

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЛАБОРАТОРІЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ім. КАГАЛЬНЯК А.І.
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА



Х-та Всеукраїнська наукова
Інтернет-конференція
**«Актуальні питання психології:
теорія, методика, практика»**,
25–26 жовтня 2021 року в
Уманському державному педагогічному
університеті імені Павла Тичини

Секція 1. Психологічні особливості інклюзивної освіти; робота психолога з особами, які мають особливі освітні потреби

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

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

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

Психологічний супровід, на сьогоднішній день, є одним з найважливіших компонентів системи освіти в цілому. Метою діяльності психологічного супроводу є забезпечення саме психологічного здоров'я дітей дошкільного та шкільного віку. Внаслідок цього, основним завданням психологічного супроводу стає сприяння психічному, психофізичному та особистісному розвитку дітей. Психологічний супровід створює сприятливі психологічні умови для повноцінного і повністю адаптивного взаємного сприйняття «дитина – мікросередовище», «мікросередовище – дитина».

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

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

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

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

1) підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку; створення банку даних діагностичного інструментарію щодо вивчення індивідуальних особливостей дітей, рівня розвитку пізнавальних процесів, рівня адаптації дитини до умов навчального закладу, стилю спілкування батьків та педагогів з дітьми;

2) виявлення дітей, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими; визначення причин цих труднощів шляхом проведення психологічної діагностики та спостережень;

3) надання психологічної допомоги дітям, які мають особливі потреби у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

4) проведення моніторингу медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

5) надання консультативної допомоги батькам дітей з особливими потребами;

6) формування в учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вихователів, представників адміністрації) толерантне ставлення до

дітей з особливими освітніми потребами шляхом здійснення просвітницької роботи [2].

Отже, на психологічний супровід покладаються величезні сподівання –

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

Список використаних джерел

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

Секція 2. Сучасний стан розвитку різних галузей психології

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

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

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

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

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

Таблиця 1

Структура аналізу біографічних фактів

Чия біографія аналізується	
Особистісний тип за А. Адлером	
Опис біографічних фактів, що ілюструють виокремлений особистісний тип за А. Адлером	
Опис біографічних фактів, що ілюструють комплекс неповноцінності за А. Адлером	
Опис біографічних фактів, що ілюструють форму компенсації комплексу неповноцінності за А. Адлером	
Опис біографічних фактів, що ілюструють его-спрямованість особистості (екстраверсія / інтроверсія) за К. Юнгом	

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

Список використаних джерел

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

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

*Гульбс Ольга Анатоліївна,
Кобець Олександр Володимирович
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

*Лантух Валерій Васильович
Українська інженерно-педагогічна академія
м. Харків*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО КОМПОНЕНТУ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що на сучасному етапі науковці окреслюють духовну кризу українського суспільства, одним із проявів якої є те, що увага людини спрямована не на усвідомлення сенсу

свого буття, а на матеріальне благополуччя й особистісний успіх, престиж та соціальний статус. Проте людина без сенсу буття, без вищої цілі є засобом для цілей інших людей, оскільки потреба в сенсі життя - це потреба в інтегральному розумінні світу, у з'ясуванні своєї значимості в міжособистісних стосунках та свого місця в житті [3; 4].

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

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

Структура ціннісно-смислової сфери особистості носить динамічний характер [1]. Ціннісно-смислова сфера в цілому - досить стабільне утворення, проте вона змінюється, перебудовується під впливом кризових чинників як зовнішньої, так і внутрішньої природи. У кризовій ситуації відбувається трансформація смислової структури особистості: людина намагається знайти

сенс своєї ситуації як для розуміння, інтерпретації досвіду, так і для свого існування – знайти сенс для продовження свого буття. Така перебудова внутрішнього світу, безумовно, призводить до певних утрат, проте й відкриває для людини нові горизонти особистісного зростання через рефлексивну перебудову власної системи ціннісних орієнтирів і ціннісно-сислової сфери в цілому. При такому підході криза стає не символом розпаду психічного світу особистості, а необхідним щаблем для подальшого особистісного, духовного зростання [9; 12; 14].

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

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

Актуальні якості особистості, такі як цінність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети визначає стійка та несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій. Але

у ціннісних орієнтаціях можуть виникати суперечливості. Певна суперечливість у ціннісних орієнтаціях призводить до непослідовності в поведінці [7, с. 296-301].

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

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

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

Цікавою є проблема українського менталітету. Він найбільш достеменно простежується в діяльності та поведінці фахівців. Для нього характерні наступні риси, а саме домінування емоцій та почуттів над інтелектом і волею – це емоційна несталість та хвилеподібність настрою,

реактивна запальність та швидке згасання емоційності; індивідуалізм; інтровертність; кордоцентризм – це прагнення жити, діяти за покликом серця; екзекутивність - орієнтація переважно на виконавчу, обслуговуючу діяльність, концентрація уваги на поточних проблемах; толерантність; селянськість; орієнтація на малий гурт.

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

Соціальні норми - це деякі бездоганні еталони, які показують на те, що люди зобов'язані говорити, мислити, відчувати і створювати в певних обставинах. Діяльність фахівця як особистості досить прискіпливо контролюється соціальними групами. Це пов'язано з тим, що поведінка їх вважається незвичною («ненормативною»), тобто виходить за межі прийнятих в даному суспільстві в конкретний час загальновизнаних норм, властива найменшій чисельності людей. Частіше за все це креативна (творча) поведінка, яка реалізує нові ідеї. Вона самобутня, продуктивна, прогресивна та може вести до зміни самих норм. Тому ця поведінка викликає опір оточуючих [7].

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

Список використаних джерел

1. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности/ А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко// Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. 21 с.
2. Галян І.М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія/ І.М. Галян. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 402 с.
3. Головач Н.М. Ціннісні орієнтації сучасної людини: сутність, трансформації/ Н.М. Головач. - <http://www.nbuv.gov.ua> [16.10.2011]
Доступний з – http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Kis/2009_2/3.pdf
4. Зимбардо Ф. Социальное влияние/ Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 448 с.
5. Котик І.О. Психосемантичне дослідження уявлень студентів ВНЗ про особистісну надійність людини/ І.О. Котик// Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 286-302. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psp1_2013_22_26.]
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. 2-е изд., испр./ Д.А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
7. Лугова В.М. Соціально-психологічні аспекти мотивації підприємницької діяльності/ В.М. Лугова, О.А. Єрмоленко// Проблеми економіки. 2017. № 4. С. 296-301.
8. Москаленко О.В. Розвиток ціннісно-сміислової сфери у майбутніх фахівців технічного профілю: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Національна академія педагогічних наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка/ О.В. Москаленко. Київ, 2015. 20 с.

9. Проблеми психологічної герменевтики: монографія/ Інститут психології ім. Г. Костюка НАПН України; за ред. Чепелевої. Київ: Міленіум, 2004. 276 с.
10. Тельманова Е.Д. Ценностные ориентации ремесленника-предпринимателя как педагогическая проблема/ Е.Д. Тельманова// Образование и наука. 2011. № 8. С. 45–56.
11. Тимощук Г.В. Теоретичні аспекти системи професійних цінностей економіста/ Г.В. Тимощук// Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. № 37. С. 345 – 349.
12. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості/ Т.М. Титаренко. Київ: Каравела, 2013. 372 с.
13. Чайка Г.В. Ціннісно-смилова сфера у кризові періоди розвитку особистості/ Г.В. Чайка// Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 9. Вип. 6. С. 93-101.
14. Чернявская Т.П. Психология успешности личности в бизнес-деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01/ Одесский национальный ун-т им. И.И. Мечникова/ Т.П. Чернявская. Одесса, 2011. 411 с.

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

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

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

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

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

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

Всебічне вивчення особового складу та психологічний супровід військово-професійної діяльності дозволяє керівному складу уникнути прорахунків у діяльності посадових осіб щодо недопущення бойових втрат серед особового складу та небойових з причин, не пов'язаних з виконанням завдань за призначенням, раціонально використовувати психологічний потенціал військовослужбовців, враховуючи їх індивідуальні особливості, контролювати режим службових навантажень і відпочинку в умовах виконання бойових завдань, підтримувати та розвивати психологічну

стійкість, забезпечити високу бойову готовність (боездатність) частин й підрозділів [2, с. 5].

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

Список використаних джерел

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

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИВІЛЬНОГО ШЛЮБУ

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

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

Пробний шлюб можна охарактеризувати як ступінь до правового закріплення стосунків, що емоційно і психологічно виправдали себе. Традиційну схему, яка існує з незначними змінами на протязі життя декількох поколінь, можна представити наступним чином: знайомство – залицяння – оголошення помовки (або подача заяви у відділок реєстрації шлюбу) – період перевірки рішення (заручення) – реєстрація шлюбу і початок спільного життя – власне період шлюбу. В моделі пробного шлюбу другий, третій та четвертий етапи поєднані в один і відбуваються в формі співжиття, тривалість якого чітких меж не має.

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

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

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

Визначають певні особливості людей, які схильні до цивільного шлюбу. До таких рис включаються: більш ліберальні установки, менша релігійність, високий ступінь андрогінності, низькі шкільні успіхи. Така форма шлюбно-сімейних стосунків вимагає більшого рівня розвитку

рефлексії і здатності до спілкування, а також стійку Я-концепцію для протистояння тиску суспільних норм [6].

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

Список використаних джерел

1. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. С-П.: Петрополис, 1998. 277 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
3. От Я до Мы: Азбука семейной жизни / Сост. С.В. Ковалев. М.: Педагогика, 1989. 336 с.
4. Узы брака, узы свободы / Сост. Т. Разумовская, М.: Молодая гвардия, 1990. 222 с.
5. Уотс А. Природа: мужчина и женщина. Путь освобождения / Пер. с англ. К.: София, ltd, 1999. 288 с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

Секція 4. Новітні соціально-психологічні технології розвитку особистості, особливості застосування під час карантинних обмежень

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

ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕРІОД КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

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

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

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

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

Основні процедурні аспекти коучингового процесу можливо реалізувати за допомогою internet-зв'язку. Перевага коучингового процесу полягає в тому, що це може відбуватися і в процесі подорожі в автомобілі, у приватній дружній розмові, на прогулянці та в офісі, на відпочинку і на роботі, у

процесі обговорення будь-яких проблем і різних життєвих ситуацій у будь-якому місці та за будь-яких обставин. [7, с. 58–59].

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

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

Список використаних джерел

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

Харченко Надія Анатоліївна

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

ДОСВІД ПЕРЕЖИВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

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

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

Карантин, покликаний зберегти суспільство від більш активного розповсюдження коронавірусу, став одним з чинників створення більш

продуктивних умов для дистанційного навчання та психологічної роботи. Актуальність дистанційної групової роботи у форматі інтернет-тренінгів – як навчальної, так і психологічної або змішаної спрямованостей – зросла, кількість учасників навчального процесу у мережі Інтернет збільшилася, мотивація індивідуумів до інтелектуального розвитку, психологічних змін і самонавчання стала більш нагальною [3].

Одна з провідних тенденцій постіндустріального суспільства у сфері навчання та освіти – інтенсивне створення та розповсюдження допоміжних або альтернативних ресурсів для навчання, інтелектуального розвитку та особистісного вдосконалення. Такі ресурси задіюються паралельно або окремо від базової освіти – вищої або середньої. Позичуються опора на психологічні особливості та індивідуальні інтелектуальні потенціали кожного, хто бере участь у навчальному процесі (як учнів, так і вчителів, тренерів або тьюторів). Під час карантину навчання та інтелектуальний розвиток, що здійснюються віддалено, з допомогою інформаційних технологій, актуалізувалися та вийшли на перший план (на відміну від традиційної освіти, що зустріла значні перешкоди).

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

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

Безумовно конструктивним напрямком самоменеджменту особи у вимушено кризовому стані є її ініціативна психоедукація. З точки зору

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

Список використаних джерел

1. Зарецька О.О. Про особливості застосування наративного підходу в практиці кризового консультування підходу. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності*: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) ; [за ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка]. Київ, 2016. С. 262–268
2. Mseleku Z. A literature review of E-learning and E-teaching in the era of COVID-19 pandemic. *SAGE*. 2020, Vol. 57(52). P. 588-597.
3. Xiang M., Zhang Z., Kuwahara K. Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*. 2020. Vol. 63(4). P. 531-548.

Харченко Надія Анатоліївна
Уманський державний педагогічний

*університет імені Павла Тичини,
м. Умань
Лукомська Світлана Олексіївна
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ*

ОНЛАЙН ФАНКЛУБИ ЯК РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

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

Найновіші дослідження показують, що існує п'ять основних способів збереження та покращення психологічного благополуччя завдяки участі в онлайн фанклубах: залученість (зв'язок з іншими), активність, пізнання, краще розуміння себе, допомога іншим [2]. Узагальнивши результати дослідження, ми визначили наступні маркери цих аспектів благополуччя, а також основні нові враження (новий досвід), отримані завдяки участі в онлайн спільнотах шанувальників. Залученість / відчуття зв'язку з іншими: «я не почуваюсь самотньою», «часто теми його пісень спонукають мене

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

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

Список використаних джерел

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

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

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОДИН З ПАРАМЕТРІВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

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

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

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

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

- 1) як результат розрядки придушеного сексуального потягу;
- 2) як сигнал про наявність небезпечної ситуації, що вимагає від індивіда адекватного пристосування [3].

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

- суб'єктивного переживання неприємного передчуття;
- сприйняття тілесних реакцій;
- поведінки, пов'язаної з усуненням чи уникненням.

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

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

Невротична тривожність є реакцією на загрозу, яка:

- неадекватна об'єктивній небезпеці;
- містить механізм пригноблення, а також інші форми інтрапсихічного конфлікту, і внаслідок цього не керується різними формами скорочення активності та усвідомленості [2].

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

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

Список використаних джерел

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

**Секція 5. Професійний розвиток та становлення
майбутнього психолога**

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

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

**ПЕРЕДУМОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМООСВІТИ ЯК
ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

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

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

В свою чергу, педагогічна енциклопедія визначає самоосвіту як цілеспрямовану пізнавальну діяльність, керовану самою особистістю, що включає набуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки,

культури, політики, життя. В основі самоосвіти – безпосередній особистий інтерес в органічному поєднанні із самостійністю вивчення матеріалу.

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

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

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

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

Досить суттєво відрізняється і підхід людини до навчання та самоосвіти: навчальні інтереси і цілі визначаються характером вивчення, а самоосвітні – конкретним фактичним відношенням до об'єкту. Автор

відносить самоосвіту до завершення навчального закладу або періоду навчання в ньому, хоча виключно на ті моменти, коли вже накопичено емпіричний досвід.

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

Список використаних джерел

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва. Педагогика, 1990.
2. Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная системно-генетическая интерпретация человеческого ресурса. *Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки.* Вып. 10, № 36 (212). 2010 С. 9–17.
3. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование. Учебное пособие. Владимир: ВГГУ, 2010. 131 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Сучасний розвиток психології загострює необхідність дослідження питання фахової підготовки майбутніх практичних психологів, специфіка роботи яких потребує формування особливих навичок конструктивної взаємодії в рамках «людина – людина». Саме такі вміння є необхідними умовами ефективної роботи практичного психолога в галузях соціальної

допомоги і психологічної служби. Ефективність таких психологічних служб зумовлюється якісною підготовкою практичних психологів у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що рівень професіоналізму практичних психологів визначається не лише здобуттям теоретичних знань, а й ступенем їхньої особистісної відкоректованості. Важливим для майбутнього практичного психолога є здійснення глибинно-психологічної корекції, яка дозволяє нівелювати особистісну проблематику в процесі оволодіння професією.

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

Професіоналізм практичних психологів визначається не лише рівнем здобутих теоретичних знань, а й ступенем їхньої особистісної відкоректованості, яка слугує передумовою розвитку інструментально-методичного рівня практичної роботи майбутнього практичного психолога. Важливим аспектом підготовки фахівця в галузі практичної психології є розвиток його особистісних характеристик, що забезпечується в процесі глибинно-психологічної корекції, яка введена в програму психологічних факультетів та санкціонована галузевим стандартом знань. Вказані програми нами доповнені розділом, що презентує сутність метафоризації (опосередкованості, контекстності) глибинного пізнання цілісної психіки.

Як зауважують сучасні українські дослідники Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко [1], В. Г. Панок [2], В. А. Семиченко, В. О. Татенко,

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

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

Список використаних джерел

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

Секція 6. Всебічний розвиток особистості школяра, студента в сучасному освітньому середовищі (та в період дистанційного навчання)

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

ЮНАЦЬКА КРИЗА - ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ

У сучасному житті збільшується кількість травматогенних факторів, які спричиняють виникнення життєвих криз. Це призводить до загострення тих

криз людського життя, які зумовлені закономірностями психічного розвитку людини, оскільки на них додатково впливають “непсихологічні чинники” – різкі соціально-економічні зміни у суспільстві. Подібна подвійна кризовість вимагає від психологічної науки оптимізації засобів подолання кризових періодів життя, для виявлення котрих необхідне знання щодо закономірностей перебігу цих періодів.

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

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

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

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

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

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

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

Хронологічно початок світоглядного становлення особистості припадає на нормативну кризу підліткового віку, як новоутворення світогляд формується у юнацькому віці (Л.С.Виготський). Здійснених в теоріях психічного розвитку процес юнацького зростання представлений, як розгортання дії біологічних та психічних факторів. При цьому вченими не

розкривається, яким чином сам юнак, як суб'єкт проживання, або – переживання свого життя, впливає на своє світоглядне становлення, які психологічні особливості властиві цьому процесу переживання.

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

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

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

- відбувається оформлення Я-концепції, як відносно стійкої, певною мірою усвідомленої, неповторної системи уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми й відповідним чином ставиться до себе. Я-концепція юнаків характеризується: 1) недостатньо високим рівнем самосприйняття та прийняття інших людей; 2) обмеженістю уявлень про себе; 3) нестійкістю самооцінки [2];
- особистісне самовизначення найбільш аналітично здійснюється старшокласниками на матеріалі не майбутнього (при тому, що “спрямованість у майбутнє” має для них головне значення), а минулого Я, тобто відбувається аналіз якихось недосконалостей, що слід відмежувати від себе [5];
- в ранньому юнацькому віці закладаються передумови для формування системи ціннісних орієнтацій, як вищих особистісних диспозицій, які характеризують ставлення особистості до найбільш важливих цілей

життєдіяльності і засобів їхнього досягнення. Найбільш значущими для молодих людей стають сфери “Я – Я” та “Я – Діяльність”, найменш “Я – Предметний світ”, “Я – Природа”, причому для хлопців більш значуще “Я – Діяльність”, а для дівчат – “Я – Я” [1];

- оскільки у цьому віці також створюються передумови для прояву такого психологічного новоутворення, як визначення смислу життя, який розвивається на основі формування головного мотиву (життєвої цілі), були виявлені такі особливості раннеюнацького смислотворення:
 - юнаки усвідомлюють несприятливість сучасних умов життя для становлення позитивних життєвих смислів та їх реалізації,
 - вони не мають ієрархії смислів – вони (смисли) ізольовані та рядоположні,
 - молоді люди усвідомлюють основні життєві проблеми (“Я та суспільство”, “Я та мої близькі”, “Я – для себе”, “Я та мої внутрішні переживання”, “Я та моя сфера пізнання”) [1];
- формування позитивної Я-концепції залежить від найближчого соціального оточення, однак основним чинником при цьому виступає не характеристика батьківської родини, як повної або неповної, а чи має значення для батьків щастя або нещастя дитини [4];
- соціальна ситуація повинна відповідати змінам в особистості дитини, яка зростає [2], проте у більшості випадків батьки вважають себе в першу чергу вихователями дітей. До того ж тільки 47.5% батьків довіряють підліткам і надають їм необхідну самостійність, 18.2% вважають, що підлітки ще не в змозі прийняти рішення і потребують посиленої опіки, 35.1% стоять на позиції, що юнак повинен сам усього домогтися, тому батьки притримуються стилю відчуження. Найменше негативних переживань підлітки та юнаки відчувають в середовищі однолітків, і найбільше – в середовищі вчителів [2];

- лонгитюдне дослідження дітей (від 7 років до 17) показало, що чим сприятливіші соціально-економічні умови розвитку, тим більше напрямків розвитку є у дитини [6];
- основними стилями розвитку юнацького періоду є:
 - зростаюча проблематизація, тобто, постійні пошуки і запитання про значення традицій і таке інше,
 - зростаюче пристосування до норм, що існують у суспільстві,
 - чергування високої проблематизації та гарного пристосування в різноманітні періоди розвитку,
 - зростаюча залежність від штучних стимулів (наприклад, наркотиків, алкоголю) [6];
- одна із самих негативних характеристик юнаків – зростаюче прагнення до вжитку психотропних речовин, що є першою ознакою наявності в них глибокого особистісного неблагополуччя. В основі потягу лежать: психологічна готовність, що актуалізується нездатністю людини до продуктивного виходу з складних ситуацій, які блокують задоволення актуальних потреб; несформованість засобів психологічного захисту (тобто не вміння знімати напругу); наявність психотравмуючих ситуацій [3].

Список використаних джерел

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

6. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни / Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 173-195.

Козак О.Ю.
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

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

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

Питання психологічного консультування впродовж останніх років привертає увагу науковців (Г. Бурменська, І. Дубровіна, О. Карабанова, В. Острова, В. Панок та ін.). Основи індивідуального та групового консультування клієнтів різних вікових та соціальних статусів відображені у працях О. Бондаренка, Ф. Василюка, С. Васьківської, З. Кісарчук, Р. Кочюнаса, Т. Титаренко, І. Цимбалюка, Т. Яценко та ін. Специфіка різних психолого-педагогічних труднощів, що стимулює клієнтів звернутися до

психолога-консультанта, описується у дослідженнях Ю. Альшиної, Е. Артамонової, Р. Мея, К. Рудестама, О. Сапогової, Н. Чепелевої, Л. Шнейдер, І. Ялома та ін.).

Разом з тим питання консультативної допомоги студентам під час їх навчання у ВНЗ розглянуто недостатньо. Мало досліджень присвячено основі індивідуального психологічного консультування молодих людей на етапі вступу та під час навчально-професійної діяльності у вищому навчальному закладі, психолого-педагогічному супроводу особистісного зростання студентів у цей час. Зважаючи на вказане метою даної статті є розкриття психологічних особливостей консультування студентів у вищому навчальному закладі.

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

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

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

Узагальнюючи теоретико-методологічні особливості визначення психологічного консультування у вищому навчальному закладі, Д. В. Пляка визначає даний термін як вид спеціально організованого спілкування, в процесі якого психолог на основі спеціальних професійно-наукових знань

надає кваліфіковану допомогу студентам в оперативному розв'язанні психологічних проблем, виявленні особистісних ресурсів чи створенні перспективних програм професійного особистісного розвитку [4, с. 229].

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

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

Незалежно від підходу, який використовується під час психологічного консультування, до позитивних змін може призвести, насамперед, активне слухання і розуміння змісту, почуттів та бажання клієнта. Коли клієнт глибоко усвідомив свою проблему і, в принципі, готовий сам приступити до її вирішення, але у чомусь ще сумнівається, тоді в процесі проведення консультування він отримує з боку психолога необхідну професійну підтримку, і це додає йому впевненості у собі [2, с. 193].

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

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

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

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

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

Список використаної літератури

1. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2004. – 960 с.
2. Мельничук С. К. Особливості проведення психологічного консультування та корекції впевненості в собі / С. К. Мельничук // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2012. – Вип.
3. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2001. – 534 с.

4. Пляка Л. В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічної консультації як одного з видів психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу / Л. В. Пляка // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». – 2012. – Вип. № 1009. – С. 226–229.

Стефюк Катерина Миколаївна

Дніпровський гуманітарний університет

м. Дніпро

ДІАГНОСТИКА ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

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

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

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

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

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

Оперування просторовими образами на основі їх створення з використанням наочної предметної або графічної опори є змістом просторового мислення. Оперування просторовими образами визначається їх відображенням в образі геометричної форми величини, просторового розташування об'єктів; змінами в ході оперування розташуванням об'єкта, його структури; наявністю в образі різних характеристик, їх системності та рухливості. Всі ці особливості просторового мислення відображають процес роботи з образом, дозволяють фіксувати вікові та індивідуальні особливості прояву цього процесу, що має велике значення в діагностичних цілях. Особливості просторового мислення не можна виявити повністю, використовуючи з цією метою просторово-комбінаторні ігри та різні головоломки, адже просторове мислення в реальній практичній діяльності

завжди включено у вирішення різних завдань та спирається на систему знань, які не мають нівелюватися.

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

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

На низький рівень вказує те, що робота не виконана або виконана з великою кількістю помилок і на цьому рівні було виявлено найбільшу кількість дітей – 45 %. На середньому рівні нами було виявлено – 30 % дітей. Помилки в їх роботах наявні лише у випадках складного розділення зображення. Ці помилки дитина виправляє самостійно, але ж після вказівок дорослого, або дорослі приходять на допомогу. В цілому, робота виконується дитиною самостійно після аналізу зображення. На високому рівні було виявлено – 25 % дітей старшого дошкільного віку, які виконали роботу без

допомоги дорослого і без помилок, що досягається внаслідок ретельного, заздалегідь виконаного аналізу зображення та чітко організованої діяльності з конструювання об'єкта на зображенні.

Отримані результати проведеної діагностики представлено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати виявлення рівня розвитку просторового мислення у дітей старшого дошкільного віку

РІВНІ	КІЛЬКІСТЬ УЧАСНИКІВ	
	16	100 %
НИЗЬКИЙ	7	45 %
СЕРЕДНІЙ	5	30 %
ВИСОКИЙ	4	25 %

Як видно, за даними представленими в таблиці 1: 45 % дітей мають низький рівень розвитку просторового мислення. Цим дітям складно визначити, розрізнити й назвати основні просторові напрямки, розташування предметів відповідно до інших об'єктів у реальному просторі. Також, діти мають труднощі при визначенні форми предметів та їх частин; не можуть зробити узагальнення об'єкта за наявністю або відсутністю просторових ознак; не виділяють закономірності в просторовому розташуванні предметів, а також не виявляють послідовності у своїх діях.

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

Чотири дитини – 25 % від загальної кількості учасників, опинилися на високому рівні розвитку просторового мислення. Діти визначають

відношення між об'єктами, називають просторові напрями як в реальному так і в уявному просторі, доводять власні судження, вільно виражають результати своєї діяльності й способи їх досягнення.

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

В розвитку психіки і становленні особистості дитини дуже важливу роль відіграє соціальне середовище, в якому дитина виховується і перебуває. Під час найбільш інтенсивного розвитку певних систем мозкової діяльності, величезне значення має стимуляція процесів пам'яті, сприйняття, мовлення на певних вікових етапах, які є найбільш чутливими як до стимуляції, так і до її відсутності, а особливо старший дошкільний вік. Розвиток просторового мислення у дітей має не лише велике теоретичне значення, а ще є одним з найактуальніших практичних питань роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

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

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

ФЕНОМЕН ВІДЧУЖЕННЯ ДИТИНОЮ ОДНОГО З БАТЬКІВ ПРИ РОЗЛУЧЕННІ

Розвиток психологічної науки на сучасному етапі інформаційних технологій в Україні має динамічний поступ. Результатом цього процесу є заповнення прогалін наукового знання у сучасній вітчизняній психології.

Головної уваги, на нашу думку, заслуговують напрямки наукової психології, що пов'язані з міждисциплінарними дослідженнями, які потребують залучення фахівців не лише психологічної галузі, а й, наприклад, медицини та юридичних наук. Такі дослідження, потребують відповідної науково-технічної бази, значного фінансування, сприйняття представниками цих галузей важливості міждисциплінарних досліджень. Окрім цього, організація таких проектів потребує високої зацікавленості самих фахівців, їхньої високої особистісної готовності здійснювати співпрацю з представниками інших професій на високому рівні особистісної взаємодії.

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

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

збереження сімейної ворожості призводить до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), які викликають у дитини дисоціативний феномен [2].

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

Проблема відчуження одного з батьків полягає у тому, що той з батьків, хто відчужує, здійснює маніпулятивний вплив на дитину тим самим нав'язуючи дитині не властиві їй почуття, думки, емоції та поведінку стосовно відчужуваного батька/матері. Враховуючи такий вплив, вкрай важливим виступає кваліфікована діагностика, що дозволяє розпізнати проблематику для здійснення декодування нав'язаних дитині відчужуючим батьком/матір'ю установок, відносно відчуженого батька/матері. Як зазначає Е. Бейкер, якщо фокус психолога буде спрямований на налагодження стосунків з відчуженим батьком/матір'ю, а не на декодування установок дитини, це може призвести до ще більшої травматизації психіки дитини та до наслідків психотерапевтичної роботи, яка не дасть очікуваних результатів [2].

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

Список використаних джерел

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

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕЛАНХОЛІКІВ

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

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

У сучасній психології темперамент розглядається як базовий аспект індивідуальності, обумовлений "переважно біологічними властивостями людського організму". Разом з тим, темперамент може бути визначений і як компонент більш високоорганізованих структур інтегральної індивідуальності (інтелекту і характеру) [1].

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

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

Список використаних джерел

1. Мегедь В.В, Овчаров А.А. Характеры и отношения. Москва: 2002, Армада-пресс. 704 с.

2. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва: Наука, 1979. 311 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Говорячи про вікову динаміку емоційної сфери, можна відзначити такі моменти: збільшення кількості емоціогенних об'єктів, особливо тих, що

мають соціальний характер; зростання диференційованості емоційних переживань; виникнення емоційних переживань не лише з приводу теперішнього, але й майбутнього; прояв здібності відрізняти експресивні засоби від переживань; збільшення здібності розуміти емоції інших людей; перехід емоціогенних реакцій від імпульсивності до довільності.

Список використаних джерел

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

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Процес формування психіки дитини передбачає що в момент, коли зростаючі можливості дитини (її знання, вміння, психічні якості) вступають в протиріччя зі старим способом життя, старими видами діяльності і взаємин з оточуючими, відбувається формування психічних новоутворень, які є основою для переходу дитини до наступного етапу розвитку. Першокласник вступає у відносини з суспільством через взаємодію з учителями, які

здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну і суспільно корисну діяльність. І в даній ситуації особливо значущими є турбота про його психічне здоров'я, розуміння походження можливостей долати труднощі, подолання негативних емоцій та розвитку позитивних, збереження стабільності життя дітей.

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

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

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

захисних механізмів, які допомагають зняти напругу, можуть перейти в агресивність або плаксивість.

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

Список використаних джерел

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

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

СТРУКТУРА САМОРОЗУМІННЯ ОСОБИСТОСТІ

Практично у кожної людини виникає потреба зрозуміти себе, вміти розбиратися у власних думках, почуттях, бажаннях і намірах. Здійснення цієї потреби впливає на ставлення людини до інших, самоповагу та самоствавлення. Розуміння психологом власного Я дає можливість адекватно

вирішувати питання, які виникають у процесі професійної діяльності, уникаючи несвідомого впливу власних мотивів і потреб на особистість клієнта, адже для того, щоб зрозуміти іншу людину, увійти в світ її думок і переживань, необхідно розуміти самого себе.

Теоретичні аспекти проблеми саморозуміння особистості описані в роботах А.А. Брудного, В.В. Знакова, С.Д. Ілляш, Б. В. Кайгородова, А.Б. Коваленко, І.А. Монахової, О. М. Назарук, В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва, Н. І. Протасової, Н.В. Чепелевої.

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

1. Благодир Н.Ф. Концептуальна модель саморозуміння: структурні компоненти та психологічні механізми. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка*. 2012. Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 23. С. 8-16.
2. Бочелюк В.Й., Соціально-психологічні аспекти саморозуміння особистості в професійному спілкуванні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2016, № 3. С. 26-33.
3. Кайгородов Б.В. Самопонимание и его место в структуре самосознания. *Мир психологии*. 1997. № 1. С. 129– 132.