога щодо побудови програми індивідуально спрямованої корекційно-розвивальної роботи з кожною дитиною, працює з сім'єю, де виховується дитина з психофізичними вадами. Така робота є тривалою, систематичною і часто потребує інших,

порівняно з традиційним навчанням в школі, методичних рішень. В іншому разі присутність на уроці, який не відповідає можливостям дитини і тому не забезпечує її навчання і розвитку, стає лише марною, навіть шкідливою, затратою часу. Не маючи успіхів, дитина дезорганізується і деморалізується як учень, а тому може уникати навчання або проявляти поведінкові розлади.

Психологічний супровід учнів з особливими потребами з метою створення оптимальних умов для їх розвитку та навчання за індивідуальною програмою передбачає реалізацію наступних напрямів:

- 1) корекційно-розвивальна допомога дитині;
- 2) інформаційно-методична робота з педагогами та батьками;
- 3) психологічне консультування найближчого оточення дитини;
- 4) організація відповідного соціального середовища.

Складність розробки та проведення індивідуальної психолого-педагогічної корекції полягає в її різнонаправленості: корекція пізнавальної сфери, корекція емоційно-вольової сфери, формування позитивної «Я –концепції» та адекватних механізмів психологічного захисту. Відповідно до цього використання програмового навчального матеріалу під час корекційних занять передбачає взаємодію з учителем, який створює атмосферу підтримки і стимуляції психологічних новоутворень. Психологу необхідно проводити з педагогами спеціальні тренінги, спрямовані на формування навиків та умінь щодо взаємин з дітьми, які мають вади розвитку. Відповідно вчителю необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватись послідовності і наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму на уроках і в сім'ї.

Звичайно, проблеми корекції психологічного розвитку дитини з особливими потребами ускладнюються тим, що переважна більшість з них має вкрай незадовільні умови сімейного виховання, які, власне, часто є причиною несформованості пізнавальної та соціальної діяльності дитини. Психологу разом з педагогом необхідно надавати консультативну допомогу батькам з питань особливостей спілкування та розвитку дітей які мають психофізичні вади. Нерозуміння та неспроможність батьків виконувати розвивальну та виховну функції може ускладнювати корекційний процес.

Психолог має залучати до реабілітаційно-корекційної роботи необхідних фахівців та найближче оточення дитини, залишаючи за собою роль методичного керівника, а також здійснювати спеціальну корекційну роботу та проводити контроль продуктивності виконання індивідуально-корекційної програми.

Представники різних професій – медики, психологи, педагоги, соціальні педагоги і інші спеціалісти – звертаються до цієї теми. Не дивлячись на таку зацікавленість теоретиків і практиків, проблема надання допомоги дітям з особливими потребами залишається актуальною, і однією з причин цього – відсутність комплексного підходу спеціалістів різних областей. Медики не читають психологічну літератури, психологи – медичну, а для учителів і батьків спеціальна література виявляється надто складною. Практика вказує на необхідність взаємообміну інформацією по наданню допомоги дітям, які мають психофізичні вади, між усіма фахівцями які зайняті в системі забезпечення потреб дитини.

Процеси реформування, що відбуваються в Україні, зобов'язують освітян оцінювати досягнуте, чітко бачити не лише позитивні зміни, а й те, що заважає процесу поліпшення життєдіяльності навчально-виховних закладів. Необхідно шукати можливості, щоб призупинити негативні явища, знаходити засоби для підвищення якості освіти всіх категорій дітей, особливо підтримати тих, хто перебуває в складних умовах життя.

Література:

1. Бех І. Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема Дефектологія. – 1996. № 1. С. 19-23.
2. Гокіна Л. Організація психологічного супроводу дітей з відхиленнями у розвитку// Дефектолог.—2007. – № 12.
3. Дробот Л. Методичні рекомендації щодо організації та проведення індивідуального навчання вдома учнів, які мають вади у психічному чи фізичному розвитку. – К: 2005.
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. /за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Малімон Людмила Яківна
Волинський національний
університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Суспільні конфлікти, правовий нігілізм, зростання рівня злочинності, маргіналізація населення у сучасному світі дедалі більше сприяють віктимізації особистості, тобто формують стійке відчуття себе жертвою ситуації, обставин, життя загалом. Психологічна самокатегоризація себе як жертви неминуче породжує почуття гніву, страху, провини або неповноцінності, і зрозуміло, формує стійкі поведінкові стратегії захисту або нападу.

Поняття «віктимність» було введено Л. Франком ще в минулому сторіччі [6]. У сучасній віктимології (від лат. *victimata* – жертва, *logos* — вчення) віктимність тлумачиться як стійка особистісна якість, котра визначає здатність/схильність індивіда ставати жертвою зовнішніх обставин чи певного оточення. Один із основоположників позитивістської, або інтеракціоністської, віктимології, Б. Мендельсон характеризував віктимність як стан, факт або властивість людини бути жертвою. Розробкою проблем віктимності займалися: С. Карпман, М.Одінцова, В. Полубинский, Д.Рівман, В.Рибальська, Л.Франк, В.Христенко та ін. Однак, дотепер не існує загальноприйнятого визначення віктимності, яка розглядається вченими як сукупність певних властивостей особистості, певний стан або психологічна готовність людини ставати жертвою [2, 4].

Водночас, у психотерапії і психопатології увага звертається на віктимність як специфічну уразливість людини, яка відчуває себе жертвою, самокатегоризує себе як жертву, тобто у процесі рефлексії відбувається осмислення і ототожнення особистісного «Я» з образом жертви. Відповідно до цього розвиток віктимності як сукупності певних характеристик особистості, що детермінують її схильність відчувати себе жертвою, неминуче пов'язана з рефлексією й формуванням на її основі певних поведінкових стратегій [3, 4].

В проведеному дослідженні застосовувалися методика дослідження схильності до віктимної поведінки О. Андроннікової [1] й опитувальник «Прояв віктимності у поведінці» М. Одінцової [5]. Вибірку дослідження склали студенти ВНУ імені Лесі Українки у кількості 64 особи.

За результатами дослідження схильності до віктимної поведінки (О. Андроннікова) у 61 % студентів виявлена підвищена схильність до агресивної поведінки, що характеризує їхню здатність виявляти агресію (напад, образа, наклеп, знущання), внаслідок чого потрапляти в неприємні і небезпечні для життя і здоров'я ситуації; навмисно створювати або провокувати конфлікти, демонструвати антигромадську поведінку через порушення соціальних норм, правил і етичних цінностей; легко піддаватися негативним емоціям, проявляти домінантність, нетерплячість, нездатність до самоконтролю.

У 33 % студентів виявлена схильність до саморуйнівної поведінки, що провокує невиправдану жертвність, самозвинувачення, аутоагресію.

Схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки демонструє 43 % досліджуваних виявлена, що проявляється у соціально схвалюваній і очікуваній жертвності, надмірній активності в ситуаціях конфлікту з метою виправдати ймовірні очікування оточуючих, оскільки вважають неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт, навіть якщо це може коштувати їм здоров'я або життя, причому наслідки таких вчинків усвідомлюються не завжди.

43 % досліджуваних виявляють схильність до залежної і безпорадної поведінки, що зумовлює установку на власну безпорадність, низьку самооцінку, небажання робити щось самостійно, без допомоги інших. Такі особи боязкі, скромні, надто піддаються навіюванню, конформні, поступливі, виправдовують чужу агресію, схильні всіх прощати.

У 58 % студентів виявлена схильність до некритичної віктимної поведінки, що характеризує їх необачність, необережність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації внаслідок будь-яких особистісних чи ситуативних чинників: емоційного стану, віку, рівня інтелекту, захворювання тощо.

Реалізована віктимність перевищує норму у 40 % досліджуваних, які схильні досить часто потрапляти в неприємні або навіть небезпечні для

здоров'я і життя ситуації, причиною чого може бути внутрішня схильність і готовність діяти агресивно, необдумано і спонтанно.

Діагностика прояву віктимності у поведінці (М. Одінцова) продемонструвала, що для 63 % студентів притаманна ігрова роль жертви, що засвідчує прагнення особистості маніпулювати іншими; 57 % осіб характеризуються соціальною роллю жертви, яка, на відміну від ігрової, не вибирається людиною добровільно, а часто передбачає стихійність, підкреслюючи і загострюючи певні індивідуально-психологічні риси; для 8 % досліджуваних властива позиція жертви, яка включає систему спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, що зумовлюють відносно сталу поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях; 25 % досліджуваних бачать себе в статусі жертви (становище людини в малій групі, що обумовлюється тим, як ставляться до неї оточуючі).

Виявлено статистично значущий прямий кореляційний зв'язок між схильністю до залежної і безпорадної поведінки та ігровою роллю жертви ($r = 0,229$; $p \leq 0,05$), схильністю до агресивної віктимної поведінки та соціальною роллю жертви ($r = 0,25$; $p \leq 0,05$), схильністю до агресивної віктимної поведінки і позицією жертви ($r = 0,235$; $p \leq 0,05$); статистично значущі обернені зв'язки між схильністю до залежної і безпорадної поведінки та схильністю до гіперсоціальної віктимної поведінки ($r = -0,266$; $p \leq 0,01$), схильністю до некритичної поведінки та статусом жертви ($r = -0,22$; $p \leq 0,05$), схильністю до саморуйнівної поведінки та схильністю до агресивної віктимної поведінки ($r = -0,297$; $p \leq 0,01$). Результати кореляційного аналізу засвідчують тісний взаємозв'язок ролевих позицій особистості (ролі «жертви») з поведінковими стратегіями, основою яких є аутоагресія (самозвинувачення, саморуйнування) або агресія, спрямована назовні (звинувачення інших, соціуму, світу тощо).

Проведене дослідження засвідчує необхідність психопрофілактики і психокорекції віктимних схильностей сучасних студентів і розвиток їх суб'єктності, особистісної стійкості й самоцінності. Подолання віктимогенної вразливості передбачає зниження емоційної напруги, агресивності, тривожності; формування позитивного самоствалення і психологічної готовності до пошуку шляхів вирішення особистісних проблем або можливостей зміни ставлення до них; активізацію ресурсних можливостей саморозвитку особистості, її здатності нейтралізувати

зовнішні негативні впливи і протистояти життєвим труднощам.

Соціально-педагогічні аспекти профілактики і психокорекції віктимної поведінки студентів передбачають створення безпечного і підтримуючого навчального середовища, а також застосування різних форм індивідуальної і групової (психоконсультативної та тренінгової) роботи; організацію студентського самоврядування, проблемних груп, молодіжних клубів, культурних та спортивних дійств, спрямованих на забезпечення продуктивного і гармонійного розвитку особистості.

Література:

1. Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика : монография. Новосибирск : НГИ, 2005. 300 с.
2. Бовть О.Б. Віктимна поведінка як психологічна проблема. *Соціальна психологія*. 2004. № 4 (6). С.14-22.
3. Вакуліч Т.М. Психологія віктимної поведінки. К. : Наук. світ, 2009. 152 с.
4. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : «Ноулідж», 2013. 175 с.
5. Одинцова М.А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара. Бахрах-М., 2013. 160 с.
6. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душамбе : ДГПИ, 1972. 126 с.

Микульський Дмитрій Андрійович

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини, м. Умань

Науковий керівник – Шулдик А.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Тривале ігнорування ідеї самоцінності людської особистості, насадження масового колективізму. Проблема самоцінності особистості, її природи, структури, як вузлова центральна проблема дорослішання людини, особливостей її розвитку, незважаючи на численні дослідження, проведені в цій області, залишається ще багато в чому загадковою для

психології. Актуальність наукових пошуків у цьому напрямку зумовлена суспільними потребами, пов'язаними із вивченням самоцінності особистості упродовж періоду дорослішання, і, водночас, недостатньою теоретичною та практичною розробкою цієї теми в психологічній науці.

Соціалізація – це процес перетворення людини з індивіда в особистість. Соціалізація – одночасно і процес, і механізм, і результат засвоєння людиною культури. Соціалізація – це процес формування і розвитку особистості, що відбувається під впливом виховної і навчальної діяльності. Під соціалізацією розуміється процес засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування в даному суспільстві. Виховання і навчання у вузькому сенсі – це спеціально організована діяльність з метою передачі соціального досвіду індивіду і формування у нього певних, соціально бажаних стереотипів поведінки, якостей і властивостей особистості.

Сьогодні Україна знаходиться на етапі достатньо болісного переходу від тоталітаризму до демократії, що ускладнюється численними економічними кризами та зубожінням значної частини населення, процесами глобалізації та активного розвитку інформаційних технологій, які чинить суттєвий вплив на формування соціальних відносин та соціалізацію молоді. Нове постіндустріальне суспільство базується на новому типі відносин, в основі яких лежить принцип вільної індивідуальності.

Головним соціальним ресурсом стає знання, інформація, інтелект, а найважливішу роль у суспільстві тепер відіграє «виробник інформації». В інформаційному суспільстві прискорюються зміни, швидкість поширення інформації, ускладнюються технології, культивується прагнення до ясності, точності, обґрунтованості, цінується вміння швидко приймати рішення із урахуванням думок інших. Процеси виховання і соціалізації протікають паралельно і в той же час незалежно один від одного, хоча і спрямовані на становлення особистості, набуття людиною свого місця в житті. Різниця між цими процесами полягає в тому, що виховання, яке здійснюється в сім'ї, в дитячому садку, в школі, може перериватися, а ось соціалізація йде безперервно. Рання соціалізація здійснюється в сім'ї, де складаються перші уявлення про світ, про добро і зло, де дитина усвідомлює себе. Сім'я – основний орган соціалізації.

Недоліки сімейної соціалізації:

- надмірна опіка, допомога, що гальмує процес дорослішання дитини;

- дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків;

- невміння узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти.

В процесі соціалізації бере участь все оточення дитини: сім'я, школа, однолітки, сусіди, засоби масової інформації [1].

Існують три середовища соціального впливу на дитину:

I. Міжособистісна взаємодія. В ході спілкування, той, хто впливає, прагне домогтися від іншого певних поступок, дає обіцянки, намагається виглядати привабливим, постачає все нову і нову інформацію, часто не залишає можливості на роздуми, вдається до позитивного підкріплення (усмішки, пестливих рухів, прояву уваги, смачної їжі).

II. Спеціально створене середовище переконування. Вихователь звертається до вихованців, прагнучи переконати їх у чомусь погодитися з його твердженням, пропозицією виконати певну дію, в цьому разі він впливає одночасно на багатьох дітей [4].

III. Засоби масової інформації впливають на дитину опосередковано, проте щоденно й ефективно, створюючи привабливі образи певних цінностей - здоров'я, доброти, кмітливості, або навпаки – агресії, домінування сили, надмірної сексуалізації життя. Отже, вони можуть «сіяти добро» або нав'язувати дітям чужинні стандарти, штучних героїв, сумнівні авторитети, що можна прийняти як норму. Вплив, який не позбавляє дитину свободи опору, можливості уникнути погрози або фізичного обмеження свободи.

Важливими соціальними чинниками, що впливають на особистість, є:

- те, що кажуть авторитетні люди;

- те, що вони роблять [3].

Соціалізація як встановлення не абстрактних, а конкретних соціальних якостей, тобто таких, що зумовлено існуванням людини в конкретно-історичному просторі, здійснюються як соціальна адаптація, тобто як засвоєння індивідом соціальних норм, суспільних цінностей, конкретно-історичного суспільства з метою організації та здійснення сумісної з членами цього суспільства життєдіяльності. Соціальна

адаптація, в свою чергу, не можна здійснюватись без засвоєння досвіду попередніх поколінь, їх культури. Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з функцією інкультурації, яка полягає у засвоєнні традицій певної культури суспільства з метою передачі їх наступному поколінню, що є психологічними засадами розвитку самоцінності особистості. Крім того, слід мати на увазі, що людський світ – це світ свідомих істот. Без свідомості немає світу людини.

Тому процес соціалізації, який здійснюється завдяки взаємодіяльності людей, не може здійснюватись поза його осмислення членами спільноти. Людський світ – це поле сенсів і значень, які створюються в соціальній взаємодії індивідів, їх самоцінності, як усвідомлення своїх дій через співставлення із іншими ставлення суспільства і самого себе з ними. Самоцінність людини виникає як результат і умова здійснення міжіндивідної взаємодії членів спільноти і є важливим детермінантом процесу соціалізації особистості. Тому функція формування ідентичності особистості здійснюється у єдності з функцією конструювання особистості, соціальної адаптації та інкультурації. Разом вони реалізують процес становлення та розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації [5].

Соціальна матриця – це певна система соціальних норм, які санкціонуються членами спільноти як обов'язкова програма їх діяльності.

Соціальність людини розглянута з точки зору тих властивостей і якостей, які є вираженням обов'язкових вимог до неї з боку системи норм соціальної матриці, відображає типовість, загальність людських властивостей зумовлених особливостями соціально-історичними спільнотами. Кожен індивід несе в собі цю історичну загальність як умову його існування і індивідуального розвитку серед собі подібних. Основою цієї загальності є особливості культури, яка засвоюються індивідом в процесі соціалізації [2].

Викладені нами загальнометодологічні позиції психологічних засад розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації можуть мати практичне значення у разі їх використання відносно конкретних сфер суспільства, в просторі яких здійснюється процес соціалізації особистості. Особливістю цих просторів висувають до суб'єктів соціальних взаємодій конкретної суспільної сфери певні вимоги до їх властивостей, які здатні

забезпечити функціонування як самих соціальних сфер, так і входження в них індивідів. Так з'являються окремі моделі соціалізації (етнічна соціалізація, економічна соціалізація, моральна соціалізація, релігійна соціалізація, професійна соціалізація, політична соціалізація тощо), які є теоретико-емпіричними теоріями середнього рівня між загальною теорією соціалізації і конкретно-емпіричними дослідженнями соціалізації.

Отож, можна сказати, що теорії середнього рівня, в яких досліджується конкретна модель соціалізації, є методологією експериментальних досліджень процесу розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації, як входження людини в певну сферу суспільства.

Література:

1. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства: монографія. Київ: «ППП», 2005. 307с.
2. Антонова З.О. Соціально-психологічні особливості економічної соціалізації підлітків: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.05. Київ, 2011. 19с.
3. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: «ЛістаМ», 2003. 128с.
4. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці: монографія. К.: Веселка, 2011. 431с.
5. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608с.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Психологічна адаптація молодих фахівців передбачає: наявність психологічно комфортних умов для професійної діяльності; надання молодому спеціалісту ненав'язливої психологічної допомоги при

вирішенні питань, що виникають у процесі роботи; психологічне забезпечення умов для формування та розвитку професійної компетентності в інтересах школи і запитів, інтересів, потреб самого молодого фахівця.

Адаптація молодого фахівця в освітньому закладі включає в себе: актуалізацію «сильних сторін» діяльності педагога і спокійне подолання «проблемних ситуацій», що виникають в його професійній діяльності; анонімність процесів вирішення «проблемних ситуацій», що виникають у професійній діяльності молодого фахівця, непублічному характері вирішення проблем та публічному характері похвали досягнень; створення умов для як найповнішої реалізації педагогом його професійних можливостей, створення сприятливих умов для професійного удосконалення [1].

Професійна адаптація як складний феномен традиційно розглядається науковцями водночас як процес і результат цього процесу. При розгляді професійної адаптації як процесу визначаються його часові характеристики, стадії та їх тривалість. За визначенням І. Облес професійна адаптація педагога вищої школи – це процес активної взаємодії особистості і професійного середовища, що забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності викладача і виступає основою його професійного саморозвитку і самовдосконалення. Результативний аспект професійної адаптації викладача ЗВО розглядається як основний елемент при оцінці успішності адаптаційних процесів особистості. Критеріями успішності можуть бути показники двох видів: зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні) [2].

Феномен професійної адаптації викладача ЗВО, може розглядатися як фундаментальна основа для розвитку його професійної компетентності, яка, в свою чергу певною мірою є новоутворенням успішності протікання адаптаційних процесів у професійному середовищі, проте, це потребує подальшого експериментального підтвердження [1].

Некомпетентність науково-педагогічних працівників, відсутність досвіду, небажання прийняти допомогу з боку керівництва, невміння налагодити зв'язки зі студентським колективом можуть призвести до дезадаптації, що виявляється в незацікавленості у професії, незадовільній

роботі, психологічному дискомфорту, нервозності, конфліктності, що може призвести до зміни робочого місця і професійної діяльності.

Отже, адаптація науково-педагогічних працівників до професійної діяльності в навчальному закладі є складним динамічним довготривалим процесом систематичного взаємопроникнення педагога і середовища навчального закладу, що охоплює формування професійних знань, умінь, важливих якостей, необхідних для подальшого розвитку, метою якого є ефективне професіональне функціонування. Період професійної адаптації є необхідною умовою, етапом професійного становлення і розвитку професіонала.

Література:

1. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К. : Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с
2. Супрун А. П. Психосоматическая адаптация молодого учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.02. Л., 1983. 17 с.

Міщенко Марина Сергіївна

Фесенко Анна Миколаївна

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема самоактуалізації особистості вважається однією з фундаментальних проблем людського буття, оскільки саме завдяки цьому процесу індивід долучається до суспільства, гармонійно і збалансовано розкривається в ньому, здійснюючи можливості розвитку свого «Я» [1].

Термін «самоактуалізація» (Self-actualisation) походить від слова «актуалізація», що означає «перехід від стану можливостей до стану дійсності» [2]. «Self» перетворює об'єктивний займенник в рефлексивний (об'єкт, на який спрямовано дію, і суб'єкт цієї дії збігаються). «У цьому сенсі «self» – це особистість, що одночасно здійснює дію і зазнає її» [3, с. 5].

Самоактуалізація характеризується як дещо синтезоване, що охоплює всебічний і безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її можливостей, адекватне сприйняття навколишнього світу і свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень фізичного здоров'я і моральності [4].

У концепції А. Адлера поняття «самоактуалізація» є тотожним поняттю «прагнення до переваги» або досконалості. Конструктивне прагнення до досконалості разом з громадським почуттям і кооперацією є основними рисами здорового індивідуума.

Відповідно до поглядів К. Г. Юнга, людина має тенденцію до розвитку в напрямку стабільної єдності, результатом якого є «набуття самості», або «Я» [158]. Розвиток в напрямку досягнення психічної цілісності кожної людини охоплює процес, який отримав назву індивідуації.

Ідею зростання та розвитку у Е. Фромма виражено через поняття «плідна орієнтація» в житті людини, Істинна самість (true self), яка розуміється як установка на реалізацію людиною властивих їй можливостей, гідне використання своїх сил.

А. Маслоу робить самоактуалізацію наріжним каменем цілої філософсько-світоглядної системи. Прагнення до самоактуалізації визначається як «безперервна актуалізація потенцій, здібностей і талантів, як здійснення місії, як повне знання й прийняття власної потаємної суті, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції та синергії особистості».

У концепції Е. Еріксона «его-ідентичність» є центральним поняттям. Учений виділяє такі складові феномену: людина повинна постійно сприймати себе «внутрішньо тотожною самій собі»; значущі інші люди теж повинні бачити тотожність і цілісність в індивідуумі; люди повинні досягти «зрослої впевненості» в тому, що внутрішні й зовнішні площини цієї цілісності узгоджуються між собою.

Отже, у гуманістично орієнтованих психологічних теоріях репрезентується уявлення про потенціали особистості, які нерозривно пов'язані з реалізацією власне особистісного способу існування. По-перше, це здатність особистості до автентичного (справжнього) буття, в основі якого лежать повне усвідомлення ситуації, в якій людина здійснює вибір з низки можливостей; здійснення адекватного вищим цінностям

вибору, що призводить до розвитку особистості; і, нарешті, прийняття відповідальності за свій вибір. По-друге, це здатність до безперервного зростання особистості і до безмежної творчості.

Література:

1. Старинская Н. В. Структура личностных свойств самоактуализирующейся личности студентов. *Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Вип. 17. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. С. 566–577.
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Наука, 1990. 944 с.
3. Вахромов Е. Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации. *Мир психологии*. 2005. №3. С. 40–51.
4. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М.: РПА, 1995. 24 с.

Муха Оксана Анатоліївна

*Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Байда С.П.*

ПОКАЗНИКАМИ ЗРІЛОСТІ ЦІННІСНОЇ СИСТЕМИ ОСОБИСТОСТІ

Юнацький вік є сензитивним щодо морального самовизначення – людина починає усвідомлювати власні цінності, критично ставитися до суспільних моральних норм. Тому правомірно говорити про те, що моральне становлення в цей період носить *свідомий* характер.

М.Й.Боришевський вважає, що ціннісні детермінанти особистісного становлення залишаються актуальними протягом всього життя людини, але в юнацькому віці оволодіння цінностями відбувається завдяки посиленню ролі самоактивності в цьому процесі [1, 2].

С.Д.Максименко зближує категорії *психічного, психологічного й духовного* здоров'я, розглядаючи їх як щаблі нормального процесу розвитку особистості [5, с. 4]. При цьому психологічне й духовне здоров'я розглядаються ним як прояви індивідуально-смыслового рівня (по С.Л.Рубінштейну). Як критерії психологічного здоров'я С.Д.Максименко

виділяє сформованість позитивних емоційно-ціннісних відносин особистості до себе, до навколишніх, до світу (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість і здатність до ефективної, творчої діяльності. Конструктивна реалізація людиною позитивних відносин до навколишніх створює відчуття щастя й духовного спокою. С.Д.Максименко відзначає, що психологічно здорові особистості здатні самостійно ставити цілі, приймати рішення, нести відповідальність, що, на наш погляд, припускає наявність розвинутої моральної сфери [6].

На думку В.Є.Чудновського критерієм психічного здоров'я є *стабільність* особистості, що проявляється в єдності цілей і моральних установок. При стабільності домінування моральної мотивації дозволяє виходити за рамки вузько особистих інтересів, у той час як нестійкість пов'язана або із прагненням до задоволення або орієнтацією на егоїстичну мету [8].

А.Маслоу оцінює наявність самоактуалізації особистості й домінування *буттєвої мотивації* як основні критерії її психічного здоров'я [7, с. 29].

О.Р.Калітевська визначає психічне здоров'я як зрілість і активність механізмів особистісної *саморегуляції*, здатність людини виступати активним суб'єктом свого життя у світі [3]. М.С.Корольчук пропонує як основний критерій психічного здоров'я показник *психічної врівноваженості* особистості (емоційної стабільності, самоконтролю), що обумовлює гармонійність її цілісної структури, врівноваженість, орієнтацію на саморозвиток і пошук сенсу життя. Він відзначає, що благополуччя психічного здоров'я може бути порушено наявністю патохарактерологічних рис особистості, дефектів у морально-естетичній сфері, а також невірним вибором ціннісних орієнтацій [4, с. 10-13].

Узагальнюючи критерії психічного здоров'я, представлені у розглянутих вище психологічних підходах, резюмуємо погляд на *критерії норми* морального розвитку. Системою критеріїв успішності морального становлення в юнацькому віці є:

Зрілість ціннісної системи (чітка ціннісна ієрархія, домінування вищих буттєвих цінностей, усвідомленість сенсу життя, творча самоактуалізація);

Сформованість **моральної сфери** особистості (засвоєння моральних цінностей, сформованість моральних ставлень, готовність до морального самовизначення);

Соціально-психологічна адаптованість особистості, що включає:

– **Психічну адаптованість** (стресостійкість, розвинутий самоконтроль, фрустраційна толерантність, емоційна стабільність, прийняття свого життя);

– **Соціальну адаптованість** (альтруїстична спрямованість на іншу людину, конвенціональність, уміння жити серед людей, справлятися з життєвими проблемами).

Спираючись на сказане вище, можемо стверджувати, що показниками зрілості ціннісної системи особистості, які забезпечують успішність її морального становлення в юнацькому віці виступають: стабільність ціннісної системи, чітка її структурованість, та ієрархізованість; адекватне розміщення ціннісних пріоритетів; спрямованість на реалізацію вищих (буттєвих) цінностей, творчу самоактуалізацію; усвідомленість свого життя, засвоєння духовно-моральних принципів, узгодженість декларованих і реально діючих цінностей, що обумовлює розвиненість ціннісно-моральної регуляції і дає можливість здійснення морального самовизначення особистості.

Література:

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання* / заг. ред. О.В.Сухомлинська. К., 1997. С. 21-25.
2. Боришевський М.Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К. 2003. Т.V. Ч 5. С. 34-42.
3. Калитевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М.: Смысл, 1997. С. 231-238.
4. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Косенко А.Ф. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посіб. К. Фірма «ІНКОС», 2002. 272 с.
5. Максименко С.Д. Особистість: проблема структури (генетичний аспект). *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. К.: НОРАДрук, 2003. Вип. 23. С. 3-14.
6. Малахов В. Етика: Курс лекцій : навч. посібн.. К.: Либідь, 1996. 304 с.
7. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. Киев-Донецк: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 1994. 52 с.
8. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

Нікітенко Ганна Олегівна

Херсонський державний університет, м.Херсон

ПСИХОЛОГ У ЗВО: КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З ТРИВОЖНИМИ СТУДЕНТАМИ

Мінливий світ потребує конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних, креативних фахівців. Формування та розвиток цих якостей у рамках навчального процесу, як показує практика, не відбувається. Наявні у вищому навчальному закладі структури не спроможні формувати психологічну готовність до виконання професійної діяльності. Та й вища освіта сьогодні це не тільки професійне навчання, а, насамперед, особистісне та професійне становлення студентів. І цим процесам, на превеликий жаль, не надається тієї уваги з боку адміністративних освітніх структур, котрої вони заслуговують. Саме тому виникає необхідність у створенні центру психологічної допомоги на рівні вищої школи.

Питання діяльності психологічної служби в системі освіти розглядаються в працях багатьох учених: А. Асмолов, Ю. Гільбух, О. Безпалько, Л. Бурлачук, І. Дубровіна, О. Кайріс, О. Колесникова, В. Панок та багато інших. Проте, якщо теоретичні і практичні аспекти функціонування психологічної служби в загальноосвітніх закладах більш-менш досліджені, то питання діяльності психологічної служби в системі вищої освіти поки що вивчені дуже фрагментарно. Слід підкреслити, що на сьогоднішній день психологічні служби функціонують далеко не у всіх вищих навчальних закладах України.

Метою діяльності психолога у ВНЗ є:

1. Психологічна допомога студентові на різних етапах його професійного становлення, психологічний супровід у вирішенні нормативних та ненормативних криз; психопрофілактика хімічної, ігрової, віртуальної залежностей.

2. Психологічна допомога викладацькому складу та працівникам ВНЗ у вирішенні професійних та особистісних проблем за запитом; психологічний супровід творчої діяльності науковця, активізація наукового потенціалу.

3. Надання практичних навичок майбутньої професійної діяльності студентам-психологам через їх активне залучення до співпраці зі

спеціалістами та викладачами, які входять до психологічної служби вищого навчального закладу [3, с. 31].

На сьогодні спостерігається підвищення тривожності, що спровоковано вираженими соціально-економічними загальними перетвореннями суспільства, які постійно зростають, недостатність визначених вимоги, нестабільність нашого суспільства, невпевненість у завтрашньому дні, тоді як спрямованість у майбутнє є основною спрямованістю особистості в юнацькому віці. Тривожність є перешкодою для всебічного розвитку і реалізації особистості, негативно впливає на всі сфери життєдіяльності студента вищої школи (В.М.Астапов, А.М.Прихожан, Ч.Спілбергер, Ю.Л.Ханін).

Тому серед основних напрямів роботи психолога будь-якого освітнього закладу, зокрема вищої школи, є корекційно-розвиваюча робота, яка здійснюється за допомогою різноманітних психологічних засобів.

Під психологічними засобами корекції тривожності особистості вчені розуміють способи організованого впливу (сукупність прийомів практичної психології), за допомогою яких психолог впливає на особистість з метою зниження рівня особистісної та ситуативної тривожності [5, 9].

Корекції підлягає не тільки ситуативна та особистісна тривожність, але і певні психологічні характеристики особистості.

У психологічній практиці при корекції ситуативної та особистісної тривожності використовуються наступні засоби [2, 127]:

- індивідуальна психотерапія (А.А.Александров, К.Роджерс та ін);
- групова психотерапія (Р.Кочюнас, К.Роджерс, К.Рудестам та ін);
- психокорекція (А.А.Осіпова, К.В.Сельченко та ін);
- комунікативна діяльність (Р.А.Максимова, А.М.Прихожан, Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, та ін);
- спільна діяльність, в тому числі творча (Б.Г.Ананьєв, С.А.Водяха, Н.П.Анікєєва та ін);
- ігрова діяльність (ігротерапія, комунікативні, рольові, імітаційні ігри - Л.А. Петровська, Д.Б. Ельконін, А.М. Прихожан, Т.М. Орлова та ін.).

Всі перераховані вище засоби можуть бути узагальнені в соціально - психологічному тренінгу-СПТ (Ю.І. Ємельянов, Є.Ю. Брель, Л.Ф. Анн, Т.Ю. Артюхова, С.А. Бадмаєва та ін).

Для позначення роботи психолога з групою використовуються різні терміни, наприклад, соціально-психологічний тренінг, групова психотерапія, психокорекційна група.

Особливого значення при проведенні корекційної роботи психолога набуває зворотній зв'язок. З точки зору О.О.Бодальова, «завдяки дії механізму зворотнього зв'язку людина на основі результату, що досягається в ході взаємодії з іншими людьми, може коригувати свою наступну поведінку...» [1, 97]. Зворотний зв'язок учасників групи між собою є різним з точки зору інформативної насиченості. Це залежить від конкретності суджень та їх аргументованості, від участі вербальної та невербальної інформації.

Для зниження рівня тривожності студентів подаємо наступні рекомендації:

- створювати ситуації успіху у будь-якій діяльності;
- залучення ізольованого в цікаву діяльність;
- допомога в досягненні успіху в тій діяльності, від якої насамперед залежить статус особистості;
- подолання афективності особистості (запальність, уразливість), що часто є не тільки причиною, але й наслідком психологічної ізоляції;
- менше критикувати, більше підбадьорювати;
- у деяких студентів рекомендується виробляти впевненість у собі, відсутність якої робить їх занадто соромливими;
- не фіксувати постійно увагу на невдачах, а відзначати найменший успіх.

Таким чином, для того, щоб звільнити студента від занепокоєння, особистісної та/або ситуативної тривоги, потрібно, насамперед, фіксувати увагу не на специфічних симптомах занепокоєння, а на закладеній в їхній основі причинах – обставинах й умовах, так цей стан у особистості часто виникає від почуття непевності, від вимог, які виявляються вище його сил, від погроз, нестійкої мотивації, непевненості; необхідно вивчати систему

особистісних відносин студента та групи, для того щоб цілеспрямовано формувати ці відносини, для створення сприятливого емоційного клімату.

Література:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
2. Вачков И.О. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Издательство «Ось-89», 2005. 256 с.
3. Гасюк М. Модель психологічної служби ВНЗ. *Психологічні перспективи*. 2012. №20. С. 30-37.
4. Журомська Л. Діяльність психологічної служби в постконфліктний період. *Психолог*. 2015. № 11/12. С. 24-30.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990.
6. Холмогорова А. Б. Служба психологического сопровождения студентов вузов: проблемы становления, основные направления, методы и принципы работы. *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С. 55-63

Ольховецький Сергій Миколайович

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

**ПСИХОКОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У
СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

В теперішній час у зв'язку з підвищеним інтересом до питання досягнення успіху в житті і пов'язаної з цим соціальністю, люди прагнуть володіти внутрішньою гармонією, фізичним і психічним здоров'ям. Однак, реалізуючи на практиці це прагнення, людина найчастіше виявляється в складних ситуаціях, з проблемами, самостійно впоратися з якими вона не може.

Емоційна сфера людини – це широкий спектр її переживань і почуттів. Однак, в структуру емоцій входить не тільки суб'єктивний компонент, що виражається як відображення стану людини, а й пізнавальний компонент тобто відображення явищ і об'єктів, що мають певне значення для мотивів, потреб, цілей людини, яка певні переживає

емоції. Негативні емоційні стани, такі як страх, тривожність, стрес, депресія і агресивність перешкоджають нормальному особистісному розвитку, мають в основному негативний, дезорганізують вплив на результати діяльності.

Не применшуючи значення розвитку психологічної культури кожної людини, все ж в деяких ситуаціях необхідна допомога психології, її практичної частини, у вирішенні життєво важливих проблем. Психологічна допомога включає в себе: психодіагностику, психокорекцію, психотерапію, психологічне консультування, профорієнтацію та ін. Загальновідомо, що від знань, майстерності, активної позиції вчителя, психолога у вирішальній мірі залежить успіх перебудови системи освіти.

Існує ряд методів практичної психокорекції, які ефективно використовуються для виправлення та подолання негативних емоційних станів людей різного віку. Ефективність приносить комплексний вплив правильно підібраних методів, що застосовуються в груповій або індивідуальній формах роботи з клієнтами.

Психокорекцію можна проводити *групою*: Прийняття правил групи.

Мета: вивчення основних правил тренінгу, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку студентів.

Після того, як відбулося знайомство, можна перейти до вивчення основних правил тренінгу. Робота на цьому етапі спрямована на обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи.

Розглядаються такі основні правила:

1. Спілкування на основі довіри. Важливо, щоб учасники максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх в рівні позиції, в тому числі і ведучого, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду й т.ін.

2. Спілкування за принципом «тут і тепер». Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, використовувати свої ресурси, що сприяє успішній адаптації людини. Тому, під час занять всі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними в групі.

3. «Я-висловлювання. Для більш відвертого спілкування під час занять варто відмовитись від безособового мовлення, і враховувати власну позицію і, тим самим, уникати її усвідомлення. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» – на таке: «Я вважаю, що...»; «Деякі з нас думають...» – на «Я думаю...» і т.д.

4. Щирість спілкування. Під час роботи ми говоримо лише про те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається. Якщо немає бажання висловитися щиро і відверто, краще промовчати.

5. Конфіденційність того, що відбувається в групі. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання людини, про те, чим вона поділилась. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо один одному і групі в цілому.

6. Визначення сильних сторін особистості. Упродовж заняття (під час вправи або її обговорення, в процесі виконання завдань) будь-хто з нас намагається підкреслити позитивні якості людини, з якою ми працюємо разом. Кожному члену групи треба сказати, як мінімум, хоч одне добре слово.

7. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

8. Активна участь у тому, що відбувається. Це норма поведінки, у відповідності з якою, в будь-яку хвилину ми реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо себе, партнера і колектив в цілому.

9. Повага до того, хто говорить. Коли висловлюється хто-небудь з товаришів, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Допомогаємо йому, всім своїм виглядом показуючи, що ми його слухаємо, цікавимося його думкою, внутрішнім світом. Не перебиваємо і мовчимо до тих пір, поки він не закінчить говорити. І, тільки після цього, запитуємо, дякуємо або сперечаємось з ним.

Література:

1. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. М.: Просвещение, 1998. 176 с.

2. Кузікова С.Б. Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці: навчально-методичний посібник. Суми: СДП, 1998. 80 с.

Пекар Аліна Михайлівна

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини, м. Умань

Науковий керівник – Шульдик А.В.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Термін «адиктивна поведінка» походить від англійського слова addiction, що означає «схильність (до чого-небудь), згубну звичку» [1]. В.Є. Каган визначає адиктивну поведінку як зловживання речовинами, що змінюють психічний стан (тютюн, алкоголь, наркотики та інші речовини) без сформованої фізичної залежності; це не хвороба, а порушення поведінки. Цей етап зловживання передує формуванню психічної і фізичної залежності від алкоголю, наркотиків або інших речовин [3].

Часто поняття адиктивної поведінки та залежності ототожнюються, але необхідно їх розділяти. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає залежність як стан періодичної або хронічної інтоксикації, що викликається повторним вживанням природної чи синтетичної речовини, що поділяється на психічну та фізичну залежність, тобто це хвороба.

Психічна залежність характеризується нездоланим потягом до вживання психоактивної речовини, тенденцією до збільшення дози для досягнення бажаного ефекту і виникненням викликаних вживанням індивідуальних і соціальних проблем, що вирішуються через повторне вживання; відсутність речовини викликає психічний дискомфорт і тривогу.

Фізична залежність – це стан, коли певна речовина стає постійно необхідною для підтримання нормального функціонування організму, а її відсутність викликає абстинентний синдром, який проявляється соматичними, неврологічними і психічними розладами.

В цілому ж та чи інша форма залежності (наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління або ж інтернет-залежність, залежність від азартних ігор та ін.) є різновидом девіантної поведінки адиктивного типу [2].

Головний сенс згубної пристрасті полягає в зміні психічного стану внаслідок вживання певної речовини чи виконання певного виду діяльності.

Отже, адиктивна поведінка – одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на визначених предметах або видах діяльності, що супроводжується проявом інтенсивних емоцій. Цей процес настільки захоплює людину, що починає керувати її життям, обеззброюючи особистість перед своєю пристрастю. Вольові зусилля людини поступово слабшають, тим самим позбавляючи її можливості протистояти згубній звичці.

Адиктивна особистість в своїх спробах шукає свій універсальний і дуже односторонній спосіб виживання - відхід від проблем. Привабливість формування залежності полягає в тому, що вона являє собою шлях найменшого опору. Створюється суб'єктивне враження, що захопленість певними предметами або діями дозволяє не думати про свої проблеми, забути про тривоги, усунутись від важких ситуацій, використовуючи різні варіанти адиктивної поведінки [3].

Психологічні аспекти боротьби з адиктивною поведінкою у підлітковому віці полягають, перш за все, у виявленні психологічної готовності до вживання психоактивних речовин, тобто таких психологічних особливостей підлітків, які роблять їх уразливими в процесі соціалізації особистості.

Говорячи про виявлення психологічної готовності до вживання психоактивних речовин, обов'язковою умовою стає відсутність у обстежуваних підлітків симптоматики хвороби (тобто симптомів захворювання на алкоголізм чи наркоманію). Таким чином, мова йде саме про підлітків, схильних до адиктивної поведінки, тобто поки ще без наявності фізичної залежності від психоактивних речовин. Це обумовлено тим, що вплив алкоголю і наркотиків на психіку вже на початку захворювання викликає ряд змін в особистісних якостях підлітка. У цьому

випадку результати психологічних досліджень швидше будуть відображати закономірності впливу психоактивних речовин на особистість, ніж дозволять виявити ті особистісні якості, які є складовою психологічної готовності до алкоголізму і наркоманії.

Діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення психологічної готовності підлітка до адиктивної поведінки, умовно можна розділити на три етапи. На першому етапі відбувається збір анамнезу (включаючи збір відомостей про батьків) з метою виявлення спадкової обумовленості формування адиктивної поведінки підлітка, а також можливого органічного пошкодження головного мозку.

Наступним етапом діагностики є збір відомостей для короткої характеристики соціальної ситуації життя і розвитку підлітка. Нарешті, третій етап – це власне психологічна діагностика певних особистісних якостей, включаючи особистісну схильність до адиктивної поведінки, міжособистісних взаємин, сімейних відносин.

Література:

1. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник. К.: МАУП, 2005. 560 с.
2. Золотова Г. Д. Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010., № 9 (196). С. 92-101.
3. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки : навчальний посібник. К. : Вид.-поліграфічний центр «Київський університет», 2002. 308 с.

Перепелюк Лілія-Сарра

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

Науковий курівник – Сафін О.Д.

ТЕХНІКИ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ФОТОТЕРАПІЇ

Сутність людського життя полягає у накопиченні та обробці інформації з подальшим її використанням. Ми сприймаємо інформацію яку з часом перетворюємо на слова, емоції, знаки, схеми тощо, тобто

інформація набуває нашої власної індивідуальності. Дану інформацію ми починаємо певною мірою кодувати і потім використовувати для взаємодії з нею.

Фотографія здатна не лише фіксувати подію та проявлені емоції у невербальній формі, а і відображає візуально-символічну форму, яка є інтимною метафорою образу. Візуальні образи та символи на фотографіях – це відображення думок, почуттів, стосунків, відношення тощо.

Психолог, психотерапевт використовують у професійній діяльності різні техніки, які, на їх думку, є найбільш ефективними для досягнення позитивного результату в процесі взаємодії з клієнтом. Основою технік фототерапії складають відношення між людиною та камерою і людиною та фотографією: фотопортрети; фотографії біографічного змісту; фотографії зроблені іншими людьми та ін.

Зміст певної фотографії відображає певну техніку фототерапії. На сьогоднішній момент розроблено та досліджено п'ять таких технік:

- 1) проєктивний процес;
- 2) робота з автопортретами;
- 3) робота з фотографіями клієнтів, які зроблені іншими людьми;
- 4) робота з фотографіями, зробленими або зібраними самим клієнтом;
- 5) робота з сімейними фотоальбомами та іншими автобіографічними фотографіями.

Техніки фототерапії дозволяють клієнту уникнути свідомих вербальних ярликів і сприяють появі образної та символічної мови. **Краус (Krauss, 1979)** пропонує чотирьохкомпонентну систему, в якій клієнта просять принести свою нещодавню фотографія, фото його теперішньої сім'ї, дитячі фото та фото, на якому він зображений символічно. **Стюарт (Stewart, 1978)** розробив для своїх клієнтів посібник з великою кількістю технік, які включають реалістичні та фантастичні образи себе і сім'ї. Інші автори описують роботу з клієнтом на протязі тривалого часу, в ході якої одні проблеми змінюються іншими, але протягом всього процесу техніки фототерапії використовуються постійно, хоча і змінюються в залежності від стану та потреб клієнта [1, с. 43].

Також, крім класичних технік фототерапії існують і інші варіанти роботи з клієнтом, наприклад використання відеозйомок, техніка «темної

кімнати» тощо. Також в ході професійної діяльності психолог або психотерапевт може поєднувати або комбінувати різноманітні техніки на етапі консультування, корекції, при роботі з різновіковими клієнтами та в різноманітних ситуаціях.

Отже, психотерапевт або практикуючий психолог може мати у своєму арсеналі різноманітну кількість технік щодо роботи з клієнтом.

Література:

1. Judy Weiser. PhotoTherapy Techniques. Exploring the secrets of personal snapshots and family albums. PhotoTherapy Centre Vancouver, Canada, 2017. 421 p.

*Перепелюк Тетяна Дмитрівна,
Данілова Яна Миколаївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань*

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Процес пізнання розпочинається з відчуттів та сприймання, пройшовши через пам'ять і уявлення та перетворившись на мислення сприяє появі та завершенню певної дії. Пам'ять являє собою сукупність процесів, які сприяють організації та збереженню минулого та теперішнього досвіду і є одним із рівнів відображення оточуючої дійсності.

Молодші школярі мають значні резерви розвитку. У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. П. М. Якобсон зазначає, що школа в молодшого школяра спричиняє дуже багато нових видів переживань, яких не було у дошкільників. Це, зокрема, переживання, пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня. На

думку Д. Б. Ельконіна, свою провідну функцію та або інша діяльність здійснює найповніше в період, коли вона складається, формується [1].

Одним з ефективних способів запам'ятовування – *сміслові співвіднесення*, в основі якого лежить методика А. Р. Лурії (1962) і Л. С. Виготського (1935). Цей спосіб полягає у встановленні смислового зв'язку між словом і картинкою. Перед дитиною ставлять завдання запам'ятати певну кількість слів. Для цього їй пропонують вибрати з картинок ту, яка б допомогла запам'ятати дане слово. Успішним відтворення слів буде в тому випадку, якщо дитина обґрунтує свій вибір.

Щоб поліпшити свою пам'ять, необхідно зрозуміти, як діє її механізм, що йому перешкоджає, а що полегшує роботу. Будь-яка організація матеріалу, який запам'ятовується, полегшує роботу пам'яті. Назвемо основні засоби, які допоможуть поліпшити роботу пам'яті:

- пауза при зосередженні;
- розслаблення;
- концентрація уваги;
- активність почуттів при сприйманні;
- вибіркова увага;
- уявні образи;
- коментарі з особистими емоціями й асоціаціями;
- пошук питань, які стосуються того, що запам'ятовується;
- організація матеріалу, що запам'ятовується, відповідно до категорій, принципів, структур і т.д.;
- перевірка й перегляд.

Отже, процес запам'ятання молодшого школяра можна покращити за допомогою мнемічної діяльності, використовуючи відповідні техніки та враховуючи індивідуальні особливості розвитку пізнавальних процесів даного вікового періоду.

Література:

1. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

Піхуля Сергій Олексійович
ДНЗ «Черкаський професійний ліцей», м. Черкаси

КОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ КРИЗОВИХ СТАНІВ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасна складна соціально-економічна та політична ситуація в нашій державі, зниження рівня соціальної захищеності, розшарування суспільства, невпевненість в завтрашньому дні веде до збільшення випадків виникнення кризових станів в учасників навчально-виховного процесу в професійно – технічних навчальних закладах. Таким чином, однією з важливих цільових і поточних завдань психологічної допомоги в навчальному закладі повинна бути психологічна корекція кризових станів особистості [2].

Кризові стани виникають при неможливості подолати перешкоди в досягненні життєво важливих цілей способами, що сформувалися на основі попереднього досвіду. Тобто, криза характеризує стан, породжений проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може розв'язати за короткий час і звичним для нього способом [3].

На нашу думку, кризові стани – це стани, що протікають на фоні тих, чи інших психотравмуючих подій – це стани, що викликають соціально-психологічну дезадаптацію та супроводжуються гострим емоційним переживанням в ситуації втрати / загрози втрати значимих цінностей, об'єктів.

Психологічна криза має причинно-наслідковий зв'язок з попереднім життєвим досвідом людини, але не може бути подолана засобами, що відомі їй з минулого досвіду. Особистість відчуває власну безпорадність, неспроможність продукувати поведінку відповідно раніш сформованих стратегій, таким чином у цей момент відчуває дискомфорт та психологічну напругу [1, с. 133].

Отже, в ситуаціях, коли виникають кризові стани, раніш засвоєних зразків та моделей поведінки виявляється недостатньо, тому необхідно знаходити нові способи поведінки. І завдання практичного психолога професійно-технічного навчального закладу, в даному випадку, полягає в необхідності надати допомогу у формуванні нових поведінкових стратегій, розвитку нових умінь та забезпечення можливості соціально-

психологічної адаптації до нових умов в соціальному середовищі. Слід зауважити, що непоодинокими є випадки, коли людина, що знаходиться в кризовому стані, не може чи не хоче взаємодіяти з консультантом. В такому випадку, на наш погляд, є ефективним застосування арсеналу проєктивних методик і апеляція до підсвідомості. Підсвідомість – це всі життєзабезпечуючі процеси нашого організму, все те, чому людина вже навчилась, весь її минулий досвід. А свідомість людини обмежена, та помічає і реагує вона на значно більше факторів, ніж усвідомлює.

Особистість позитивно використовує лише ті кризові події, які успішно були подолані нею, і намагається витіснити актуальні кризи та ті, результат вирішення яких її не задовольняє [1, с. 137], а таке витіснення, в свою чергу, негативно впливає на її психічний стан, бо веде до виникнення неврозів.

Література:

1. Кириченко В.В. Рефлексія дискретності кризових подій життєвого шляху особистості. *Актуальні проблеми психології: психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. К. 2010. Том. 11. Вип. 3. С. 132-137.
2. Лебедева С.Ю. Сучасні напрямки та організація психологічної допомоги при кризових станах особистості. URL.: [http:// www.novapdf.com](http://www.novapdf.com)
3. Ясінько Н.І. Особливості кризи підліткового віку. URL.: [http:// intkonf.org/yasinko-n-i-osoblivosti-krizi-pilitkovodo-viku](http://intkonf.org/yasinko-n-i-osoblivosti-krizi-pilitkovodo-viku)

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

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Стрес та його негативні наслідки пронизують всі аспекти життя сучасної людини. Існують закономірні взаємозв'язки між наявним напруженням або складними життєвими обставинами (стресогенних ситуацій) і зривами в роботі базових адаптаційних механізмів, які приводять до розвитку соматичних захворювань стресової етимології. Збої

в роботі регуляторних механізмів, які ведуть до стійких порушень фізичного здоров'я і дієздатності професіоналів потребують спеціального психологічного супроводу. При цьому, спочатку є необхідність вирішення проблем, які пов'язані зі ступенем адекватності актуальних для людини психологічних ресурсів в стресовій ситуації або стресостійкості.

Під стресостійкістю ми розуміємо складну, системну характеристику людини, яка відображає її здібності здійснювати успішну діяльність в складних умовах без негативних наслідків для фізичного і психічного здоров'я. Стресостійкість визнає «міру індивідуальної схильності до стресу» – тобто схильність відчувати стрес без негативних стресових реакцій.

Епідеміологічна ситуація з COVID-19 впливає, і ймовірно, може надати великий вплив на людей, незалежно від громадянства і місцезнаходження. Тому, при зверненні людей з COVID-19 не варто пов'язувати появу хвороби з приналежністю до будь-якої національності і етносу. Всі, хто постраждав від COVID-19, не зробили нічого поганого, вони заслуговують підтримки, співпереживання, доброго відношення і чуйності, де б вони не перебували.

Ситуація самоізоляції, ізоляції або карантину неминуче є великим стресом. Перебуваючи в умовах самообмеження, ця ситуація вимагає більш детальної уваги людини до своїх потреб та почуттів. Для компенсації хвилюючого стану напруження, незадоволеності, яка є природною в таких умовах, підвищеною роздратованістю рекомендуємо займатися такими видами діяльності, які подобаються і викликають розслаблення. Особливо позитивний ефект дає заняття справою, яка є до душі, хоббі, а також фізичні навантаження, регулярний сон, відпочинок і харчування без ризику підвищення ваги. Важливо пам'ятати, що вживання алкоголю і інших психоактивних речовин дає тільки короткотривалий псевдоефект.

Рекомендуємо, звести до мінімуму перегляд, читання і прослуховування новин про COVID-19, які викликають занепокоєння або засмучення. Необхідно шукати інформацію тільки в надійних джерелах, і головне, таку інформацію, яка дозволяє людині прийняти практичні кроки, підготувати свої плани з ціллю захисту себе і близьких їй людей. Важливо пам'ятати, що будь-яке раптове повідомлення або постійний

потік новин про пандемію COVID-19 може змусити будь-яку людину почувати себе схвильованою. Тому, необхідно покладатися тільки на факти, а не на чутки і дезінформацію. Краще всього регулярно отримувати інформацію із офіційних джерел, в тому числі джерел в мережі Інтернет (від сайту МОЗ до сайтів органів влади, державних і місцевих органів здоров'я, інших авторитетних платформ). Це допоможе відрізнити факти від чуток, і відповідно достовірні факти мінімізують страхи суспільства.

Література:

1. Центр громадського здоров'я МОЗ України. URL: <https://phc.org.ua/> (дата звернення: 15.03.2021).

Примильська Світлана Юрївна
Уманський державний педагогічний
Університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Дудник О.А.

ОПТИМІСТИЧНІСТЬ ТА ПЕСИМІСТИЧНІСТЬ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. У сучасній психології проблема оптимізму є надзвичайно актуальною так само, як і наукові дискусії з приводу того, чи дійсно ця властивість особистості є такою важливою для щастя. Вивчення атрибутивного стилю як однієї з детермінант становлення та функціонування мотиваційної сфери особистості потребує дослідження особливостей мотивації оптимістів. Отже, проблема вивчення механізмів оптимістичних проявів особистості постає актуальною проблемою сучасної психології.

Проблемою особливостей атрибутивного стилю особистості та оптимізму займалися такі науковці: Л. Абрамсон, Л.Аллой, Б.Вайнер, І.А.Джидарьян, Дж. Келлі, О.В.Лібіна, Дж.Метальський, М.Селінган, Д.О.Цирінг.

Атрибутивні процеси вивчаються на даний момент переважно в західній психології, і це накладає певний відбиток на уявлення про це

явище. Очевидно, що до сих пір немає єдиного підходу і, отже, єдиної теорії атрибуції.

Свій внесок в розвиток теорії атрибуції внесли Дж. Роттер і Д. Бем, які вивчали самосприйняття, Р. Де Чармс, який створив так звану концепцію «особистої причетності», Л. Фестінгер, автор теорії когнітивного дисонансу, яку в руслі теорії атрибуції розвинули Р. Нісбетт і С. Валінс, С. Шехтер, який розробив двухфакторну теорію емоцій, Б. Орвіс і інші вчені.

При вивченні атрибуції важливо визначити параметри причин, які приписуються явищ навколишньої дійсності. Дж. Роттер, як відомо, ввів параметр, який він назвав локусом контролю. Людина сприймає явища дійсності як підконтрольні собі, або локалізує контроль зовні. Ф. Хайдер додає ще один параметр: стабільність і варіативність. Р. Розенбаум запропонував стабільні і варіативні внутрішні причини розрізняти по параметру інтенції (керованості). М. Селігман і Л. Абрамсон вводять параметр глобальності-специфічності, за яким можна судити про те, чи переносить людина атрибуції щодо одного явища на інші[5].

М. Селігман і його колеги використовують при описі індивідуальних особливостей атрибуції такий термін, як атрибутивний стиль, або стиль пояснень. Передбачається, що в процесі життя у людини складається певна стійка манера пояснювати причини того, що відбувається, і коли він стикається з тими чи іншими подіями або результатами діяльності, він приписує їм причини в відповідності зі сформованим атрибутивною стилем [3]. Наприклад, було виявлено, що депресивні студенти пояснюють свої успіхи при виконанні якогось завдання його легкістю (зовнішня, приватна і постійна атрибуція), а невдачі - своєю нездатністю виконати запропоноване завдання (внутрішня, глобальна і постійна атрибуція). Недепресивні студенти приписували свій успіх своїм здібностям (внутрішня, глобальна і постійна атрибуція), а причину невдачі бачили в складності запропонованого завдання (зовнішня, приватна і постійна атрибуція).

В історії психологічної думки проблема оптимізму бере початок з атрибутивних теорій і досі, говорячи про оптимізм, ми маємо на увазі певний атрибутивний стиль особистості[2]. У когнітивно – біхевіоральній теорії вивченої безпорадності Мартіна Селігмана пояснює, по-перше,

середовищні джерела безпорадності, тобто зовнішні причини наших невдач у діяльності та житті, по-друге, когнітивні предиктори безпорадності – атрибутивний стиль для оцінки позитивних та негативних подій у житті (внутрішні причини нашої неспроможності успіху) [3].

Стиль пояснення (атрибуції) – це спосіб, яким людина звикла пояснювати, що відбувається: песимістичний (пояснення успіхів зовнішніми і конкретними, а невдач – внутрішніми і загальними характеристиками) і оптимістичний – пояснення невдач внутрішніми, постійними і універсальними причинами) [1].

Внутрішня атрибуція пояснює причину події в термінах, що демонструють посилення на себе, тоді як зовнішня атрибуція визначає причину факторами, що лежать зовні. Наприклад, внутрішня атрибуція для невдалого виконання тестових завдань може бути такою, як «Я не впорався з тестом, тому що я дурний», тоді як зовнішня атрибуція буде, наприклад: «Я не впорався з тестом, тому що сусід по парті відволікав мене»[5].

Атрибуція сталості пояснює причину життєвих подій в термінах, що позначають постійні, довготривалі чинники, тоді як атрибуція мінливості пояснює подія в термінах, що позначають тимчасові чинники[1]. Атрибуція «Я не впорався з тестом, тому що я дурний» є постійною (так само, як і внутрішньої), оскільки «бути дурним» є відносно постійним станом. На противагу цьому «Я не впорався з тестом, тому що сусід по парті відволікав мене» є непостійною (так само, як і зовнішньої) атрибуцією, оскільки відволікає поведінку сусіда по парті є відносно тимчасовим[5].

Глобальна атрибуція пояснює причину подій в термінах, які є узагальнюючими і охоплюють безліч ситуацій, в той час як приватна атрибуція пояснює події в термінах, які відзначають кордону. Атрибуція «Я не впорався з тестом, тому що я дурний» є глобальною (так само, як внутрішньої і постійної), тому що «бути дурним», ймовірно, впливає на багато ситуацій. На противагу цьому, «Я не впорався з тестом, тому що сусід по парті відволікав мене» є приватною (так само, як зовнішньої і непостійною) атрибуцією, оскільки сусід по парті, ймовірно, не впливає в багатьох ситуаціях.

Можуть бути різні поєднання зазначених параметрів атрибуції. Два з них отримали назви оптимістичного і песимістичного атрибутивного стилю.

Людина, яка має оптимістичний атрибутивний стиль, вірить, що неприємності тимчасові, відбуваються тільки в одній сфері життя і виною тому зовнішні обставини, позитивні ж події мають постійний характер, відбуваються в різних сферах життя і причиною тому - ми самі. Хто має песимістичний стиль, вважає, що неприємності будуть тривати вічно і відбуватися у всіх сферах життя, причому звинувачує він у тому, що відбувається себе, гарне для нього - тимчасово, трапляється тільки в обмеженій області життя завдяки збігу обставин [5]. Таким чином, відповідно до переформулювати теорією вивченої безпорадності, люди, які мають песимістичний атрибутивний стиль, стикаючись з поганими подіями у своєму житті, демонструватимуть симптоми вивченої безпорадності в більшій мірі, ніж ті, хто має оптимістичний атрибутивний стиль.

Отже, атрибутивний стиль – це спосіб, яким особистість пояснює, що відбувається в її діяльності. У психології визначено два атрибутивні стилі: песимістичний (пояснення успіхів зовнішніми і конкретними, а невдач – внутрішніми і загальними характеристиками) і оптимістичний (пояснення невдач внутрішніми, постійними і універсальними причинами).

Література:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевякова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. Москва: Смысл, 2009, 152 с.
2. Кіреєва З.О. Виявлення феномену нереалістичного оптимізму в студентських репрезентаціях-проектів життєвого шляху. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип.5 220 с.
3. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: София, 2006. 368 с.
4. Davidson K., Prkachin K. Optimism and unrealistic optimism have an interacting impact on health-promoting behavior and knowledge changes. Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol.23(6). P. 789.
5. URL.:https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/atributivnyiy-stil-kak-faktor-riska-15564.html

Прокопчук Олександра Володимирівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Гриньова Н.В.

КОРЕКЦІЯ ПРИЧИН І НАСЛІДКІВ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Булінг – складна проблема, що включає в себе різні аспекти: особисті і соціальні. Крім того, він має в своїй основі різноманітні причини виникнення та наслідки для учасників. Згідно Kelley, людина прагне прогнозувати ситуації, які мають місце в її соціальному оточенні, з метою отримання контролю над ситуацією. Отже, якщо що-небудь відбувається в її житті, вона намагається дізнатися причини, що лежать в основі цієї події. Іноді, людина припускає причини булінгу, які засновані на недостовірній інформації або які спотворені психологічними потребами і цінностями особистості. Багато в чому, поведінка в ситуації булінгу буде залежати від того, чи приписує причину сформованих деструктивних взаємин людина собі або іншій людині.

Виходячи з вищесказаного, людям властиво приписувати ситуації булінгу різні причини і приймати відповідальність за те, що відбувається на себе або перекладати її на інших.

Причини булінгу можуть бути найрізноманітнішими. Серед основних причин учні виділяють бажання зберегти статус в групі і відповідати групі, а також бажання домінувати над іншими. Згідно з дослідженнями Y. Kim, K. Kwak, C. Lee, H. Park, U. Cho більшість жертв булінгу не знало, чому це з ними сталося. Вони припускали, що причиною булінгу могла стати їх боязкість у порівнянні з іншими, а також те, що вони не мають близьких друзів, або що вони були слабкіше того, хто здійснював булінг [1].

Причиною булінгу може стати також специфічна зовнішність «жертви». Учні вважають, що причиною булінгу можуть стати привабливі або навпаки негармонійні особливості «жертв». Деякі «жертви» вказували в якості причини булінгу перевагу учителем іншим учням. Дослідження K. Rigby, H. Roberto, S. Alexander показали, що повторення ситуації булінгу

може викликати психологічний шок, важку депресію, психопатології і погіршення фізичного здоров'я [1,2].

Безпосередніми наслідками булінгу для особистості може стати заподіяння собі дитиною фізичної шкоди, підвищення тривожності і зниження самооцінки.

Учасники булінгу, що володіють високим почуттям власної гідності, більш імовірно, будуть використовувати активні і позитивні стилі відповіді на булінг і відчувати менше негативних ефектів булінгу, тоді як учні з низьким почуттям власної гідності відповідатимуть на булінг пасивно [3]. Так, дослідження Шарпа виявило, що головним захисним фактором у відповідь на те, щоб булінг не повторився, є активна, а не пасивна позиція учня. Люди, які впевнені в тому, що можуть здійснити деякий контроль над ситуацією, відчувають себе сильними і продуктивними, відчувають психологічну, фізичну та соціальну перевагу. Діти, володіють внутрішнім локусом контролю, впевнені в тому, що вони можуть самі управляти подіями, відчувають себе менш безпорадними, коли стикаються з травмуючою ситуацією і тому, більш імовірно, вживають ефективних стратегій поведінки [3]. Ці діти можуть кинути виклик ситуації булінгу і стати ще сильнішими. Особистісною рисою, яка в сукупності об'єднує активність, інтернальність локус контролю, ефективні стратегії поведінки і дозволяє справлятися з життєвими труднощами може стати життєстійкість дитини.

Література:

1. Kwak K., Lee C. *Bullying at School: Situation and Characteristics*. Seoul: A-San Foundation Press. 1999.
2. Rigby K. Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*. 2000. №23. 57–68.
3. Sharp S., Thompson D., Arora T. How long before it hurts? An investigation into long term bullying. *School Psychology International*. 2000. №21(1). 37–46.

Проценко Надія Олександрівна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Шульдик А.В.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. У цей час відбувається активне анатомічно-фізіологічне дозрівання організму, що створює можливості для здійснення цілеспрямованої поведінки, абстрактного мислення, планування й виконання програми дій. Зростає пластичність нервових процесів, спостерігається більша, ніж у дошкільників, урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження ще домінують, що визначає такі характерні особливості молодших школярів, як непосидючість, підвищена емоційність.

Соціальна ситуація розвитку першокласника характеризується тим, що він набуває абсолютно нового соціального статусу, ніж дошкільник. Вперше в своєму житті дитина починає відігравати соціально значущу роль – роль учня. Вперше у своєму житті дитина виконує соціально значущу діяльність – учіння. В учня поступово формується усвідомлення про власні права і обов'язки, що пов'язані з новою соціальною роллю. Для дітей молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є навчальна [3].

Молодший шкільний вік є важливим і доволі складним етапом життєвого шляху дитини. Як перші три роки життя відіграють значну роль у становленні особистості, так і перші роки навчання багато в чому визначають подальше перебування дитини в школі, її життєвий шлях. Від того, як пройде адаптація, засвоєння нових вимог, сформується мотивація навчання тощо, залежить розвиток дітей у середніх і старших класах: адже більшість болючих шкільних проблем сягають корінням саме початкової ланки.

Одними із основних завдань діяльності психологічної служби у початковій школі в роботі з дітьми є: адаптація дитини до навчання, нового шкільного колективу, педагогів, формування навичок навчальної

діяльності та самоконтролю; визначення причин труднощів у навчанні та адаптації до шкільного життя та побудова на цій основі корекційно-розвивальних програм [5].

Адаптацію визначають не лише як процес пристосування до успішного функціонування у певному середовищі, але й як здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Діти реагують на стан невизначеності всією своєю суттю: у них порушується біологічна і психологічна рівновага, знижується опірність до стресів, зростає напруженість. Можуть з'явитися стан тривоги, капризи, виявитися яскравіше будь-які труднощі характеру: впертість, незосередженість, замкненість, демонстративність тощо.

Деяка частина першокласників зазнає труднощів, перш за все, у налагодженні взаємин з учителем і однокласниками, що нерідко супроводжується низьким рівнем опанування шкільної програми. У виразі їхніх облич можна побачити емоційний дискомфорт: печаль, тривогу, напруженість. Деадаптованість у певної частини учнів пов'язана з поведінковими проблемами – низьке засвоєння шкільних норм поведінки. На уроках ці діти неуважні, часто не слухають пояснень учителя, відволікаються на сторонні заняття і розмови. Якщо ж вони зосереджуються на завданні, то виконують його правильно. На перерві відбувається розрядка: вони бігають, кричать, заважають іншим [2].

У рамках діагностичного мінімуму практичним психологом закладу загальної середньої освіти у початковій школі протягом року проводяться діагностика адаптації учнів до освітнього процесу (опитування та анкетування учнів, педагогів та батьків, спостереження за поведінкою та емоційним станом молодших школярів, комплекс психодіагностичного інструментарію для дослідження адаптації першокласників); поглиблена повторна діагностика учнів з низьким рівнем адаптації до освітнього процесу; дослідження психологічної готовності учнів четвертих класів до навчання у основній школі.

Діагностика адаптації учнів до освітнього процесу передбачає використання: комплексу психодіагностичного інструментарію для дослідження адаптації учнів першого класу до навчально-виховного процесу (автори Н. Сосновенко, А. Тінякова) [6]; методики дослідження процесу адаптації у молодших школярів (автор Е. Алесксандровська);

методики психолого-педагогічного вивчення характеру шкільної адаптації і оцінки її успішності (автор Г. Кумарина); діагностичних аркушів «Формування навчальної діяльності» і «Рівень узагальненості знань» (автори Г.Рєпкіна, Е. Заїка) [4].

Література:

1. Адаптація дітей (учнів/студентів до навчально-виховного процесу). К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 112 с.
2. Ганна Колесова Діагностика адаптації першокласників: методичне забезпечення. *Психолог*. 2010. № 23–24 (407–408). С. 3-18.
3. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : метод. реком. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
4. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами : метод. посібн. К.: Літера ЛТД, 2006. 416 с.
5. Психологічна служба : Підруч. / ред. В.Г.Панок. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
6. Робоча книга працівника психологічної служби : практичний посібник К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 112 с.

Радзівіл Катерина Павлівна

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

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ОЧІКУВАНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

У сучасних реаліях теоретико-методологічного забезпечення освіти практичних психологів гостро постає проблема ефективності засвоєння студентами теоретичного та практично орієнтованого матеріалу професійного напрямку. Багаточисленні дослідження, а саме Ж. П. Вірної, К. О. Міхно, Н. І. Пов`якель, В. Д. Потапової, Н. В. Пророк, Т. М. Титаренко, А. П. Фрадинської, К. Чарнецькі, Т. С. Яценко та ін., спрямовані на розкриття теми організації навчального процесу майбутніх психологів, підвищення рівня засвоєння теоретичних знань, розширення

науково-практичної бази для формування необхідних професійних навичок, самоусвідомлення себе як професіонала, самопізнання та психокорекції.

У навчальному процесі відбувається розвиток низки професійних характеристик майбутнього психолога таких, як професійний світогляд, готовність до виконання професійних завдань і розширення інтелектуальної фахової основи та ін. Динаміка, притаманна цим новоутворенням, властива іншим фаховим показникам майбутнього спеціаліста, зокрема системі професійних очікувань.

Формування професійних очікувань – це динамічний процес, формотворча діяльність якого починається ще до вступу до університету та відбувається під дією об'єктивних та суб'єктивних чинників. Активний вплив чинників на динаміку очікувань здійснюється під дією оточення та світоглядних трансформацій майбутнього психолога. Професійні очікування характеризуються мінливістю у зв'язку з постійним їхнім уточненням та корегуванням щодо предмету очікування.

Важливою умовою формування реалістичних професійних очікувань є розвивальне середовище вищого навчального закладу та власна психологічна зрілість майбутнього фахівця. Зокрема, низький емоційний (соціально-перцептивний) інтелект студентів-психологів у майбутній практичній діяльності може вплинути на професійні очікування, перетворюючи їх на неадекватні, тобто несумісність наявного та бажаного може спровокувати виникнення передчасних розчарувань та неефективної професіоналізації у майбутньому.

Під формуванням професійних очікувань ми розуміємо спеціальний інформаційно-навчальний вплив за допомогою різноманітних форм навчального процесу (лекційні, семінарські, практичні) та шляхом психокорекції професійних очікувань. У методиці викладання психології головним чином розглядаються проблеми викладання і меншою мірою – проблеми вчення. І зовсім не розглядаються проблеми психології суб'єкта навчальної діяльності: його ставлення до психології як до навчального предмета, яке сформувалося до початку вивчення; очікування, що актуалізуються на початковому етапі вивчення психології; сформований у нього до систематичного вивчення психології життєвий, буденний спосіб психічної реальності; мети, яку він ставить перед собою, розпочинаючи

вивчати психологію; закономірності сприйняття, розуміння, застосування ним психологічних знань тощо. По суті, свідомість і минулий досвід суб'єкта навчальної діяльності прирівнюється до «чистої дошки». У кращому випадку ставиться завдання будувати процес навчання в тому числі і як процес подолання, уточнення уявлень, що функціонують на рівні буденної свідомості, але не виділяється завдання вивчення стихійно сформованих у суб'єкта навчальної діяльності уявлень. Відповідно на передній план повинні бути висунуті не стільки проблеми викладання і навчання, скільки психології викладання та навчання, і, у першу чергу проблеми психології суб'єкта навчальної діяльності, що приступив до вивчення курсу будь-якої психологічної дисципліни [1].

Умовою формування реалістичних професійних очікувань є психокорекція особистості майбутнього психолога, опрацювання особистісних деструкцій, які можуть зумовлювати відступи від реальності у професійній діяльності. Як зазначає низка науковців щодо становлення майбутнього психолога (О. Ф. Бондаренко, І. В. Вачков, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко), необхідним етапом професійного розвитку є психологічна корекція, яка забезпечує не лише «відкоригованість» особистості майбутнього психолога, а й дозволяє навчитися необхідним методам практичної роботи.

Нині система підготовки психологів зорієнтована головним чином на опанування студентами певної системи теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим передбачає те, що основним інструментом його роботи має бути власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього. Отже, найважливішим завданням є становлення особистісного «Я» майбутнього фахівця.

Формування професійних очікувань може здійснюватися у формі теоретичної підготовки та засобами психологічної корекції у навчальному процесі, які мають потенціал прояснити образ майбутньої професії. Для психокорекційної роботи необхідно використовувати методи індивідуального консультування та групового соціально-психологічного тренінгу. Груповий соціально-психологічний тренінг має певні переваги над індивідуальним консультуванням. Цей метод крім психокорекції

професійних очікувань, дозволяє майбутньому спеціалісту набути умінь керувати своєю поведінкою у групі людей, процесом спілкування з іншими за допомогою отриманого зворотного зв'язку. Професія психолога реалізується через спілкування і взаємодію з соціумом та окремими його представниками. Тренінг, що являє собою прототип малої соціальної групи, дозволяє майбутньому фахівцю у атмосфері психологічної безпеки та прийняття вербалізувати свої очікування та актуалізувати неусвідомлені.

При використанні у соціально-психологічному тренінгу методів глибинно-психологічного спрямування, відбувається актуалізація неусвідомлених професійних уявлень та мотивів. Соціально-психологічний тренінг спрямований на розширене відтворення і перетворення вихідного образу майбутньої професії. З глибинно-психологічним «опрацюванням» особистісної проблематики вирішуються такі специфічні внутрішні завдання, які пов'язані у суб'єкта з професійним самовиявом, самореалізацією та внутрішнім самоствердженням. Ці завдання розрізняються як за характером початкових умов, так і за сутністю вимог, які особистість покладає на себе [2].

Групова тренінгова робота повинна проводитися з урахуванням усіх принципів таких занять, опиратися на концептуальні засади глибинної психології. Т. С. Яценко зазначає, що без урахування глибинних аспектів психіки, говорити про професійну практичну психологію неможливо. Без засвоєння технік глибинного пізнання психіки суб'єкта та отримання досвіду у ролі клієнта майбутній психолог не зможе сформуванати адекватні професійній ситуації очікування. Крім того, відсутність корекційного впливу на стабілізовані особистісні деструкції, що зумовлюють бар'єри у спілкуванні, послаблюють контакти з іншими людьми та ускладнюють реалізацію власних потреб та цілей у професійній самореалізації.

Фахова підготовка практичного психолога потребує застосування відповідних програм і курсів групової психокорекції з глибинно-психологічною орієнтацією, які забезпечують цілісне пізнання психіки та рефлексію отриманого досвіду майбутнього спеціаліста. Психокорекційні заходи сприяють реалістичності професійних очікувань через пізнання логіки несвідомого, діагностування психологічних бар'єрів у спілкуванні,

адекватне розуміння власних психологічних захистів, пов'язаних із глибинними детермінантами інфантильного походження, що виникли в едиповій стадії розвитку.

На думку Т. С. Яценко, психологічний захист реалізується через задоволення потреб суб'єкта, тому можна спостерігати його злиття з професійною діяльністю, тобто використання ним її засобів із власною метою. Індивідуально-неповторні різновиди захистів, що знижують рівень професіоналізму в будь-якій сфері, пов'язаній із спілкуванням, утворюють індивідуально-неповторні викривлення. Їхня специфіка залежить від індивідуальності конкретного суб'єкта, його особистісної проблематики, внутрішніх суперечностей та способів ідеалізації «Я». Це породжує систему неусвідомлюваних і невинуватих очікувань щодо відображення власної особистості іншими людьми. За таких умов професійна діяльність невідкоригованого психолога може перетворитися на невидиму для нього реалізацію захисних тенденцій, що призводить до зниження мотивації, відчуття незадоволення та фахової нереалізованості. При цьому під впливом захистів викривляється когніція щодо своєї особистості та професійної діяльності. Психокорекція захисних тенденцій передбачає розпізнання «ідеалізованого Я» майбутнього психолога через прояв стійких індивідуально-неповторних очікувань. Очікування є не лише причиною психологічних захистів, а й їх наслідком у плані відходу майбутнього психолога від реальності. Пов'язана з очікуваннями викривлена захисна когнітивна структура світогляду щодо «Я» та інших може підсилювати тривожність [3].

Загалом прояви очікування у професійній діяльності майбутнього психолога необхідно мінімізувати, оскільки очікування – це завжди суб'єктивне відображення об'єктивної реальності, яке може набувати деструктивного спрямування. Через засвоєння знань стосовно можливих проявів неадекватних очікувань у професійній та навчальній діяльності майбутній психолог зможе рефлексувати власний досвід та аналізувати деструктивні прояви. При застосуванні зазначених вище заходів можна зменшити рівень неадекватних очікувань стосовно своєї професійної діяльності, однак паралельно розвинути навички планування, прогнозування та загалом професійного антиципування.

Література:

1. Левченко Е. В. Субъективные ожидания студентаи методика преподавания психологии. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 80–86.
2. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М.: Академия, 2002. 512 с.
3. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика : навч. посіб. К.: Вища шк., 2008. 342 с.

Рогульська Анна Валеріївна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань
Науковий керівник – Гриньова Н.В.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ
АУТИЧНОГО СПЕКТРУ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ**

Останнім часом у світі в 1,5 рази збільшилися показники поширеності психічних розладів у дітей, в тому числі розладів аутистичного спектру (РАС). У США зареєстровано зростання знову діагностованих випадків в 289,5% між 1997 року та 2008 року (Boyle С.А., 2011). Згідно з міжнародною класифікацією хвороб МКХ-10, до власне аутичних розладів відносяться: дитячий аутизм (F84.0); атиповий аутизм (F84.1); синдром Ретта (F84.2); синдром Аспергера (аутистична психопатія) (F84.5). За даними деяких авторів, поширеність аутизму і розладів аутистичного спектру становить близько 20 випадків на 10 000 дитячого населення [1].

Основними проявами розладів аутистичного спектру є:

- якісні порушення комунікації та соціальної взаємодії навіть у відносинах з близькими людьми, в тому числі з матерями;
- порушення процесів комунікації супроводжується наявністю емоційних, когнітивних, поведінкових особливостей дітей з аутизмом [1].

Незвичайні форми соціальної поведінки, труднощі комунікації привернули увагу вчених, які намагаються пояснити особливості патогенезу аутизму через когнітивний дефіцит [5]. Ці дослідники вважають існування двох типів когнітивних дефіцитів, супроводжуючих

аутизм: специфічний і загальний когнітивний дефіцит. Специфічний (Specific) когнітивний дефіцит пов'язаний з порушенням сприйняття і обробки соціально значущої емоційної інформації.

Діти, які страждають аутизмом, відчують труднощі з розумінням (усвідомленням) специфіки різних психічних станів, пов'язаних з соціальною взаємодією, намірів, емоцій, бажань, що пояснює відсутність або значне спотворення рольової гри у таких дітей. Загальний (general) когнітивний дефіцит у дітей з РАС пов'язаний з нестачею навичок переробки інформації, планування і концентрації уваги [4].

Дітям, які мають розлади аутичного спектру, властиво обробляти інформацію, аналізуючи її елементи і деталі, проте не намагаючись при цьому скласти загальну картину [1]. Дефіцит загальних когнітивних навичок проявляється в дефіциті навичок переробки соціально значущої (емоційної) інформації. «Афективна теорія» аутизму (Лебединський В.В., 1985; 2002) також дотримується погляду, що первинний дефект аутизму полягає в недорозвитку емоційного інтелекту, нездатності сприймати і розуміти емоції інших і нездатності висловлювати власні емоції [4].

У вітчизняних дослідженнях перераховані вище механізми розвитку симптомів аутизму виражаються в термінах «неможливості формувати логіко-афективні зв'язку» [2]. У дітей, які страждають РАС, існують проблеми з розпізнаванням емоцій по невербальних сигналах (міміці і жестах, пантоміма, голосу). Як пишуть Weeks, S.J., Hobson, R.P.: «...аутичні діти не можуть сказати про людину, задоволена вона, сумна, зацікавлена або роздратована, так як не здатні відстежити і сконцентрувати свою увагу на емоційних сигналах, що виходять від інших людей» [5, с. 138].

З моменту народження спостерігається типове поєднання двох клінічних симптомів або факторів поведінки:

- порушення можливості активно взаємодіяти з середовищем, що проявляється в зниженому життєвому тонусі;
- зниження порога афективного дискомфорту в контактах зі світом, яке проявляється в «мимозоподобній» чутливості при контактах з людьми і неадекватних реакціях при сенсорному перевантаженні [3].

Обидва чинники поведінки вказують на пошкодження базових механізмів афективної регуляції, що обумовлюють спотворення і

затримку розвитку системи емоційної організації в цілому, що в подальшому ускладнює адаптацію дітей до соціальних умов.

Таким чином, у хворих на аутизм дітей існують когнітивні й емоційні проблеми, зумовлені загальним і специфічним когнітивним дефіцитом, що призводить до порушень процесів соціальної взаємодії і комунікації. Ми припускаємо, що аутистичний розлад, являє собою складний когнітивний дефект, впливає на якість соціальних відносин, в тому числі дитячо-батьківські, які, включаючи особливості батьківського сприйняття і способи соціальної взаємодії з дитиною, виражаються в батьківській позиції і батьківському відношенні.

Література:

1. Аппе Ф. Введення в психологічну теорію аутизму. М.: Теревинф, 2013. 216 с.
2. Баєнська О.Р. Допомога у вихованні дітей з особливим емоційним розвитком: молодший дошкільний вік: навч.-метод. посіб. М. : Ін-т. підручника «Пайдейя», 2000. 87 с.
3. Башина В.М., Сіماشкова Н.В. Сучасні підходи до проблеми дитячого та атипового аутизму. *Конгрес з дитячої психіатрії*. М.: РОСІНЕКС, 2001. С. 28–32.
4. Лебединський В.В. Аутизм як модель емоційного дизонтогенеза. *Психологія аномального розвитку дитини: хрестоматія*. М. :ЧеРо, Вид-во МДУ, Вища. Шк., 2002. Т. 2. С. 486-493.
5. Weeks, S.J., & Hobson, R.P. The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1987. 137–152.

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

КОРЕКЦІЯ КОНФЛІКТІВ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Досить специфічними є відносини батьків з дітьми, які не досягнули повноліття. Такі конфлікти є найпоширенішими в сімейному житті. Причини виникнення конфліктів підлітків з батьками вікову специфіку і

не однакові в молодших і старших підлітків: у молодших підлітків конфлікти з батьками виникають істотно з приводу навчальної діяльності, у старших – з приводу спілкування. Способи поведінки в конфліктних ситуаціях з батьками понад конструктивні у старших підлітків, у порівнянні з молодшими. Батьківські відносини, засновані на затвердженні сили і відсутності любові до дитини, частіше провокують підлітково-батьківські конфлікти, ніж відносини, побудовані на повазі та довірі до дитини.

Розглянемо фактори, які є причинами конфліктної взаємодії батьків і дітей. До них належать такі: тип внутрішньосімейних відносин, неефективність батьківського відношення до дитини, вікові кризи у дитини, особистісні відмінності батьків і дітей, несприятливий вплив інших вагомих людей.

Тип внутрішньосімейних відносин. Виділяють гармонійний і дисгармонійний тип сімейних відносин. Для гармонійних відносин характерне співробітництво, взаємодопомога, рівноправність всіх учасників сім'ї. В такій сім'ї дорослі спілкуються з дітьми товарицьким тоном, коректно спрямовують його поведінку, хвалять, висловлюючи свої поради, батьки допускають дискусії з приводу тих чи інших подій, які стосуються вчинків і поведінки дитини, батьки, як правило, не підкреслюють своє керівне становище. Для такої сім'ї характерний демократичний стиль виховання дитини такі батьківські дії дають ефект розуміння, прийняття і розуміння особистості дитини. В дисгармонійній сім'ї спостерігається конфліктна взаємодія, напруженість, неможливість віднайти достойного способу спілкування між батьками і дітьми, почуття і емоції сторін до уваги не беруться, у взаємовідносинах зберігається дистанція. Така поведінка приводить до невротичних реакцій членів сім'ї, виникненню почуття постійної турботи в дітей.

Неефективність батьківського відношення до дитини. Конфліктологи виділяють 4 причини неефективності батьківського відношення до дитини:

- педагогічна і психологічна несумісність батьків (незнання батьками психологічних особливостей дітей певного віку);
- некритично засвоєні стереотипи виховання дітей (авторитарний базується на заборонах; ліберальний – роби, що хочеш);

- особисті проблеми і особливості батьків;
- особливості спілкування з іншими членами сім'ї.

Особистісні відмінності батьків і дітей. До таких несприятливих рис батьків належать: холодність, вимогливість, консерватизм, надмірний раціоналізм, недостатність ніжності, підвищена тривожність, зловживання шкідливими звичками. Серед особистісних особливостей дітей називають: низька успішність, порушення правил поведінки, ігнорування рекомендацій батьків, непослух, впертість, егоцентризм, самовпевненість, лінь.

Несприятливий вплив інших вагомих людей (крім батьків). Мається на увазі негативне втручання в процес виховання дитини дідусів і бабусь.

Причинами конфліктів батьків і підлітків також варто вважати зі сторони підлітків

- криза перехідного віку;
- прагнення до самостійності та самовизначення;
- вимога більшої автономії у всьому – від одягу до приміщення;
- звичка до конфлікту, вихована поведінкою дорослих у сім'ї;
- зі сторони батьків
 - небажання визнавати, що дитина стала дорослим;
 - боязнь випустити дитину з гнізда, невіра в його сили;
 - проектування поведінки дитини на себе в його віці;
 - боротьба за власну владу і авторитетність;
 - відсутність розуміння між дорослими у вихованні дитини;
 - непідтвердження батьківських очікувань.

Слід зазначити, що батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини, ускладнює можливості її самореалізації, актуалізуючи тим самим необхідність подання сім'ї психологічної допомоги.

Коли дитина дорослішає, вона починає віддалятися від батьків, бунтувати, вимагати все більше свободи і самостійності. Як не випустити

ситуацію з-під контролю і зберегти хороші відносини з підлітком в цей непростий період? Розповідаємо:

- Проявляйте любов;
- Не скупіться на ласку і схвалення чуйно реагуйте на емоційні потреби підлітка;
- Не соромтесь фізичних проявів своєї любові до дитини. Дитині необхідний прояв фізичної любові не тільки в ранньому віці а й в підлітковому;
- Будьте уважні до емоційних потреб підлітка і реагуйте на них;
- Беріть участь в шкільному житті підлітка, цікавтеся його друзями, обговорюйте з ним його проблеми і успіхи, просто розмовляйте у вільний час;
- Батькам буває непросто підтримувати тісний контакт з підлітком, який запрограмований на відділення від них. Але дуже важливо, щоб ви мали можливість проводити час разом.
- Встановлюйте розумні обмеження;
- Будьте послідовні в своїх діях, словах, вчинках;
- Будьте справедливі;
- Необхідно, щоб сімейні правила відповідали віку дитини, були логічними і досить гнучкими, щоб їх можна було змінювати в міру його дорослішання;
- Підтримуйте свою дитину в будь якій ситуації. Дитина повинна знати, що вона завжди може звернутися до вас. Що саме ви а не друзі зможете на дати їй допомогу у вирішень будь яких питань;
- Підтримувати – це значить терпляче ставитися до підлітка і заохочувати його зростаючу здатність керувати собою;

Батьки, які справляються з цим успішно користуються так званим «методом будівельних лісів / підмостків». «Метод будівельних лісів» має на увазі, що дитині надається трохи більше свободи і автономності дій, ніж він звик, - рівно стільки, щоб він відчув смак успіху, якщо все вийде, але й уникнув би серйозних наслідків, якщо щось піде не так.

Література:

1. Атаманчук Н. М., Пільгук Т. С. Особливості взаємовідносин батьків та підлітків: Методичні рекомендації для студентів педагогічних закладів, соціальних педагогів, психологів . Полтава. 2014. 24 с.

2. Беженар Г. Яблонська Т. Сім'я очима підлітків. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2011 Вип. № 1. С.32–38.

3. Литовченко Н. Ф. Здоровець Т. Г. Психокорекція депресії у підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. Вип. №4. С. 40–50.

*Стасько Олена Григорівна
Франчук Олександра Юрійвна
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси*

РОЛЬ ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТА

У сучасному суспільстві проблема психічного здоров'я набуває актуальності у зв'язку з підвищенням рівня тривожності, напруженості, стресів, що в свою чергу позначається на адаптації людини в соціумі. Тому збереження психічного здоров'я є однією з найважливіших проблем роботи практичного психолога.

У психологічну літературу поняття «психічне здоров'я» стало входити порівняно недавно. У словнику за редакцією А.В.Петровського і М.Г.Ярошевського (1990) психічне здоров'я визначається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ, і забезпечує адекватну умовам оточуючої дійсності регуляцію поведінки і діяльності [1].

Дослідження у контексті психодинамічної теорії Т.С.Яценко переконують, що психічне здоров'я пов'язане із станом душевного благополуччя, який у свою чергу передбачає знижений рівень тривожності, напруженості, почуття психологічної загрози від присутніх, відсутність смутку, страху [2]. Психічно здоровій людині властиві внутрішній спокій, рішучість, відкритий погляд, постійна ввічливість, тверезість розуму і послідовність поведінки. Це ознаки психіки людини,

котра змогла розв'язати свої особистісні проблеми, тобто позбутися стабілізованої внутрішньої суперечливості і набути врівноваженості. Психічно здорова особистість захищена достатньо глибоким самоусвідомленням, вона володіє власним емоційним станом і поведінкою. Психічне здоров'я присутнє тоді, коли людина діє адекватно до мети досягнути реального результату, і не лише правильно його прогнозує, а й застосовує адекватні засоби до його досягнення [3].

Отже, психічне здоров'я суб'єкта – це стан психологічного благополуччя, що передбачає відсутність хворобливих психічних явищ, співвідноситься з переживанням внутрішнього психологічного комфорту, передбачає гармонізацію внутрішніх суперечностей і конфліктів. Лише у психічно здорової людини ми можемо спостерігати прояви психічної рівноваги. Психічно здоровій людині також властиві відносна стійкість поведінки та адекватність її зовнішнім умовам, висока індивідуальна пристосованість організму до звичних коливань зовнішнього середовища, здатність підтримувати звичне комфортне самовідчуття, оптимізм, зосередженість, адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість до образ, відповідальність, доброзичливість. Психічно здорова особистість характеризується вираженою цілеспрямованістю, волею, енергійністю, активністю, адекватною самооцінкою. Все це сприяє розвитку можливостей у розумінні себе та взаємин з іншими людьми, підвищує психологічну захищеність і психологічну силу, сприяє адаптації суб'єкта в соціумі.

Якщо ж особистість психічно нездорова, то для неї характерні відсутність поміркованості, імпульсивність, роздратованість, нестриманість, агресивність, потреба в допомозі із-зовні, прагнення до авторитарності, яке може бути реалізоване в найрізноманітніших формах. Людина в такому стані перетворюється на виконавця певних функцій, проте її постійними супутниками залишаються смуток і тривога. Людина несе в собі суперечність між вимогами буття і соціуму. У її поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти. Ірраціональність поведінки зумовлює дії, спрямовані людиною на те, щоб позбутися нестерпного для неї емоційного стану, але без можливості прогнозувати результати. До проявів психічного нездоров'я можна також віднести відчуття дисгармонійності внутрішнього світу, агресивність, тривожність

та немотивований страх, актуалізацію почуття меншовартості, егоцентризм, центрацію на власних проблемах та інтересах власного «Я», пасивність, блокування творчого потенціалу та здатності до самореалізації [2]. Усі ці явища є проявами особистісної проблеми суб'єкта, що відображає суперечливість й дисфункціональність психіки. Глибинно-психологічні витоки особистісної проблеми зумовлюють її імперативну силу, що без психологічної корекції може дезадаптувати суб'єкта. Саме внутрішня проблематика породжує викривлене сприйняття іншої людини у ситуації спілкування, невідповідність конструктивних намірів суб'єкта його реальним діям, закритість для нового досвіду.

У зв'язку з цим глибинний психокорекційний процес має бути спрямований на поглиблення пізнання суб'єктом функційних особливостей несвідомої сфери, що відкриває можливість послаблення деструктивних тенденцій психіки. Психокорекція передбачає наближення до феноменології психіки кожної людини з метою розкриття її особистісного потенціалу, розвитку соціально-перцептивного інтелекту, що й обумовлює її цілісний характер в єдності діагностичних й корекційних аспектів. Психокорекція за методом АСПН відкриває перспективи для свободи поведінки суб'єкта, дає можливість звільнитися від почуття тривоги, що сприяє налагодженню партнерських стосунків з оточуючими, рівня адаптованості до соціуму, підвищенню показників відкорегованості особистості та показників психічного здоров'я.

Література:

1. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 301с.
2. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. К.: Либідь, 1996. 264 с.
3. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. К.: Вища школа, 1987. 110 с.

Федотова Тетяна Володимирівна
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДОВІРА ЯК ПЕРЕДУМОВА ГАРМОНІЙНИХ ВЗАЄМИН ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Сучасні цивілізаційні виклики, пов'язані зі стрімкими глобалізаційними процесами, з однієї сторони, та швидким розповсюдженням пандемії COVID-19 – з другої, актуалізують та гостро підіймають проблему довіри сучасної людини до ЗМІ, політикуму, світових організацій та соціальних процесів, що відбуваються у конкретному суспільстві та світі в цілому, призводять до недовіри та відчуження особистості від інших та соціуму взагалі.

Виклад основного матеріалу. Загалом проблема довіри, будучи надзвичайно актуальною у представників різних галузей знань (філософії, соціології, психології та ін.), є недостатньо дослідженою у контексті вивчення питання налагодження гармонійних взаємин людини з іншими та світом в цілому. Витокам питання генези довіри людини присвячені праці Р.Мертон, У.Дюркгейма, М.Вебера, Ф.Фукуями та інших. В психології до вивчення цього феномену зверталися як вітчизняні (С.Максименко, Є.Головаха та інші), так й закордонні науковці (Б.Поршнєв, Є.Ільїн, Е.Еріксон, А.Купрейченко, Т.Скріпкіна, А.Реан, Е.Фромм, Р.Чалдіні та інші).

З метою вивчення довіри, як необхідної передумови у побудові гармонійних взаємин особистості, на базі факультету психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки було проведено емпіричне дослідження. В якості діагностованих виступили студенти I-III курсів вище зазначеного факультету у кількості 73 осіб, гендерний аспект до уваги не брався. Було застосовано наступні методики: методика вивчення довіри/недовіри особистості до світу, інших людей та себе (А.Купрейченко) та методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д.Джонсона і Ф.Джонсона (адаптація Т.Кушнірук).

Відсотковий розподіл студентів за методикою вивчення довіри/недовіри особистості до світу, інших людей та себе (А.Купрейченко) виявився наступним: найвищий відсоток студентів довіряє собі (85% респондентів), трішки менше (65% осіб) зазначили, що довіряють світу і лише 45% діагностованих довіряють іншим людям. Відповідно до рівня довіри до інших людей ми виокремили три групи діагностованих: з високим рівнем довіри (25% осіб), із середнім рівнем (63% студентів) та низьким рівнем довіри (12% осіб).

Відсотковий розподіл діагностованих із різним рівнем довіри за методикою діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д.Джонсона і Ф.Джонсона (адаптація Т. Кушнірук) засвідчив таке: найбільший відсоток студентів із низьким рівнем довіри в конфліктній ситуації застосовують стратегію суперництва (45% осіб) та вдаються до компромісу (25% осіб); по 12% опитаних вказали, що намагаються у конфлікті знайти спільні погляди та співпрацювати, чи загалом уникають конфлікту; і лише 6% осіб пристосовуються до вимог опонента.

У респондентів із середнім рівнем довіри в конфліктній ситуації 27% осіб застосовують стратегію співробітництва та компромісу; 20% респондентів – стратегію суперництва у суперечках та 13% осіб намагаються уникати конфлікту чи загалом пристосовуються до інших.

В студентів із високим рівнем довіри 41% осіб у конфліктній ситуації застосовують стратегію співробітництва, 25% – вдаються до компромісу; 16% опитаних – стратегію суперництва у суперечках та 8% – прагнуть уникати конфлікт чи пристосуватися до оточуючих.

Визначені статистично значущі відмінності за методикою діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д.Джонсона і Ф.Джонсона (адаптація Т.Кушнірук) в групах діагностованих:

- з низьким та середнім рівнем довіри за стратегіями: суперництва ($F=4,54$, при $\alpha \leq 0,05$), співробітництва ($F=4,7$, при $\alpha \leq 0,05$) та пристосування ($F=4,18$, при $\alpha \leq 0,05$);
- з низьким та високим рівнем довіри за стратегіями: суперництва ($F=6,45$, при $\alpha \leq 0,01$) та співробітництва ($F=6,74$, при $\alpha \leq 0,01$);
- з середнім та високим рівнем довіри за стратегією співробітництва ($F=4,2$, при $\alpha \leq 0,05$).

Висновки. Отже, в осіб із високим рівнем довіри спостерігаємо прагнення до побудови гармонійних взаємин з оточуючими, вдаючись здебільшого до застосування стратегії співробітництва в конфліктних ситуаціях, врахування не лише на своїх інтересів, а й інтересів своїх опонентів. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні особливостей стратегій розв'язання конфлікту в осіб із різним рівнем довіри з урахуванням вікового аспекту.

Література:

1. Антоненко И.В. Доверие как социально-психологический феномен. М.: Социум, ГУУ, 2004. 320 с.
2. Ильин Е.П. Психология доверия. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 288 с.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: «Изд-во Институт психологи РАН», 2008. 571 с.
4. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*. 2001. №1. С. 95-103.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2005. 490 с.

Хижняк Тетяна Володимирівна

*Центр функціональної психолого-педагогічної
діагностики та реабілітації дітей і підлітків
відділу освіти, культури, молоді та спорту Смілянської РДА,
м.Сміла*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ПРОБЛЕМОЮ ХРОНІЧНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ДИТИНИ

Рекомендації для проведення психолого-педагогічної корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми та підлітками, які мають труднощі у навчанні.

Чим більше батьки і педагоги фіксують дитину на школі, тим гірше для її шкільного навчання. Не можна допустити, щоб учень замкнувся на своїх шкільних невдачах. Завдання батьків та вчителів допомогти дитині

знайти для себе такі позанавчальні заняття, які допомагають особистості самореалізуватись і самоствердитись. Батьки та вчителі повинні забезпечити реальний успіх дитини в найбільш привабливій для неї сфері діяльності.

Сучасна система оцінювання орієнтується виключно на позитив і робити це потрібно саме тоді, коли дитина сама відчуває свій успіх за принципом «тут і тепер», порівнювати реальні здобутки з попередніми і в жодному випадку не порівнювати посередні успіхи з еталоном, вимогами шкільної програми, зразками, виконаними іншими дітьми чи дорослими, можливо на такий рівень дитина ніколи не підніметься. Похвала передбачає лише поліпшення власних результатів. Якщо виконана робота має менше помилок за попередню і цей рівень підтримується в наступному завданні, то саме це, а не щось інше, розцінюється як реальне досягнення. Перебільшення успіхів так само, як і їх заниження, не сприяють формуванню мотивації досягнень і не мають терапевтичного ефекту, який знаходиться в зоні стабільної підвищеної успішності, де дитина спроможна реалізувати себе і найбільш ефективно функціонувати. Якщо дитина навчилася щось виконувати добре, то поступово вона й іншому навчиться. Це постійно потрібно стверджувати для дитини з «хронічною неуспішністю».

Якщо говорити про психологічні причини неуспішності учнів взагалі, то, насамперед, основними чинниками порушення навчальної діяльності є недоліки та дисгармонічність розвитку інтелектуальних здібностей учнів – вищих форм мислення, що не одержали розвитку в початкових класах, а також неповноцінність початкових шкільних навичок, основними з яких є навички читання. Але навіть у тому випадку, коли початкова школа цілком та успішно вирішує свої задачі, це не означає що дитина зможе без проблем продовжувати вчитись в середній школі. Фактично так і стається, коли відмінники початкової школи поступово досягають достатнього рівня знань, незважаючи на всі їхні старання. Якщо дитина старанна, а батьки допомагають і контролюють процес навчання, то відмінна успішність їй гарантована.

Основна освітня мета середньої школи полягає в тому, щоб увести підлітка в систему наук, ознайомити його з основами наукових знань. Якщо понятійне мислення не сформоване, дитина може образно уявляти

наукові факти та положення, але в основному їй доводиться заучувати викладену на уроках і у книгах інформацію. Гуманітарні науки діти можуть деякий час зубрити, а математика й фізика досить швидко переходять у розряд ненависних предметів, тому що запам'ятовуванню вони не підлягають, а вивчені формули анітрошки не допомагають рішенню задач. Навчання стає неповноцінним, а з ряду предметів – і неможливим.

Проблема шкільних труднощів – це найбільша проблема саме тому, що вона і соціальна, і психологічна, і медична, і педагогічна. Під шкільними труднощами розуміємо весь комплекс проблем, що виникають у дитини при систематичному навчанні й призводять до погіршення стану здоров'я, до порушення соціально-психологічної адаптації і тільки в останню чергу – до зниження успішності навчання. Але неуспішною дитина стає тільки тоді, коли ми вчасно не побачили, що в неї є проблеми, вчасно не звернули на них уваги і не змогли допомогти.

Очікувати успіхів в шкільній сфері доведеться довго, бо саме в шкільній діяльності і сформувалась хронічна неуспішність через низьку результативність. Педагог функціонує виключно в зоні позитивного оцінювання досягнень учнів навіть тоді, коли шкільні справи поза сферою самоствердження дитини.

В цьому випадку батьки та педагоги:

- не показують дитині свою стурбованість її шкільними справами, низькими успіхами у навчанні;

- чітко розподіляють, регулюють уваги до дитини за принципом «приділяти дитині увагу не тоді, коли вона провинилась, а тоді, коли вона «гарна»;

- щиро цікавляться шкільними життям, беруть в ньому участь, зміщують акценти в сферу міжособистісних стосунків в класі, участі в колективних творчих справах, самообслуговуванні, уникають акцентувати увагу на засвоєнні базового рівня знань;

- підкреслено виділяють як найбільш значиму для себе ту сферу внутрішньокласного життя, в якій дитина найбільш успішна і спроможна самореалізуватись, щоб повернути втрачену віру в себе;

– педагогічну взаємодію будують лише у відповідності до того, на що дитина реально спроможна і не вимагати більшого;

Це сприяє зниженню шкільної тривожності, підвищенню самооцінки до адекватного рівня, накопиченню певного позитивного досвіду організаційних і навчальних вмінь та способів дій, підвищенню мотивації до навчання, знижує негативне ставлення до шкільної навчальної діяльності.

Література:

1. Беляєва О. Шкільна неуспішність. *Психолог*. 2011. № 44. С. 27-29.
2. Блонский П.П. Школьная успеваемость. М.: Просвещение, 2001. 423 с.
3. Воронцова Е. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2013. № 9. С. 5–8.
4. Журавльова С.А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2015. № 6. С.43-46.
5. Питання попередження неуспішності школярів: зб ст. / під ред. Ю.К. Бабанського. К.: Вища шк., 1992. 523с.

Чудаєва Наталія Володимирівна

м. Львів

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК СКЛАДОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В сучасній Україні важливим завданням психології є дослідження різних властивостей і рис особистості майбутніх практичних психологів, які формуються і проявляються в професійній діяльності і впливають на ефективність цієї діяльності [3]. Однією з цих рис є асертивність – основа оптимального, конструктивного способу міжособистісної взаємодії.

Актуальність формування та розвитку асертивності студентів-психологів полягає у специфічних особливостях особистості психолога, до якої сучасне суспільство висуває певні вимоги: емоційна стійкість, витриманість, реалістичність поглядів, стійкість до стресу, розсудливість, проникливість, соціабельність, тактовність, дипломатичність у спілкуванні.

Проблеми асертивної поведінки досліджували С. Бішоп, Дж. Вольпе, В. Каппоні, К. Келлі, А.Ланге, Т. Новак, Е.Солтер та інші психологи.

Спираючись на визначення поняття «асертивність», дане А.В.Петровським, у своєму дослідженні в якості основного поняття ми використовуємо наступне: асертивність – це здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права та реалізовувати свої цілі, без шкоди для себе і оточуючих людей, не зневажаючи при цьому права інших людей.

Асертивна поведінка має таку структуру:

1) Прийняття на себе відповідальності за власну поведінку. Ми відповідальні за свою власну поведінку і не маємо права звинувачувати інших людей за нашу реакцію на їх поведінку.

2) Демонстрація самоповаги і поваги до інших людей.

3) Ефективне спілкування. У даному випадку головними є три наступні якості – чесність, відкритість і прямота у розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини.

4) Демонстрація впевненості та позитивної установки. Асертивна поведінка передбачає розвиток впевненості та позитивної установки.

5) Вміння уважно слухати і розуміти. Асертивність передбачає вміння уважно слухати і прагнення зрозуміти точку зору іншої людини.

6) Переговори і досягнення робочого компромісу. Часом виникає потреба знайти такий вихід із ситуації, що склалася, який би влаштував всіх учасників.

7) Пошук простих виходів зі складних ситуацій. Асертивність допомагає нам в процесі пошуку і знаходження простих виходів зі складних ситуацій [2].

Асертивна поведінка передбачає розвиток впевненості і позитивної установки. Впевненість у собі – стабільна особистісна характеристика, обумовлена такими якостями як мотивація досягнень, вольовий самоконтроль, низька тривожність [1].

В даний час існують різні методи і техніки розвитку асертивності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виявлено, що найбільш ефективним способом розвитку асертивності є реалізація програми занять [2]. Для діагностики асертивності ми використовували тест «Дослідження рівня асертивності», розроблений В. Каппоні і Т. Новаком [1], а також тест «Впевненість у собі» В. Г. Ромека [3].

Результати, отримані в ході початкового тестування за допомогою методики «Дослідження рівня асертивності», показали, що високий рівень асертивності спостерігається у 11,8% піддослідних, середній рівень асертивності – 64,7%, низький рівень асертивності – 23,5%. Результати проведення методики «Впевненість у собі»: за шкалою «Впевненість у собі» високий рівень спостерігається у 5,9 % піддослідних, середній рівень – 70,6%, низький рівень – 23,5%; за шкалою «Соціальна сміливість»: високий рівень – 11,8%, середній рівень – 58,8 %, низький рівень – 29,4 %; за шкалою «Ініціатива в соціальних контактах»: високий рівень – 11,8 % , середній рівень – 76,4 % , низький рівень – 11,8 %. Для поліпшення показників розвитку асертивності студентів необхідно провести корекційну роботу. Нами була розроблена і реалізована програма з розвитку асертивності студентів-психологів, яка ґрунтувалась на наступних принципах:

1) Принцип особистісної активності. Наприклад, студентам була запропонована вправа «Три способи поведінки» (демонстрація впевненої поведінки в конфліктній ситуації за допомогою порівняння з іншими стилями, тренування впевненого поведінки).

2) Принцип ініціативності. Наприклад, вправа «Сядьте так, як ...» (розвиток вміння контролювати власну позу і міміку, передавати інформацію за допомогою невербальних засобів спілкування, розвиток артистизму).

3) Принцип гуманістичного спілкування. Наприклад, вправа «Купе поїзда» (формування навичок встановлення контактів, враховуючи індивідуальні особливості співрозмовника і умови спілкування).

Завдання програми: 1) Усвідомлення особистісних прав; 2) Розгляд основних положень теорії асертивності, які дозволяють розрізняти асертивність, агресивність і сором'язливість; 3) Розвиток вміння відкрито і прямо висловлювати свої думки і почуття; 4) Формування здатності конструктивно критикувати і адекватно сприймати критику на свою адресу; 5) Відпрацювання нових реакцій у рольовій грі.

Аналіз результатів кінцевого тестування дозволяє стверджувати, що розроблена нами програма є ефективною. Зміни даних за методикою «Дослідження рівня асертивності»: кількість осіб з високим рівнем асертивності зросла на 11,7 %, з середнім рівнем зросла на 5,9 %, з

низьким рівнем знизилася на 17,6 %. Кількісно і якісно значущі зміни даних за методикою «Впевненість у собі»: за шкалою «Впевненість у собі»: кількість осіб з високим рівнем зросла на 11,7 %, з середнім рівнем – на 5,9 % , з низьким рівнем знизилася на 17,6 %; за шкалою «Соціальна сміливість»: кількість осіб з високим рівнем параметра підвищилася на 11,7 %, з середнім рівнем зросла на 5,9 %, з низьким рівнем знизилася на 17,6 %; за шкалою «Ініціатива в соціальних контактах»: кількість осіб з високим рівнем параметра зросла на 5,9 %, з середнім рівнем залишилася без змін, з низьким рівнем знизилася на 5,9 %.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблена конструктивна програма може бути рекомендована викладачам вузу для розвитку асертивності студентів-психологічних спеціальностей (і не лише) вузу.

Література

1. Каппони, В. Как делать все по-своему или Ассертивность – в жизнь СПб.: Питер, 1995. 186 с.
2. Медведева, С.А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*: міжвузівський зб. наук. пр. / голов. ред. О.Л.Скідін. Одеса: Астропринт, 2008. Вип. 39-40. С. 234-240.
3. Шамиева, В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Хабаровск, 2009. 207 с.

Шеленкова Наталія Леонідівна

Дуалєтова Марина Петрівна

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

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Феномен суїциду пов'язують з поняттям психологічної кризи як гострого емоційного стану, що виникає перш за все у певній ризикованій ситуації – ситуації зіткнення особистості з перешкодою на шляху

задоволення її важливіших життєвих потреб, коли ця перешкода не може бути ліквідована засобами рішення проблеми, відомими особистості з її минулого досвіду.

Психологічна криза у психічно здорових людей призводить, за А. Г. Амбрумовою [1], до ситуаційної реакції на непатологічному рівні у вигляді структурованої відповіді на яке-небудь ситуаційне навантаження. Ці непатологічні ситуаційні реакції можуть блокуватися протягом кількох перших днів або досягають кульмінації у вигляді суїцидальних намірів.

О.М. Вроно [2] виділяє типи суїцидонебезпечних ситуаційних реакцій підліткового періоду за критерієм співвідношення ауто- та гетероагресивності у поведінки неповнолітніх. Серед них реакція депривації (пригнічена емоційна активність, втрата цікавості до занять та захоплень як результат ортодоксальних виховних установок у родині, практики покарань, відсутності родинних емоційних зв'язків), експлозивна реакція (афективна напруженість, агресивність, ворожість до оточення як результат прагнення до лідерства, завищених намагань та традиційності подібних реакцій на труднощі для дорослих членів родини); реакція самоліквідації (прагнення відійти від труднощів шляхом усунення себе з конфлікту як наслідок соціальної та емоційної незрілості).

У дослідженнях підлітків О.О. Султановим [3] було встановлено, що соціально-психологічні фактори грали вирішальну роль у стимулюванні всіх видів суїцидальної поведінки. Серед них на першому місці виявилися фактори дезадаптації, пов'язані з порушенням соціалізації, коли місце підлітка в соціальній структурі не відповідало рівню його намагань, що або створювало відчуття своєї неспроможності в навчанні, або породжувало почуття знехтуваного самолюбства.

Компоненти кожної з соціальних та психологічних передумов суїцидальної поведінки можуть привести до основних складових почуттів майбутнього самогубці: беспорядності, безнадійності та безцільності існування (нікчемності), тем паче їх сукупність. Таке негативне ставлення до свого життя і до себе, поєднане з позитивним ставленням до смерті, призводить підлітка чи юнака до акту само деструкції.

Підсумовуючи вищевикладене та зважаючи на особливості протікання підліткового періоду, нюанси індивідуального розвитку

підлітка можна зробити висновок, що цей період життя людини є найбільш суїцидонебезпечним.

Література:

1. Амбрумова А.Г. Возрастные аспекты суицидального поведения. В сб.: Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии. М., 1989. С. 8-24.
2. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства подростков. Руководство для подростков. М., Академический проект, 2001. 40 с.
3. Султанов А.А. К вопросу о суицидальном поведении практически здоровых лиц молодого возраста. *Научные и организационные проблемы суицидологии*. М: Изд. Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1983. С. 94 - 97.

*Шулдик Анатолій Володимирович,
Шулдик Галина Олексіївна,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань*

КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ СПРИЙМАНЬ ЛЮДИНОЮ СВІТУ

Мозок людини проявляє тенденцію вибирати найкоротший шлях до оцінки нової інформації. Такі скорочення мисленнєвого шляху з одного боку допомагають людині приймати рішення в складних життєвих ситуаціях. А з іншого боку, така зосередженість лише на одному аспекті складної проблеми не дає змогу оцінити цю проблему в цілому. Це стає причиною появи різних викривлень у сприйманні людиною світу.

Метая дослідженн: охарактеризувати деякі когнітивні викривлення особистості у сприйманні світу.

Неточності і огріхи у сприйманні людиною світу називаються *когнітивними викривленнями*. Опишемо деякі з них.

1. *Упередженість підтвердження*. Людина погоджується з думкою тих людей, які залюбки погоджуються з її думками, вчинками, переживаннями. Вона переглядає ті сайти, на яких домінують близькі їй політичні погляди, співпадають переконання, смаки тощо. Людина уникає окремих людей, груп і новин, які приводять до сумнівів у правильності її

життєвих позицій. Особистість не любить, коли в її свідомості виникають суперечливі уявлення: цінності, ідеї, вірування, емоції. Щоб позбавитися від суперечностей між установками, вона несвідомо шукає ті точки зору, які вживаються з її поглядами. Думки, погляди, які загрожують світогляду, самооцінці, престижу людини, нею ігноруються. З появою інтернету ефект упередженості підкріплюється тим, що завжди людині можна знайти групу людей, які з нею погоджуються. Прикладом може бути когнітивний дисонанс [4].

2. *Викривлення на користь своєї групи.* Людина схильна погоджуватися з думкою людей, яких вважає членами своєї групи, і відкидати, зневажати чи підозріло ставитися до думок людей з інших груп. Когнітивне викривлення на користь своєї групи заставляє людину неоправдано високо оцінювати можливості і досягнення близьких людей і заперечувати наявність таких у незнайомих людей.

3. *Раціоналізація* заставляє людину шукати аргументи оправдання неоправданим вчинкам. Людина йде на що завгодно, видає бажане за дійсне, щоб уникнути когнітивного дисонансу. Це її спроби довести те, що поведінка є раціональною і виправданою, а тому соціально схвальною. Раціоналізація проявляється у перенесенні власної провини на об'єктивні причини, у пошуку способів виправдання власних вчинків, а не їх причин. Чим більше інтелектуально розвинена особистість, тим більшу кількість «абсолютно логічних доказів» вона здатна винайти. Раціоналізація перешкоджає особистісному росту, тому що не дає людині можливості працювати зі справжніми, менш схвальними мотивами. Прикладом може бути стокгольмський синдром [1].

4. *Ефект гравця.* Це ефект відхилення в бік позитивного вирішення проблеми, якщо людина перед цим довгий час мала невдачі. Наприклад, у грі були постійні невдачі, то людина очікує, що в наступні гри буде удача. Чи людина заводить нові стосунки і вірить, що вони будуть кращими, ніж попередні.

5. *Катастрофізація* характеризується різким перебільшенням негативного характеру явища або ситуації, опираючись при цьому на нереальні факти, які лежать поза будь-якої системи оцінки. Людина дає вкрай негативну оцінку деяким неприємним для неї подіям чи ситуаціям, які вона не може змінити [4].

6. *Максималізм* характеризується вибором для себе чи інших осіб вищих з гіпотетично можливих стандартів, навіть недосяжних, і подальше використання їх як еталон для визначення цінності, дії, явища або особистості. Крайньою формою установки максималізму є установка перфекціонізму [2].

7. *Викривлення персоналізації* проявляє себе як схильність пов'язувати події зі своєю особистістю, коли немає ніяких підстав для такого висновку, інтерпретувати події в аспекті особистих значень. Це прагнення особистості сприймати на власну адресу нейтральні висловлювання та дії інших людей: «Вони напевно шепочуться про мене», або «Всі на мене дивляться».

8. *Установка надузагальнення*, тобто виведення загального правила на підставі одного або декількох ізольованих епізодів. Вплив даної установки призводить до категоричного судження за однією ознакою. (критерієм, епізодом). Формується принцип – якщо щось справедливо в одному випадку, воно справедливо у всіх інших схожих випадках.

9. *Установка оцінювання* проявляє себе в разі оцінки особистості людини в цілому, а не окремих її рис, якостей, вчинків і т. д. Оцінювання носить ірраціональний характер, коли окремий аспект людини ототожнюється з усією особистістю [2, 3].

Висновок. Особистість, яка обізнана з когнітивними викривленнями сприймань і яка усвідомлює наявність їх у собі, вже стала на шлях їх позбавлення. Вона не тільки схильна породжувати в собі помилкові самознищуючі ідеї, уявлення й вірування, а й здатна виправити їх або відмовитися від них, ставши на шлях особистісного росту.

Література:

1. Асямов С.В. Стокгольмский синдром: история появления и содержание термина. Вокруг юридической психологии: факты, мнения, комментарии. URL: <http://yurpsy.com/files/fakt/171.htm>
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
3. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия. РнД.: Феникс, 2008. 160 с.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. С.15–52. URL: <http://flogiston.ru/library/festinger>.

Якимчук Борис Андрійович

Постіка Вікторія Валеріївна

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

ФЕНОМЕН ЕМПАТІЇ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Вихідною формою тлумачення емпатії є її розуміння як етико-філософської категорії (Валлон, Ліппс, Рібо, Роджерс, Сміт). У працях цих науковців емпатія розглядалась як здатність особистості до співчуття, співпереживання та співрадіння з іншою людиною [2, 5]. Основна проблематика вбачалась у вирішенні питання: чи є емпатія людською чеснотою, притаманною лише окремим індивідам, які досягли певного високого рівня розвитку власної особистості, чи вона є загальнолюдською здібністю, яка має проявитися за тих чи інших умов. Ці погляди лягли в основу базових психологічних теорій емпатії. Протягом ХХ-го століття склалося декілька провідних моделей емпатії, серед яких слід визначити такі:

- по-перше, теорія емпатії як форми прояву емоційного компонента ставлення людини до людини;
- по-друге, це теорії емпатії як складової моральної свідомості і моральної особистості;
- по-третє, це теорії емпатії як якості особистості;
- по-четверте, теорії емпатії як особистісного компоненту професійної діяльності, а саме комунікативної компетенції фахівця у соціономічних професіях (практикуючий психолог, педагог тощо).

У вітчизняній психології протягом майже 50-ти років емпатія розглядалася виключно в аспекті морального розвитку особистості. В цих дослідженнях було встановлено суттєві закономірності взаємозв'язку процесів розвитку особистості та становлення її емоційності. Було запропоновано та обґрунтовано низку теоретичних моделей емпатії, а саме: психологічної структури емпатії; форм емпатії; емпатійного процесу; вікових закономірностей становлення емпатії як якості особистості. Значним доробком вітчизняних досліджень можна також вважати розробку моделі експериментального дослідження емпатії,

сутність якої полягає у протиставленні поведінки особистості, заснованій на співчутті та співпереживанні іншому, поведінці, заснованій на привласнених соціальних нормах та правилах. Таким чином, цей напрямок досліджень призвів до виявлення суттєвого протиріччя між теоретичною моделлю емпатії як компоненту моралі та експериментальними даними, які свідчать, що емпатія проявляється у здатності особистості діяти з опорою не на моральні норми, а на власні почуття.

Було здійснено велику кількість досліджень щодо можливостей формування емпатії у дітей молодшого та середнього шкільного віку [3]. Найбільш вдалим та ефективним виявилися методи формування, засновані на використанні засобів мистецтва (художня література, театралізовані дії тощо), у яких розкривається значущість внутрішнього світу іншої особистості та надаються взірці власного ставлення до іншої людини. У цих дослідженнях було показано, що формування емпатії не може обмежуватися розвитком тільки емоційної сфери дитини, а передбачає становлення здатності дитини до розуміння іншого та ціннісного ставлення до іншого. Саме в цих дослідженнях було запропоновано трикомпонентну структуру емпатії, яка включає *емоціональну, когнітивну та поведінкову складові*.

В останні десятиріччя з'явилася значна кількість досліджень функції емпатії в діяльності фахівців соціономічних професій. Суттєвою особливістю цих досліджень є те, що вони із самого початку будувалися не на моральнісних теоріях емпатії, а на уявленнях про емпатію як професійно важливу якість особистості [1, 4]. В цих дослідженнях було доведено, що у своїх розвинутих формах емпатія стає психологічним механізмом розуміння особистості іншої людини і в цьому сенсі стає підґрунтям формування професійної програми взаємодії з іншим. Таке «інструментальне» розуміння емпатії призвело до значного розширення змісту цього поняття, яке стало охоплювати специфічні процеси розуміння іншої особистості у єдності її емоціональних станів, провідних мотивів вчинків та регулятивних цінностей.

Отже, емпатія є загальним психологічним механізмом такого розуміння іншої людини, де обов'язковим компонентом стає відображення стану іншої людини у своїх власних емоційних станах і

відчуттях, конгруентних відчуттям іншого. Таке розуміння може здійснюватися на різних рівнях: від відносно простого співчуття як суто емоційного розуміння стану іншої особистості, до рефлексивної, свідомої побудови образу іншої людини у сукупності її емоційних станів, життєвих мотивів та ціннісних орієнтацій.

Література:

1. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия. *Вопросы философии*, 1987. № 2. С. 54-66.
2. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1967. 195 с.
3. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. *Психология межличностного познания: сборник научных трудов*. М.: Педагогика, 1981. С. 122-138.
4. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*. 1993. № 4. С. 61-68.
5. Роджерс К. Эмпатия. *Психология эмоций: тексты* / под ред. Виллюнаса В.К. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 135-237.

Якимчук Ірина Павлівна

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

ВСТАНОВЛЕННЯ ДОВІРЛИВИХ СТОСУНКІВ З КЛІЄНТОМ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Проблема встановлення довірливих стосунків поміж людьми з давніх часів привертала до себе увагу філософів, богословів, громадських діячів різних народів. Природою створено так, що потреба в довірливих стосунках постає перед людиною з перших днів її життя, коли новонароджена дитина, приходячи в світ абсолютно беззахисною, повністю довіряє батькам власне життя і долю. Надалі, підростаючи, вона починає більш свідомо регулювати ступінь довіри, свідомо чи несвідомо вибудовуючи свої стосунки з оточуючими.

Розкриття психологічного змісту понять «довіра» та «довірливі стосунки» створило передумови для подальшого дослідження професійно необхідних якостей практичного психолога та, зокрема, його здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом.

Високий рівень професійної компетентності та кваліфікації мають сприяти виникненню довіри клієнта до психолога. Разом із цим особливу роль відіграє високий рівень розвитку особистісних професійно-важливих якостей.

Серед численних професійно необхідних якостей особливу увагу потрібно звернути на ті, які стосуються спілкування та встановлення довірливих міжособистісних стосунків психолога з клієнтом.

У психологічній науці існує ряд досліджень, присвячених вивченню професійно важливих особистісних якостей психолога (Г.С. Абрамова, О.О. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, М.В. Молоканов, П.О. М'ясоїд, В.Г. Панок, Н.А. Побірченко, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.).

До професійно-важливих індивідуально-психологічних особливостей практичного психолога можна віднести творче, логічне мислення, врівноважений характер, здатність добре орієнтуватися у ситуаціях, що змінюються, і швидко приймати рішення. Психолог повинен мати добре розвинений вербальний інтелект, грамотно побудоване мовлення, добру регуляцію вольових і емоційних процесів і станів, врівноваженість, доброзичливість, ввічливість. Психолог повинен бути комунікабельним, охайним, толерантним, спостережливим. Звичайно, доброзичливість, комунікабельність і ввічливість багато в чому сприяють встановленню довірливих стосунків. Так, відсутність доброзичливості та комунікабельності з боку практичного психолога може сприйматися клієнтом як байдужість, а відсутність ввічливості – як грубість, яка дискредитує психологічну практику взагалі. Однак наведені характеристики не є єдиними умовами довірливого спілкування, оскільки ці якості не є умовою професійної компетентності практичного психолога.

Спробу на основі теоретичного аналізу наукових праць виділити основні професійні та особистісні якості практичного психолога зробила Н.Ф. Шевченко. Так, серед головних професійно-важливих якостей дослідниця виділяє:

1. Психологічну грамотність, що являє собою оволодіння психологічними знаннями, уміннями, символами, правилами і нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності і т.д.

2. Психологічну компетентність, яку дослідники визначають як особливий тип організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.

3. Комунікативна компетентність як розвинуті комунікативні навички (вербальні та невербальні), чутливість до групових процесів та уміння їх інтерпретувати.

4. Ціннісно-змістовний компонент особистості, як «сукупність особистісно вагомих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин в області психіки людини, її діяльності, взаємин з навколишнім середовищем» [2].

5. Рефлексія, як усвідомлення психологом власних внутрішніх змін, що відбуваються та відстеження процесу і результатів своєї діяльності щодо формування професійної психологічної свідомості. Здатність до професійної адаптації.

6. Системне бачення галузі професійної діяльності виділяється як показник розвитку особистості психолога. Таке «бачення» дає психологу можливість використовувати в своїй роботі різноманітні концепції, схеми та стратегії консультативної, корекційної, реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги.

7. Креативна складова особистості психолога, як оволодіння методами творчого розв'язання професійних завдань.

8. Здібність до комунікації.

9. Дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність.

10. Здатність до емпатії – співпереживання, збагнення емоційного стану людини.

11. Іntenціональність як спрямованість чуттєвої свідомості психолога на особистість клієнта, його проблеми, на процес і результат психологічної діяльності [2, с. 50-52].

Як зазначає Н.Ф. Шевченко, психічна реальність, з якою має справу у своїй роботі психолог, характеризується непередбачуваністю. У зв'язку з цим у своїй роботі психологу слід орієнтуватися на індивідуальну семантику та особистісні смисли [2].

Розглядати вимоги до професійних та особистісних якостей практичного психолога крізь призму «психотерапевтичної ситуації» пропонує В.Г. Панок. Під цим поняттям він розуміє взаємодію в системі «практикуючий психолог – клієнт» (або група клієнтів). В.Г. Панок зазначає, «що кожний окремий психолог – це певний, свій, особливий метод. Закономірно, що за кожним напрямом психотерапії стоїть його засновник – конкретна людина та її біографія» [1, с. 216].

Слід також зазначити, що професійно необхідні якості фахівця будь-якої галузі безпосередньо залежать від її специфіки, умов професійної діяльності, сфера практичної психології, у даному разі, не є виключенням.

Свою модель професійної діяльності практичного психолога пропонують Е. Аллен та Г.С. Абрамова, виділяючи при цьому 10 основних ознак професійної діяльності психолога.

1. Цілі психологічної допомоги..
2. Відгуки і реакції у ситуації професійної діяльності..
3. Світогляд (концепція) практичного психолога..
4. Культурна продуктивність практичного психолога..
5. Конфіденційність..
6. Обмеження в діяльності практичного психолога..
7. Міжособистісний вплив у роботі практичного психолога.
8. Людська гідність.
9. Узагальнена теорія.
10. Ставлення до узагальненої теорії.

Узагальнення наведених ознак дає можливість зробити висновок, що успішність професійної діяльності практичного психолога безпосередньо залежить від успішності його взаємодії з клієнтом.

Серед численних наведених ознак лише вміння зберігати професійні таємниці, як принцип конфіденційності та поважне ставлення до клієнта за своїм змістом є наближеними до довіри та встановлення довірливих стосунків з клієнтом.

Узагальнюючи близькі до довіри поняття, що містяться в наведених професіограмах, можемо зробити висновок про те, що встановлення довірливих стосунків вимагає високого рівня кваліфікації та професійної компетентності психолога, його комунікабельності та тактовності, емпатії, доброзичливості та ввічливості.

Здатність до встановлення довіри з клієнтом є чи не найголовнішою умовою професійної успішності практичного психолога. Саме практичний психолог повинен докладати спеціальні зусилля, щоб цю довіру сформувати. Наявність довіри клієнта забезпечується його переконаністю у збереженні конфіденційності наданих психологу відомостей. Сформованість довіри з боку психолога означає його віру тим намірам і цілям, які клієнт декларує очікуваними для себе у процесі взаємодії з психологом.

Здатність до встановлення довіри з клієнтом є важливою умовою професійної успішності практичного психолога. У взаєминах між психологом і клієнтом доцільно враховувати гендерний, віковий аспекти міжособистісної взаємодії а також аспект можливої залежності здатності до встановлення довіри від стажу професійної діяльності практичного психолога.

Література:

1. Панок В. Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посібник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. 232 с.
2. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія. К.: Міленіум, 2005. 298 с.

Яцків Ольга Ігорівна
м. Тернопіль

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЖІНКИ – ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних вимог вчитель на сьогоднішній день повинен вільно володіти педагогічними та психологічними прийомами впливу на аудиторію, з метою покращення навчального процесу. Важливим є не лише кількість знань, якими володіє вчитель, а і спосіб викладення матеріалу та успішність засвоєння його учнями.

Професійна, зокрема педагогічна самосвідомість викладача – це усвідомлення викладачем правил, моделей успішної педагогічної практики, сформованість професійної мети та цілей, професійних переконань; співвіднесення себе з професійним ідеалом, професійна ідентифікація, позитивні очікування оцінки інших; самооцінка.

Професійна самосвідомість жінки-вчителя тісно взаємопов'язана з її самооцінкою, прагненням до особистісної самоактуалізації, гармонійним внутрішнім станом.

Іноді через високий чи низький рівень самооцінки страждають учні, зокрема їх знання з певної дисципліни чи курсу. Вчитель зобов'язаний усвідомлювати покладені на нього обов'язки та критично відноситись до власної поведінки. Жінки за своїми психологічними характеристиками мають риси необхідні для успішної діяльності викладача. Зокрема, жіноча психіка менш травматична, переносить більш сильні стресові удари. Це пов'язано із особливістю репродуктивної функції та необхідністю виховувати дітей.

Позитивна Я-концепція з високим рівнем самооцінки може призвести до відсутності бажання самовдосконалення, професійного зросту, самоосвіти тощо. У свою чергу негативна Я-концепція з низьким рівнем самооцінки може детермінувати страх перед новими методами роботи, комплекси, що заважають повноцінній плідній діяльності. У жінок можна побачити наведені вище проблеми на високому рівні розвитку, адже емоційна сфера сприяє вираженню тих чи інших проблемних питань.

Професійна самосвідомість завжди базується на особистісному уявленні людини про себе, яке закладається ще у ранньому дитинстві.

Формування стійкої Я-концепції жінки-вчителя є довготривалим процесом та залежить від багатьох психологічних і соціальних чинників, зокрема особливостей виховання у батьківській сім'ї, підліткової ідентифікації, зовнішньої привабливості, створення сім'ї, народження власних дітей, професійної реалізованості та самоактуалізації.

На формування професійної самосвідомості жінки-вчителя важливий вплив має батьківська сім'я, а також клімат, який панував у ній. надмірна вимогливість, непослідовність, відсутність тепла у ставленні батьків до дитини найчастіше призводить до розвитку негативної Я-концепції.

На становлення Я-концепції важливу роль відіграє створення власної сім'ї, народження дітей або їх відсутність. невлаштованість особистого життя негативно відображається на емоційному стані та світосприйнятті жінок-вчителів.

Нами було проведене дослідження, що дозволило виявити деякі особливості розвитку професійної самосвідомості жінок-вчителів. Зокрема відповідно до результатів анкети опитування учнів, у них є сформований стереотип вчителя-жінки. Іноді це призводить до проблемних ситуацій про безпосередній трудовій діяльності вчителів-чоловіків.

Жінки асоціюються у дітей з матерями, котрі у ціннісній сфері дітей посідають визначне місце. Віковий критерій також впливає на адекватне сприйняття вчителя. Молодим викладачам важко пристосуватись до роботи зі старшокласниками.

Одним із компонентів професійної самосвідомості є ціннісні орієнтації вчителів. Вони мають основними пріоритетами загальнолюдські цінності, що зумовлює вибір професійного шляху та є підґрунтям побудови професійної концепції власної роботи. Але варто відмітити, що близько 20% опитаних, за умови нового вибору професії обрали б іншу. Для цих жінок в момент вибору вищого навчального закладу професія педагога була провідною, до того ж вони вважали що знають усі особливості даної діяльності. На практиці все виявилось іншим. Таким особистостям варто змінити власну професію з метою отримання задоволення від виконання професійної діяльності.

Література

1. Римар Л.В. Професійна самосвідомість як педагогічна категорія в теоретичній спадщині В.О.Сухомлинського *Василь Сухомлинський і сучасність*: матеріали четвертих Всеукр. пед. читань. Вінниця, 1997. Вип. 4. С. 141-144.

2. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы. М.: Дело, 1994. 216 с.

3. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади формування професійної самосвідомості жінки-викладача. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua>

4. Куліш О.О. Гендерні особливості педагогічної культури сучасного вчителя. URL: <http://intkonf.org/kulish-oo-genderni-osoblivosti-pedagogichnoyi-kulturi-suchasnogo-vchitelya/>

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Андрусик О. О. – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Бойко Д. С. – студентка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Вахоцька І. О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

Гнатюк І. Б. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

Голуб Б. В. – студент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

Гошовська Д. Т. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

Гошовський Я.О. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

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

Грінченко Д. С. – студентка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Данилевич Л. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Данілова Я.М. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

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

Дремко І. П. – практичний психолог закладу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 20 Вінницької міської ради», м. Вінниця.

Дуалєтова М. П. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини м. Умань.

Дудник О. А. – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Євич Н. І. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини м. Умань.

Загоруйко Н. В. – практичний психолог Молодецької ЗОШ I-III ступенів Маньківської районної ради Черкаської області.

Задояна С.С. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Імбері Я. С. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

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

Костилева Я. Ю. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Костюк Ю. Г. – практичний психолог дошкільного навчального закладу «Росинка» смт. Маньківка, Черкаської області.

Кубко Т. В. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Кудла М. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Кушнір О. П., студент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

Левченко Т. П. – практичний психолог Маньківського НВК «ЗОШ I – III ступенів – гімназія» Маньківської районної ради Черкаської області.

Лівандовська І. А. – викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Мазуровська О. В. – практичний психолог закладу «Загальноосвітня школа I – III ступенів № 26 Вінницької міської ради», м.Вінниця.

Малімон Л. Я. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Микульський Д. А. – магістрант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Міщенко М. С. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Муха О.А. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Нікітенко Г. О. – кандидат психологічних наук, керівниця соціально-психологічної служби Херсонського державного університету, м. Херсон.

Ольховецький С. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Пекар А. М. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Перепелюк Л.-С. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

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

Піхуля С. О. – практичний психолог, ДНЗ «Черкаський професійний ліцей», м. Черкаси.

Поліщук О. Р. – викладач-стажист кафедри психології, аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Постіка В. В. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Примильська С. Ю. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Прокопчук О. В. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Проценко Н. О. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Радзівіл К.П. – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Рогульська А. В. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Станішевська В.І. – викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Стасько О. Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Федотова Т. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Фесенко А. М. – магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Франчук О. Ю. – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Хижняк Т. В. – практичний психолог Центру функціональної психолого-педагогічної діагностики та реабілітації дітей і підлітків відділу освіти, культури, молоді та спорту Смілянської РДА, м. Сміла.

Чудаєва Н. В. – кандидат психологічних наук, доцент, м. Львів

Шеленкова Н. Л. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Шулдик А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Шулдик Г. О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Якимчук Б. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Якимчук І. П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Яцків О. І. – психолог, приватний консультант, м. Тернопіль.

Наукове видання

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

18 березня 2021 року

Головний редактор – Сафін О.Д.

Комп'ютерна верстка – Демчук О.А.

Адреса оргкомітету та редколегії:

Кафедра психології (каб. 317)
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
вул. Садова 28,
м. Умань Черкаська обл.
20308



Умань - 2021