

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА  
Кафедра психології  
Кафедра педагогіки та управління освітою  
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Кафедра акушерства та гінекології  
Наукова лабораторія психології репродуктивної сфери,  
пренатальної та перинатальної психології**

## **ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ**

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної  
конференції студентів, аспірантів і молодих  
вчених  
з міжнародною участю**

**28 березня 2019 року**

**м. Вінниця**

УДК 159.9.01(08)

**Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса (протокол № 7 від 20.03.2019 року)**

**Редакційна колегія**

*О. В. Бацилева, д-р психол. наук, професор*  
*В. М. Астахов, д-р мед. н., професор*  
*Л. А. Мартинец, д-р пед. н., доцент*  
*К. М. Васюк, канд. психол. наук, доцент*  
*І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*  
*Ю. В. Кушнір, канд. пед. наук, доцент*  
*В. А. Оверчук, канд. психол. наук, доцент*  
*І. В. Пузь, канд. психол. наук, доцент*

**Досягнення сучасної психологічної науки та практики [Текст] :**  
*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених з міжнародною участю (м. Вінниця, 28 березня 2019 р.) : тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилевої. – Вінниця: 2019. – 183с.*

Збірник містить матеріали і тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених з міжнародною участю «Досягнення сучасної психологічної науки та практики», яка проводилася на базі Донецького національного університету імені Василя Стуса.

У представлених матеріалах висвітлено наукові дослідження та їх результати, які здобуті молодими науковцями з таких питань як особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини; психологія навчання та психологічного супроводу в освіті; психологічне забезпечення професійної діяльності; психологічні аспекти взаємодії людини і суспільства; сучасні дослідження в медичній психології та психології здоров'я; сучасні дослідження в галузі спеціальної психології; психологічні проблеми адаптації.

Збірник адресований науковцям, викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, спеціалістам у галузі практичної психології, а також усім тим, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями у вітчизняній та зарубіжній психології

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за грамотність, науковий та літературний зміст, достовірність фактів і посилань несуть їх автори.

**© Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019**

## **ЗМІСТ**

<b><i>Адамусік К. О.</i></b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СТАРШОКЛАСНИКАМ З НЕРВОВО-ПСИХІЧНОЮ НЕСТІЙКІСТЮ	8
<b><i>Арлова Т. С.</i></b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ САМОСТАВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	12
<b><i>Астахов Д. В.</i></b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	16
<b><i>Бабій В. Б.</i></b> ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСІБ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ	20
<b><i>Бахмутова Л. М.</i></b> ІЗОЛЯЦІЯ, ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗИМІВНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ	22
<b><i>Биковська Д. С.</i></b> ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ БАТЬКІВСЬКИХ УСТАНОВОК У ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКА	28
<b><i>Більо Т. А.</i></b> СТОКГОЛЬМСЬКИЙ СИНДРОМ ЯК ДЕТЕРМІНІЗМ ВІКТИМІЗАЦІЇ	32
<b><i>Бейліс Н. В.</i></b> УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ	36
<b><i>Боженко В. Г.</i></b> ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БРЕХНІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	40

<b>Богачук А. Р.</b> ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	44
<b>Бортун Б. О.</b> МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО ЗАХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ	49
<b>Вакулюк О. А.</b> РОЛЬ ГРУПОВИХ ЦІННОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ	53
<b>Вересюк В. Ю.</b> ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВІДСТАВАННЯ У НАВЧАННІ УЧНІВ	57
<b>Генералова Т. В.</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ	61
<b>Гнатенко Н. А.</b> ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У ЛЮДЕЙ З НЕВРОТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ ЗАСОБАМИ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ	65
<b>Гресько І. М.</b> ІДЕЙНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	69
<b>Григоренко Л. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИМВОЛДРАМИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ, ЩО ЗАЗНАЛИ ТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ	73
<b>Доценко Н. І.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ	77
<b>Жабська Є. О.</b> ШЛЯХИ МОТИВУВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ	81

<b><i>Заблоцький Ю. К.</i></b> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	86
<b><i>Зарішняк І. М.</i></b> СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА	91
<b><i>Kaliyeva A.</i></b> PROBLEM OF DIVORCE IN KAZAKHSTAN	96
<b><i>Камінська О. А.</i></b> СУЧАСНІ ЗАСОБИ ПСИХОГРАФОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ	101
<b><i>Кохан О. І., Білоус М. К.</i></b> СТАТЕВЕ ПРОСВІТНИЦТВО ПІДЛІТКІВ: ПЕРШИЙ СТАТЕВИЙ КОНТАКТ, ЗНАННЯ ПРО АБОРТ І СТАВЛЕННЯ ДО КОНТРАЦЕПЦІЇ	104
<b><i>Кузнецова О. В.</i></b> АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТІЛЕСНОГО «Я» У ЛЮДЕЙ З НАДМІРНОЮ ВАГОЮ	107
<b><i>Куріцина А. В.</i></b> ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	111
<b><i>Маковський А. О.</i></b> ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ КАПЕЛАНІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОРАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКОРДОННИКІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ	115
<b><i>Мартинець Л. А.</i></b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ	117

<b><i>Мороз А. П.</i></b>	121
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПАТОЛОГІЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
<b><i>Мохній О. І.</i></b>	125
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ	
<b><i>Муковоз К. В., Шевченко Є. О.</i></b>	129
ЧАСТОТА ПОШИРЕННОСТІ ПІСЛЯПОЛОГОВОЇ ДЕПРЕСІЇ СЕРЕД ПОРОДІЛІТЬ ДОНЕЦЬКОГО РЕГІОНУ	
<b><i>Мулярчук О. П., Грицишен Л. А.</i></b>	131
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ	
<b><i>Павленко А. В.</i></b>	136
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ	
<b><i>Плюшкіна Г. Р.</i></b>	140
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ У ЮНАКІВ	
<b><i>Пузь І. В.</i></b>	143
УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ	
<b><i>Рум'янцева П. Ю.</i></b>	148
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
<b><i>Савостіна Д. Д.</i></b>	152
ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<b><i>Станіслав В. І.</i></b>	157
ПРОБЛЕМА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	

<b><i>Сорокін А. С.</i></b> ПРАКТИКА СВІДОМОГО СПОЖИВАННЯ В УКРАЇНІ	161
<b><i>Телецька А. О.</i></b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ	164
<b><i>Федорчук Т. С.</i></b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ	169
<b><i>Фурман Ю. В.</i></b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	172
<b><i>Хопець О. С.</i></b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ЗЛОВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИМИ РЕЧОВИНАМИ	175
<b><i>Шудрікова Н. В.</i></b> ФАКТОР ХРОНІОСТРЕСУ В РОЗВИТКУ БЕЗПЛІДДЯ	179

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СТАРШОКЛАСНИКАМ З НЕРВОВО-ПСИХІЧНОЮ НЕСТІЙКІСТЮ

*К. О. Адамусік,  
студентка 3 курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

В умовах швидкоплинності людського життя, зростання економічної і соціальної нестабільності та дії інтенсивних стресових чинників, у людей досить часто проявляється психологічна нестійкість. Особливої уваги потребують старшокласники – випускники шкіл, адже на них випадає багато випробувань і стресових чинників, які знижують успішність їх навчання і погіршують рівень загального здоров'я. Отже, важливим завданням педагога є допомога учням підвищити рівень нервово-психічної стійкості (НПС).

Мета дослідження – визначити рівень нервово-психічної стійкості старшокласників та виявити напрями соціально-педагогічної допомоги молоді з нервово-психічною нестійкістю.

Нервово-психічна стійкість визначається як «сукупність вроджених (біологічно обумовлених) і придбаних особистісних якостей, мобілізаційних ресурсів і резервних психофізіологічних можливостей організму, що забезпечують оптимальне функціонування особистості у несприятливих умовах професійного середовища» [1].

Психологічна стійкість це важливий чинник, який забезпечує навчальну і професійну успішність, загальне життєве благополуччя людини та рівень її здоров'я. Високий рівень нервово-психічної стійкості допомагає людині легше долати різні складні життєві обставини, підтримувати гармонію зі своїм внутрішнім світом.

У дослідженнях з психології нервово-психологічну стійкість визначають як можливість психіки людини зберігати своє продуктивне функціонування в певній напруженій ситуації. М. Ф. Секач [2] так тлумачить поняття психічної стійкості людини: «... це відносно стійкий системний, але конкретний прояв усіх компонентів психіки, що мають певну спрямованість, виражають гармонійність зв'язку людини з зовнішнім середовищем в конкретних умовах».



Для дослідження рівня нервово-психічної стійкості старшокласників було використано методику В.А. Бодрова «Прогноз» [3]. В дослідженні взяли участь 27 учнів 11 класів Навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів – гімназія» міста Жмеринки.

Дослідження мало на меті виявити в учнів рівень нервово-психічної стійкості. Після проведення дослідження і обробки результатів, ми виявили, що:

- 8 учнів (23,62%) належать до IV групи нервово-психічної нестійкості. Ці учні мають незадовільний рівень нервово-психічної стійкості і несприятливий прогноз. У них висока ймовірність нервово-психічних зривів. Рекомендується додаткове обстеження невропатолога;

- 8 учнів (23,62%) належать до III групи нервово-психічної нестійкості. Ці учні мають задовільний рівень нервово-психічної стійкості і малосприятливий прогноз. Нервові зриви в таких учнів можливі в екстремальних ситуаціях;

- 5 учнів (18,51%) належать до II групи нервово-психічної нестійкості. Ці учні мають хороший рівень нервово-психічної стійкості і сприятливий прогноз. Зриви в таких учнів маловірогідні;

- лише один учень з опитуваних (3,7%) належить до I групи нервово-психічної нестійкості. Він має високий рівень нервово-психічної стійкості і дуже сприятливий прогноз. Нервові зриви в цього учня майже не вірогідні;

- 5 учнів (18,51%) надали не достовірні дані. В анкетах цих учнів за шкалою відвертості відзначається більше ніж 10 балів.

Отже, можна зробити висновок, що половина опитаних старшокласників мають несприятливий і малосприятливий прогноз. В таких учнів можуть статись нервові зриви, причому 8 учням необхідно пройти додаткове обстеження у психіатра і невропатолога. Високий рівень нервово-психічної стійкості і дуже сприятливий прогноз має лише один старшокласник. Решта – 5 учнів мають хороший рівень НПС і сприятливий прогноз. Таким чином, загалом, у старшокласників спостерігається високий рівень нервовості і психічної нестійкості. Тому, головним завданням педагога є створення та збереження здорового соціально-психологічного клімату у колективі та запобігання стресовим перевантаженням учнів.

Роботу педагога з старшокласником з високим рівнем НПН можна умовно поділити на три послідовних етапи.

Перший етап називається підготовчим. На цьому етапі соціальний педагог повинен вивчити життєву ситуацію старшокласника, знайти з ним контакт і спланувати методи допомоги. Вивчення життєвої ситуації включає в себе збір інформації про життя, сім'ю і друзів старшокласника, а також про соціальні ситуації, які нещодавно сталися з учнем і фактори, які сприяли зниженню рівня нервово-психічної стійкості.

Найважливішою частиною підготовчого етапу є налагодження контакту педагога з старшокласником, встановлення довірливих взаємин між ними. Уже під час першої зустрічі соціальний педагог повинен зорієнтувати старшокласника на позитивне майбутнє. Далі необхідно за допомогою різних методик визначити емоційний стан учня і визначити проблеми, які його турбують. Отримані дані дають підставу для організації соціальної допомоги учню.

Другий етап – реалізація. Суть цього етапу полягає в реалізації запланованих методів допомоги старшокласникам. Під час цього етапу соціальний педагог здійснює соціально-педагогічні консультації, реалізовує індивідуальні чи групові програми навчання і виховання, психолого-педагогічну корекцію тощо.

На етапі реалізації педагог повинен відновити емоційну рівновагу учня, підвищити рівень психолого-педагогічної стійкості та навчити учня прийомам самопомоги.

Третій і останній етап – підсумковий. На цьому етапі відбувається оцінка змін, що відбулись у процесі надання соціально-педагогічної допомоги. У разі необхідності, розробляється новий або додатковий план допомоги або припиняється робота з учнем, якщо ситуація це дозволяє.

Отже, здійснення всіх трьох етапів соціально-педагогічної допомоги є дуже важливим для обох сторін взаємодії. Важливим елементом допомоги старшокласникам є своєчасне виявлення рівня нервово-психічної стійкості.

Існують різні методи профілактики психічної стійкості. Їх можна умовно згрупувати в одну групу – тренінги. Тренінги використовуються як психокорекційні та профілактичні методи допомоги. Не менш важливою у соціально-педагогічній допомозі старшокласникам з НПН є корекційна діяльність педагога. Психокорекція включає в себе багато різних видів роботи. Одним із найпоширеніших є служба допомоги

«Телефон Довіри» - психолого-педагогічна допомога людям з психічною нестійкістю та людям, що перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Консультації по телефону, на сьогоднішній день, є досить ефективним. Основними завданнями «Телефону Довіри» є:

- профілактика суїцидальних намірів, агресії, зниження рівня нервово-психічної нестійкості у молоді;
- забезпечення анонімної, кваліфікованої психологічної та соціально-педагогічної допомоги всім, хто звертається;
- при потребі, спрямування абонентів до інших служб та фахівців, які зможуть надати компетентну допомогу.

Як надійний спосіб підвищення психічної стійкості широко застосовуються різноманітні фізичні вправи. Це можуть бути прогулянки, біг, рухливі ігри, плавання, гімнастика тощо. Фізичні вправи повинні бути регулярні та тривалі.

Таким чином, проведення дослідження дозволяє констатувати, що в більшості старшокласників спостерігається високий рівень нервово-психічної напруженості. Головним завданням педагога є своєчасне виявлення та попередження підвищення рівня психічної нестійкості. Якщо попередити підвищення не вдалось, то соціальний педагог повинен надати учню повну соціально-педагогічну допомогу, яка складається з трьох етапів: підготовчого, етапу реалізації та підсумкового етапу.

### *Література*

1. Наказ «Про затвердження Порядку здійснення психологічного забезпечення службової діяльності в Державній службі спеціального зв'язку та захисту інформації України та Переліку психологічних протипоказань, наявність яких унеможлиблює проходження військової служби за контрактом (навчання) в Державній службі спеціального зв'язку та захисту інформації України» 02.11.2016 № 683. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1533-16/ed20161102#n26> (дата звернення 23.10.18).
2. Секач М. Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для высшей школы. М. : Академический Проект, 2003. 192 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: уч. Пособ. / ред. Сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2007. С. 544-549.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ САМОСТАВЛЕННЯ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

*Т. С. Аралова,*

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Сучасна Україна знаходиться в дуже складному економічному стані. В той же час держава, не вважаючи на економічні труднощі, намагається покращити умови існування інвалідів, щороку збільшується кількість програм, метою яких є покращення соціалізації різних груп інвалідності, приділяється увага розвитку спорту інвалідів, кращому медичному забезпеченню цієї групи громадян, тощо.

Відомо, що інвалідизуючий фізичний дефект впливає безпосередньо на психоемоційну сферу людини. Інваліди з порушеннями опорно-рухового апарату самостійно відособлюються, не мають змоги реалізувати свої потреби та здібності, відчувають себе людьми "другого гатунку" перебуваючи в трудовому чи навчальному колективі здорових людей. Необхідність надання інвалідам з вадами опорно-рухового апарату психологічної допомоги має бути пріоритетним в нашому суспільстві. А ефективність запропонованих заходів найчастіше залежить від розкриття закономірностей самоствавлення до власного інвалідизуючого дефекту та дослідження особливостей внутрішнього світу людей з вродженою та набутою інвалідністю опорно-рухового апарату.

Мета нашого дослідження: вивчити особливості самоствавлення у людей-інвалідів з вадами опорно-рухового апарату.

Феномен самоствавлення є предметом дослідження не тільки психологів, а ще й філософів, педагогів, медичних працівників. Дослідники підкреслюють залежність самоствавлення від конкретного соціокультурного середовища (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Р. Бернс, Б. Братусь, В. Столина, К. Роджерс, Е. Еріксон та інші.). Більшість авторів справедливо підкреслюють зв'язок самоствавлення з розвитком особистості (Ю. Гіппенрейтер, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Петухов). Також ряд авторів відзначають його суб'єкту природу, в основі якої лежить готовність рефлексувати свою діяльність (Е. Ісаєв,

В. Петровський, В. Слободчиков). Психологічні аспекти проблеми інвалідності вивчалися такими вченими, як П. Бергер, П. Бурдьє, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Лукман, Р. Мертон. Вивченню впливу на психіку інвалідності з вадами опорно-рухового апарату приділяли увагу такі дослідники, як О. І. Купрєєва, Г. К. Ушакова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофімова, Т. Ф. Пушкіна, Е. С. Калижнюк, В. В. Ковальова, І. І. Мамайчук, О. М. Мастюкова, та інші.

Н. Сарджвеладзе вперше використав поняття самоствалення у вітчизняній психологічній літературі, розглядаючи його як складну багаторівневу емоційно-оціночну систему, яка поділялась на два блоки – об'єктивний («Я», як об'єкт) та суб'єктивний («Я» як суб'єкт). Способи самоствалення реалізуються завдяки когнітивній активності, емоційним реакціям і системам дій або готовності до таких дій стосовно самого себе [5].

Б. Ананьєв розглядав самоствалення, як важливу категорію психологічної науки взагалі, той фактор, що зумовлює гармонійний розвиток особистості, і є дуже вагомою категорією для характеристики особистості. Ці погляди були розвинуті в роботах Л. Божович, В. М'ясищева, В. Ядова, щодо аналізу феномену ставлення особистості до себе та до інших [3]. Ряд дослідників пов'язують самоствалення із формою психічної діяльності, що найяскравіше проявляється у мотиваційно-емоційній сфері особистості (К. Абульханова-Славська, О. Леонт'єв та С. Рубінштейн) [4]. Саме самоствалення є одним із головних елементів самосвідомості, воно реалізується через афективну складову самосвідомості, яка нерозривно пов'язана з когнітивним компонентом, оскільки саме на основі знань про себе в людини виникає ставлення до власної особистості, яке може бути позитивним чи негативним, адекватним чи ні. І вже на основі самоствалення будується модель вчинків та дій, яка утворює поведінковий чи регулятивний компонент самоствалення.

З точки розу психологічного підходу до проблеми інвалідності можна виділити декілька наукових теорій.

Психодинамічні теорії. Наприклад, А. Адлер вважає, що головною проблемою інвалідності є «почуття неповноцінності», «компенсація», «комплекс неповноцінності». З. Фрейд зазначав, що «комплекс неповноцінності» у психоаналізі майже не вживається, він має глибоко еротичні корені. Але більшою мірою почуття неповноцінності походить із відношення Я до свого Зверх-Я, будучи, так само, як почуття провини,

вираженням напруги між ними. 3. Теорія А. Р. Лурія про мозкову організацію вищих психічних функцій розкриває загальні принципи мозкової локалізації вищих психічних функцій, які дозволяють передбачити та аналізувати різні їх порушення в залежності від локалізації ураження мозку. 4. Асоціативна психологія (Е. Клаперед, М. Монтесорі). Основними поняттями в межах інвалідізації є «відхилення від норми», «діти з відхиленнями», «відстала дитина», М. Монтесорі вважає, що дитині необхідно надати умови для самонавчання та самовиховання [6].

Суттєве значення у психології осіб з даними вадами має група інвалідності. Так, наприклад, С. М. Попов виділив психологічні особливості осіб з порушеннями опорно-рухового апарату залежно від групи інвалідності:

1. Інваліди I групи з дитинства – психологічно найменш сприятливий контингент. Самооцінка їх низька, відношення до людей суперечливе. З одного боку, їм властива емоційна незрілість, з іншого – їх обтяжує положення опікуваних. 2. Інваліди II групи з дитинства відрізняються відносною психічною стабільністю. У них вище, ніж у інших інвалідів, самооцінка; вони відчують себе найбільш особистісно сильними, найменше виражена депресивність. У цієї категорії інвалідів міжособистісні відносини взагалі стабільні і благополучні, вони не виглядають відгородженими, ізольованими від інших людей. 3. Інваліди III групи з дитинства унаслідок порушень опорно-рухового апарату при дослідженні виявляється значна психологічна дезадаптація, їх самооцінка суперечлива. Таке психологічне неблагополуччя інвалідів III групи з дитинства пояснюється їх невизначеним, «проміжним» положенням між хворими і здоровими людьми. 4. Особливу категорію складають інваліди з порушеннями опорно-рухового апарату, придбаніми в дорослому віці. Ці люди пережили кризу, деформацію звичних відносин з навколишнім світом. Насторожує в них їх пасивність, невіра в можливість що-небудь змінити [1].

Дослідники (Купрєєва О. І., Тіунова А. О., Фурман А. В., Гуменюк О. Є.) довели, що у віддаленому періоді після ампутацій кінцівок фізичний дефект впливає на «Я-концепцію», а саме: спричиняє розвиток негативного самоствалення, неприйняття власного «Я», зниження рівня самоповаги, самоінтересу, що виявляється у компенсаторно завищеній самооцінці. У молодих інвалідів зазнає змін, перш за все, емоційно-оцінкова складова «Я-концепції», що виявляється

у зниженні аутосимпатії, негативному самостваленні та підвищеному самозвиуваченні. У інвалідів старшого віку найістотніші зміни відбуваються у когнітивній складовій «Я-концепції» [1].

Для інвалідів з вродженими вадами опорно-рухового апарату (в основному це хворі на ДЦП) характерні такі особливості структури інтелектуального дефекту: 1. Нерівномірно знижений запас відомостей та уявлень про навколишній світ. 2. Нерівномірний, дисгармонійний характер інтелектуальної недостатності, тобто порушення одних інтелектуальних функцій, затримка розвитку інших і збереження третіх. 3. Виразність психоорганічних проявів – сповільненість, виснаженість психічних процесів, труднощі переключення на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги, зниження обсягу механічної пам'яті. Велика кількість дітей відрізняється низькою пізнавальною активністю [1].

Для дітей із церебральним паралічем характерні розлади емоційно-вольової сфери. Це можуть бути важкі негроподібні порушення та психопатоподібні порушення на фоні органічного ураження ЦНС, які нерідко проявляються при спастичній диплегії та геміпаретичній формі ДЦП [1]. Також І. І. Мамайчук зазначає, що у дітей та підлітків із ДЦП можуть спостерігатися емоційні розлади у зв'язку з наявністю фізичного дефекту, вихованням по типу гіперопіки чи ранньої соціальної та психічної деривації [2].

У дітей з церебральним паралічем своєрідна структура особистості. Достатній інтелектуальний розвиток часто поєднується з відсутністю впевненості в собі, самостійності, з підвищеною сугестивністю. Вчені О. М. Мастюкова та К. О. Семенова вважають, що найбільш характерною особливістю особистості дитини з церебральним паралічем є риси своєрідного психічного інфантилізму. Усе це свідчить про своєрідний дисгармонійний психічний розвиток дитини з ДЦП [1].

Таким чином, самоствалення є одним із головних елементів самосвідомості, що реалізується через афективну складову самосвідомості, яка нерозривно пов'язана з когнітивним компонентом. Під впливом інвалідізуючого впливу вад відбуваються зміни в психологічному стані особистості, що має певне співвідношення із групою інвалідності та видами вад, що призвели до втрати працездатності. При інвалідності, викликаній вадами опорно-рухового апарату відмічаються відмінності при вродженій та набутій інвалідності. Саме ці відмінності стануть предметом подальших досліджень.

### *Література*

1. Купрєєва О.І. Особливості Я-концепції дорослих інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок. Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ, 2003. 199с.
2. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. С..Петербург. гос. университет. СПб. : Из-во С..Петербургского университета, 2000. 167 с.
3. Мясичев В. Н. Сознание как отражение действительности и отношений к ней / В. Н. Мясичев Проблемы сознания: материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 18-47.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. - М., 1946. – 346с.
5. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 206 с.
6. Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg – New York, 1979. – 350 p.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Д. В. Астахов,*

*аспірант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: О. М. Кокун, член-кор. НАПН України,*

*д. психол. н., професор*

Питання особливостей професійної діяльності фахівців різних галузей належить до числа проблем, що мають глобальний міждисциплінарний характер. Її актуальність сьогодні істотно зросла за рахунок стрімкого розширення кола видів діяльності, їх змісту та сукупності вимог, що висуваються до сучасних фахівців. Більшою мірою це стосується фахівців інтелектуальних, техногенних та творчих сфер



діяльності, оскільки саме в цих галузях умови діяльності швидко змінюються, залежать від багатьох вимірів, передбачають постійне та різнопланове удосконалення (у тому числі й самовдосконалення) суб'єктів діяльності, що супроводжується додатковими навантаженнями та вимогами як суто до фахівця, так і до особистості в цілому.

Останні десятиріччя ознаменувалися глобальним розширенням сфери інформаційно-комунікаційних технологій та збільшенням кількості затребуваних фахівців [3]. Незважаючи на те, що питанню інформатизації суспільства, дослідженню сфери інформаційних технологій та проблемам професійної діяльності у різних галузях присвячено праці багатьох науковців, невирішеними залишаються ряд питань, які стосуються психологічних особливостей професійної діяльності фахівців інформаційно-комунікаційних технологій. Недостатня розробленість зазначеного питання, його актуальність та практичне значення визначили мету нашої роботи.

Розглядаючи окреслену проблему, слід зазначити, що будь-яка професійна діяльність характеризується специфікою предмета, умов, змісту і вимог до неї. На теперішній час загальноприйнятим є два основні підходи до дослідження психологічних особливостей професійної діяльності [2].

Так, в межах структурно-морфологічної парадигми психологічного аналізу діяльності, основним структурним компонентом діяльності є дія, а організація діяльності трактується як ієрархія систем дій різного рівня складності. Дана теорія може бути конкретизованою у двох основних положеннях: по-перше, загальна структура діяльності утворена якісно різними рівнями та формами активності індивіда, по-друге, всі рівні ієрархічно підпорядковані і утворюють цілісну систему. При цьому, виокремлюються зовнішні (система об'єктивних параметрів середовища, в якому реалізується та чи інша діяльності) та внутрішні умови діяльності (сукупність наявних ресурсів, а саме знань, умінь, компетентностей тощо, якими володіє суб'єкт), а діяльність як така виділяється на основі критерію наявності у неї самостійного специфічного мотиву.

Згідно до функціонально-динамічного підходу психологічну структуру будь-якої діяльності утворює стійкий, постійний набір її основних компонентів, які є об'єктивно необхідними для реалізації самої діяльності. При цьому, основними компонентами структури діяльності є мотивація, цільовизначення, інформаційна основа діяльності,

прогнозування її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекція, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта діяльності та сукупність виконавських дій.

Слід наголосити, що обидва зазначені підходи не взаємовиключають, а взаємодоповнюють один одного, та створюють умови для комплексного дослідження психологічних особливостей професійної діяльності фахівців різних галузей.

На підставі вищевикладеного можна говорити про те, що особливості професійної діяльності фахівців інформаційно-комунікаційних технологій пов'язані з тими характеристиками, що притаманні як самій ІТ-сфері, так і особистісним та професійним властивостями самих працівників.

Виходячи з того, що розробка програмного продукту є командною роботою та передбачає розв'язання складних і громіздких завдань, які не зможуть виконати вчасно і якісно поодиноці навіть висококваліфіковані фахівці, ефективна групова динаміка та професійні комунікації мають велике значення для продуктивного виконання процесів життєвого циклу програмного забезпечення, створення та впровадження різноманітних проектів [1].

Отже, на сьогоднішній день професійна групова взаємодія визнається в якості важливої характеристики спільної діяльності фахівців інформаційно-комунікаційної сфери, яка визначає процес спілкування між ними і ефективність виконання професійних завдань. При цьому, основними показниками ефективної групової взаємодії у команді є сформованість у суб'єктів діяльності відповідних професійних знань, вмінь та навичок необхідних для роботи у команді, розуміння професійної та етичної відповідальності за прийняття індивідуальних та групових рішень, а також високий рівень згуртованості та сприятливий соціально-психологічний клімат.

Ефективна професійна діяльність у сфері інформаційних технологій не можлива без постійної взаємодії з колегами та партнерами. На ефективність спілкування та відповідно групової взаємодії впливають такі чинники, як кількісний та якісний склад членів групи, масштаб проекту, умови праці, засоби та характер спілкування між учасниками. Чим більше чисельність професійної групи, яка працює над виконанням того чи іншого проекту, тим складніше організувати процес групової взаємодії між усіма учасниками. При цьому, необхідно враховувати той

факт, що сама така група має певні характерні особливості, які зумовлені різноманітністю спеціалізацій ролей членів групи та безпосередньо спеціалізацією самої групи.

Розглядаючи психологічні особливості діяльності фахівців інформаційно-комунікаційної сфери, не можна не зупинитися на одній із цікавіших особливостей суб'єктів цього виду діяльності, а саме спрямованості на активний пошук можливостей професійного розвитку, розширення власних компетенцій, прагнення до вирішення нових, більш складних та цікавих завдань. Відомо, що для високоінтелектуальних та водночас творчих особистостей, до яких належать представники даної сфери, домінантною є потреба у саморозвитку, досягненні успіху та самореалізації. Тому на їх професійній діяльності надто негативно відображаються відсутність можливостей професійного зростання, максимального використання найновітніх технологій та планування власної діяльності, надмірна формалізація та бюрократизація робочого процесу.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна діяльність фахівців інформаційно-комунікаційних технологій має низку особливостей, що пов'язані як з характеристиками ІТ-сфери, так і особистісним та професійним властивостями самих працівників. Тому ґрунтовне вивчення окресленого питання та пошук шляхів оптимізації професійності діяльності фахівців інформаційно-комунікаційних технологій за рахунок використання різноманітних психологічних засобів є безперечно актуальним, практично значущим та складає перспективу наших подальших досліджень.

### *Література*

1. Кириленко Е. Г., Фролова Г. А. Групповая динамика и коммуникация как дисциплина программной инженерии. *Открытые информационные и компьютерные интегрированные технологии*. 2012. №4. С. 177-186.
2. Психологія управління в організації : навчальний посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. – Вінниця, 2012. – 141 с.
3. Рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://edclub.com.ua/analytika/riven-rozvytku-informacyino-komunikacijnyh-tehnologiy-v-ukrayini-ta-sviti>

## **ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ В ОСІБ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ**

***В. Б. Бабій,***

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса,*

*Науковий керівник : К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

У наш час суспільство є досить залежним від технологій. Особливо під цей вплив потрапляють молоді люди. Основними об'єктами їх уваги, на сьогодні, є гаджети. Та залежність школярами від цих предметів є очевидною. Оскільки у формуванні залежності важливу роль відіграє емоційна сфера, це дослідження представляє особливу цікавість у людей з різними рівнями прояву залежності.

Особливе значення мають питання негативного та позитивного впливу інтернету, комп'ютерних ігор та соціальних мереж на особистість, чинники комп'ютерної залежності та засоби корекції даної проблеми.

Мета дослідження – проаналізувати підходи до вивчення емоційної сфери в осіб, які мають інтернет-залежності.

Аналіз останніх досліджень. Поняття «інтернет-залежність» було запропоноване І. Голдбергом в 1995 році. Та вперше цю проблему було розглянуто ще в 1988 р. К.С. Янгом (K.Young) та Р.С. Роджерсом (R.C.Rodgers) [1]. Дослідники дійшли до спільного висновку, що інтернет-залежність – це нав'язливе бажання підключитися до Інтернету та нездатність вчасно від'єднатися від нього власними силами.

На сучасному етапі дослідження звернемо увагу на такі види інтернет-залежності : залежність від комп'ютерних ігор, залежність від соціальних мереж та залежність від інтернет стосунків.

Залежність від комп'ютерних ігор проявляється у тому, що особистість отримує насолоду не від результату гри, а від самого процесу проходження даного квесту, втрачаючи контроль над плином часу. Це спричиняється тим, що зміст гри дозволяє людині поринути у світ віртуальної реальності та саме у цьому світі з'являється здатність задовольнити свої потреби, наприклад: у творчості, в дослідницькій діяльності, в досягненнях (А.Г. Макалатія, П. Мунтян) [2].

Одним із видів інтернет-залежності є також залежність від соціальних мереж, яка характеризується надмірним використанням соціальних мереж та іншими засобами інтернет-комунікацій. Це явище є дуже розповсюдженим, у наш час, адже люди звертаються до соціальних мереж через нестачу спілкування, через здатність утримувати свою анонімність при використанні інтернет-ресурсів через можливість прикидатись іншою людиною.

В ході чисельних досліджень було виявлено дві сторони впливу інтернету: позитивний та негативний. Існує ряд досліджень, які підтверджують позитивний вплив комп'ютерних ігор та інших інтернет-ресурсів. Вони виступають як засіб емоційної розрядки (Е.Е. Лисенко, О.К. Тихоміров, Ю.В. Фомічова); сприяють розвитку творчого мислення (Ю.В. Фомічова); допомагають отримувати нові знання; компенсують мовні дефекти; надають здатність розвивати письмове мовлення [2; 3].

Та на противагу позитивній стороні використання інтернет-ресурсів, є інша сторона, яка викликає негативні наслідки, які торкаються усіх рівнів структури особистості та впливає на кожну сферу життя людини. За допомогою досліджень було виявлено негативний вплив на фізичне здоров'я (Д.Д. Бушман, Дж.Б. Фанк, Л.І. Шакірова); на відношення підлітків до школи та до успішності (А.Г. Шмельов, С.А. Шапкін); на поведінку (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанін, Ю.М. Євстігнеєва); на відношення до грошей (М.С. Іванов); на життєві цінності особистості та на стиль її життя [2]. При інтернет-залежності емоційна сфера особистості також піддається впливу: підвищується тривожність, агресивність, образливість, конфліктність, з'являється дратівливість, підозрілість та іноді неврівноваженість.

Існує кілька факторів, які впливають на розвиток інтернет-залежності: низький рівень самостійності у виборі поведінки, висока сензитивність до зовнішніх впливів (В.В. Шабаліна), важкі стресові ситуації.

До засобів корекції інтернет-залежності належить профілактика (первинна та вторинна). Первинна профілактика, в першу чергу, полягає в ознайомленні особистості з перевагами та небезпеками Інтернету, ознаками залежної поведінки; а також в отриманні рекомендацій щодо організації «здорового користування інтернетом». Вторинна профілактика являє собою заходи, спрямовані на виявлення причин

залежності, усвідомлення проблеми особистістю та роботу з наслідками, здебільшого на індивідуальному рівні [4].

У результаті дослідження можна зробити наступний висновок: на сучасному етапі досліджень суперечки викликають погляди на вплив інтернету на особистість. Ряд авторів концентрує увагу на негативній та небезпечній стороні інтернету. Та через можливості, які ми маємо завдяки ньому, дослідники не можуть точно заявити, що інтернет-ресурси мають лише негативне значення у нашому житті.

Також можемо зазначити, що на сьогоднішній день немає засобу профілактики, який цілком забезпечує захист від інтернет-залежності.

### *Література*

1. Хомерікі Н.С. Індивідуально-психологічні особливості підлітків з інтернет-залежною поведінкою : автореферат дис. ... к.психол.н. / Н.С.Хомерікі // Санкт-Петербург, 2013.
2. Мураткіна Ю.Н. Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков : автореферат дис. ... к. психол. н. / Ю.Н. Мураткіна // Сургут, 2010.
3. Коваль Т.В. Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости : автореферат дис. ... к. психол. н. / Т.В. Коваль // Москва, 2013.
4. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов : дис. ... к. психол. наук / М.И. Дрепа. – Ставрополь, 2010. – 277 с.

## **ІЗОЛЯЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗИМІВНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ**

*Л. М. Бахмутова,  
аспірантка, н. с., Державної установи Національний  
антарктичний науковий центр МОН України  
Науковий керівник: О. М. Кокун, д. психол. н., професор*

Сучасний світ вимагає психологічної підготовки фахівців різного профілю до професійної діяльності в особливих умовах. Спільною

характеристикою професійної діяльності полярних експедицій, екіпажів космічних кораблів, підводних човнів, робітників нафтових платформ, метеостанцій і т.п., вчені виділяють ізоляцію. Ці люди відірвані від звичних соціально-психологічних контактів, обмежені у вільному переміщенні, позбавлені звичного рівня комфорту, відчувають сенсорну депривацію, знаходиться в зоні підвищеного ризику. Такі особливі умови діяльності викликають зміни стану психічного здоров'я, які виражаються в астенизації нервової системи, появі невротичних реакцій і станів. Усе це може позначатися на порушенні міжособистісної взаємодії у малій групі, та призвести до виникнення помилок, аварійних ситуацій, конфліктів як всередині ізольованої групи, так і в стосунках з зовнішніми службами та керівництвом, тощо.

Мала група зимівників Української антарктичної станції «Академік Вернадський», з квітня по січень (9-10 місяців), у зв'язку з припиненням морської навігації через погодні умови, залишається зовсім самотньою та ізольованою від цивілізації, як космонавти, що проживають на борту Міжнародної космічної станції. Інфраструктура нашої антарктичної станції – це система підтримки життя в регіоні, де немає нічого, окрім льоду у радіусі більше, ніж 53 кілометри. Найближче до нас знаходиться полярна станція США «Палмер». Наряду з адаптацією і психофізіологічною реакцією на зміни погодно-кліматичних умов, зимівники мають справу з різноманітними повсякденними викликами, пов'язаними з підтримкою обладнання системи життєзабезпечення станції. Тому вони повинні бути не тільки професійними і самодостатніми, а й згуртованими, взаємозамінними, мати налагоджену міжособистісну взаємодію. Усе це обумовлює *актуальність* вивчення довготривалої ізоляції як соціально-психологічної детермінанти групової професійної діяльності фахівців різного профілю на прикладі зимівників українських антарктичних експедицій.

Мета даного дослідження полягає у виявленні та розумінні психологічних особливостей діяльності малих груп в екстремальних умовах довготривалої групової відносної ізоляції.

Групова ізоляція – це вимушене тривале перебування групи людей в умовах обмеженого простору, збіднених сенсорних подразників і постійного спілкування з одними і тими ж людьми. Вона породжує емоційне та психологічне напруження всередині групи. Таке напруження зумовлене необхідністю протягом тривалого часу виконувати певну рольову функцію. Прагнення замаскувати свої думки і переживання

породжує потребу в усамітненні. Якщо цього неможливо досягти, людина перестає приховувати свої думки і почуття, що є проявом психологічного захисту. В умовах психологічно нестійкої діяльності групова ізоляція породжує конфлікти, причини яких людина вбачає у діях партнерів [6 с.151].

Постійне перебування у замкнутій групі викликає особливі умови та труднощі. Я. Л. Коломінський (1973) з цього приводу писав: «Ми часто говоримо про проблеми самотності, про те, як погано людині, коли вона одна... Але людині ще гірше, коли вона тривалий час змушена жити і працювати у замкненій невеликій групі» Головним чинником успішної міжособистісної взаємодії в ізольованій групі дослідник вважає психологічну сумісність. «Без сумісності неможливе будь-яке довготривале нормальне співіснування людей в групі. І в майбутньому групи будуть комплектувати саме на основі наукового прогнозу сумісності...» [3, с. 90-91].

Л. Е. Обран-Лембрик (2010), систематизуючи теоретичні і практичні данні, виокремлює соціальну ізоляцію в якості однієї з найпоширеніших соціально-психологічних детермінант суїцидальної поведінки. «Трагічні, в тому числі й суїцидальні вчинки, спричинює асенізація нервової системи, яка лежить в основі обмеженого спілкування» [5, с. 213].

Про ізоляцію, як найбільш важливий чинник психологічного стану людини говорять самі учасники ізольованих груп, які брали участь у довготривалих морських переходах, працювали на віддалених гідрометеорологічних станціях, зимували в Арктиці та Антарктиці. Конфліктність та агресивність, що виникає без видимих причин, першовідкривач Антарктики Р. Амундсен (2010) назвав «експедиційним сказом», а Т. Хейердал (1987), відомий норвезький дослідник і мандрівник, – «гострим експедиціонітом» [4], [8].

Характерно, що саме страх перед «експедиційним сказом» спонукав американського авіатора і полярного дослідника, керівника чотирьох крупних антарктичних експедицій (1928-1930, 1933-1935, 1939-1941 і 1946-1947 рр.) Р. Вурд (1998) включити в список речей для своєї першої експедиції до Антарктиди 12 гамівних сорочок [10].

«Щоб пережити зиму в Арктиці, потрібно більше психологічної напруги, ніж фізичної витривалості», така думка досвідченого американського полярника К. Родаля. Ці слова можна віднести і до професійної діяльності в Антарктиці [7, с. 105].



Для розуміння впливу групової ізоляції на психологічні та психофізіологічні показники людини у майбутніх космічних подорожах, вчені з США, Великої Британії, Франції, Італії та інших країн, використовують антарктичні станції в якості «дослідницьких площадок» для пілотованої місії на червону планету. Антарктика – найхолодніше, найтемніше та най екстремальніше середовище на нашій планеті. Британський психолог, доктор А. Kumar, який працює з екіпажами з 13 європейських країн на Італійській антарктичній станції «Конкордія», називає Антарктику «Білим Марсом». Він проводить дослідження для програми космічних польотів Європейського космічного агентства, досліджуючи фізіологічні та психологічні наслідки ізольованого життя в екстремальному середовищі. Його дослідження можуть допомогти формуванню місії на Марс і, що ще важливіше, сприяти її безпечному поверненню [9].

Вплив довготривалої ізоляції на людину і групу вивчали ряд науковців не тільки у природних умовах, а й у лабораторних. Лабораторні дослідження програють з точки зору відсутності елементів реалізму, проте носять моделюючий характер, тобто, направлені на розшифровку механізмів змін та порушень функцій організму виявлених в природних умовах. G. Ruff зі співавторами вважає, що експерименти з ізоляцією дають можливість контролювати вивчення реакцій людини на незвичайні ситуації та визначають впливові чинники навколишнього середовища на ефективність її діяльності [11].

Дослідження впливу групової ізоляції в лабораторних та природних умовах проводились за трьома напрямками:

- 1) вивчення реакцій організму, самопочуття, особливостей поведінки в умовах індивідуальної ізоляції;
- 2) вивчення реакцій окремої людини в умовах групової ізоляції;
- 3) вивчення особливостей групових процесів в умовах групової ізоляції.

За першим і другим напрямками дослідження різними вченими зафіксовано спільний результат у формі реакцій властивих людині в умовах ізоляції. Це підвищена дратівливість, що переходить часом у короточасні спалахи гніву, порушення сну, головні болі, загальне погіршення самопочуття, підвищена стомлюваність, поганий настрій, апатія, занепокоєння, невірноваженість, нав'язливі думки, пригніченість, низька активність, необґрунтовані страхи, астенизація нервової системи, зниження швидкості обробки інформації, погіршення

процесів оперативної та короткочасної пам'яті, концентрації та уваги, порушення рівноваги збуджуваних і тормозних процесів, збільшення латентного періоду відповідної рухової реакції та схильності до детального аналізу своїх вчинків, послаблення пізнавальних здібностей, ностальгія, песимізм, підозрілість, фобії, настороженість, тривожність, нервова напруга, зниження колективного настрою, відзначається невміння людини робити правильні висновки у певних ситуаціях, некритичне відношення до себе, замкнутість, соціальна відгородженість, невпевненість у власній кваліфікації, втрата широти інтересів, розлад цілеспрямованості дій.

За третім показником зафіксовано ріст показників інтроверсії, нейротизму, депресії, тривожності та зниження показників лідерства і домінування. Збільшення чуттєвості до фізичних та соціальних стимулів, зміна моралі, відношень та міжособистісних зв'язків. До ізоляції привикають швидше, ніж один до одного. А. М. Божко, як один з учасників унікального експерименту, коли три людини протягом року жили і працювали в ізольованій гермокамері, пише: «... сумісна щоденна діяльність накладала відбиток на наші відносини, робила їх важкими. У звичайному житті ми рідко стикаємося з подібними умовами: після роботи ми знаходимо суспільство до душі. Тут же одні й ті ж самі обличчя, одна й та ж обстановка» [1, с.38].

Отже, характерною особливістю динаміки групових процесів в умовах довготривалої ізоляції є нестійкість та нестабільність взаємовідносин. Часом вони ускладнюються, виникають конфлікти. Усе це позначається на поведінці, працездатності, міжособистісній взаємодії та ефективності роботи усього колективу. Практично усі представлені характеристики відносяться до змін стану та поведінки полярників в умовах антарктичних зимівель та підтверджені переважною більшістю лікарів різних антарктичних експедицій.

R. Strange і W. Klein (1973) серед величезного різновиду негативних реакцій на ізоляцію виділили чотири симптоми, які були зафіксовані усіма дослідниками зимівників в Антарктиці. Їх сукупність дістала назву «антарктичного», або «зимівельного синдрому» та складається з наступних симптомів: депресія, прояви ворожості та підозрілості, порушення сну та ослаблення пізнавальних здібностей [12].

Соціально-психологічних досліджень присвячених вивченню групових явищ в екстремальних умовах ізоляції порівняно мало. В них звертається увага на взаємовідношення та сумісність в ізольованих

малих групах, відзначається необхідність вивчення характеристик цих груп. Наявні роботи найчастіше носять описовий характер, спираються на дані неконтрольованого спостереження за групами, що знаходились в експериментальних або природних умовах. Деякі відомості можна знайти у книгах полярних дослідників та випробувачів які провели тривалий час у гермокамері.

Отже, данні спостережень та експериментальних досліджень свідчать про наявність певних психологічних чинників, характерних для групової ізоляції, які викликають зміни стану, самопочуття та поведінки людей. Зафіксовані відхилення зводяться головним чином до змін в:

- психофізіологічній,
- емоційній,
- когнітивній,
- соціальній сферах психологічного стану, що відображається на міжособистісній взаємодії та ефективності діяльності колективу.

У ході емпіричних моніторингових досліджень в ізольованих групах зимівників УАС «Академік Вернадський» нами використовується модифікована методика шкалової самооцінки стану зимівника (суб'єктивний тест), основу якої становить методика шкалової самооцінки ПФС, яка розроблена в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України під науковим керівництвом д. психол. н., проф., чл.-кор. НАПН України О. М. Кокуна. Саме ця методика дає можливість діагностувати параметри психофізіологічного, емоційного, когнітивного станів та соціальних показників у динаміці [2]. Отримані щомісячно дані суб'єктивної самооцінки стану зимівників, обробляються та інтерпретуються з урахуванням умов групової ізоляції.

### *Література*

1. Божко А. Н. Год в «Звездолете» / А. Н. Божко, Городинская В. С. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 159 с.
2. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / О. М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
3. Коломинский Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский – М. : Молодая гвардия, 1973. – 240 с.
4. Надежин Н. Я. Руал Амудсен: «От полюса до полюса» : [биограф. рассказы] / Н. Я. Надежин. – М. : Майор, 2010. – 192 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості спілкування. – Чернівці: Книги – XXI, 2010. – 464 с.
6. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К.: «Академвидав», 2006. – 423 с.
7. Родаль К. Север / К. Родаль. – М. : Географгиз, 1958. – 248 с.
8. Хейердал Т. Состязание. Странствие / Т. Хейердал, К. Холт – М. : Физкультура и спорт, – 1987. – 304 с.
9. Antarctica to Mars: The loneliest job in the world.  
<http://www.bbc.com/future/story/20120807-the-loneliest-job-in-the-world>
10. Byrd R. To the Pole: the diary and notebook of Richard E. Byrd, 1925-1927 / R. Byrd , R. Goerler. – Ohio State University Press, – 1998. – 161 p.
11. Ruff G., Levy E., Thaler V. Studies of Isolation and Confinement. Aerospace Medicine August, 1959 pp. 599-604.  
[https://spacemedicineassociation.org/download/history/history\\_files\\_1959/30001.pdf](https://spacemedicineassociation.org/download/history/history_files_1959/30001.pdf)
12. Strange R. Emotional and social adjustment of resent us winter-over parties in isolated Antarctic Station / R. Strange, W. Klein. – Polar Human Biology, 1973, pp. 410-416.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ БАТЬКІВСЬКИХ УСТАНОВОК У ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКА**

*Д. С. Биковська,  
студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса,  
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н, доцент*

У сучасному суспільстві вибір майбутньої професії займає важливе місце у житті старшокласника. Адже йому потрібно визначитись, у якій сфері діяльності він себе бачить. У цьому виборі перетинаються такі аспекти як здібності та наміри людини, бажання, а також попит на професію. На професійне самовизначення людини впливають різні

чинники. У цьому рішенні людина може спиратись лише на свої вподобання, але значний вплив на цей вибір можуть мати й настанови батьків, адже вони з самого дитинства формують у дитини перше уявлення про навколишній світ. Також перші розуміння про професію людина набуває в сім'ї, саме тут вона знайомиться з професією, якою займаються її батьки. Батьківські установки можуть нести у собі як негативний так і позитивний вплив на остаточне рішення школяра у виборі професії.

Мета дослідження – проаналізувати дослідження батьківських установок в виборі майбутньої професії старшокласника.

На цю проблему звертали увагу у різні часи велика кількість науковців. Взагалі у психологічному словнику М.І. Дьяченко професійне самовизначення визначається як двостороннє явище, як процес прийняття особистістю рішення про вибір майбутньої трудової діяльності [2]. Ще З. Фрейд розглядав професійну діяльність як форму задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб завдяки «каналізації» в ту чи іншу професійну область лібідозної (нарцистичної, агресивної або власне еротичної) енергії. Вибір професії з цієї точки зору розуміється як процес сублимації. Наприклад, вибір педагогічної професії відбувається через прагнення до влади.

Також А. Рой казала, що для професії, яку обирають повинно бути безумовне задоволення групи первинних потреб людини, а також – задоволення потреб більш високого рівня. Ідеальним варіантом у цьому випадку вона вважала вибір людиною такої професії, яка надавала б їй можливість для безперервного вдосконалення і розвитку. У своїх працях Л.І. Божович наголошує, що саме у старшому підлітковому віці та ранній юності самовизначення нерозривно пов'язане з прагненням до майбутнього, пошуком цілі та смислу свого існування і до того ж самовизначення передбачає вибір професії. Як вважав Д. О. Леонтьєв, вибір майбутньої професії для багатьох старшокласників виступає обов'язковим завданням, яке не можна уникнути, але можна частково відкласти [1].

Вивчаючи питання професійного самовизначення Є. О. Климов вважав, що при роздумах про своє професійне майбутнє не потрібно забувати про вплив який несуть різні фактори. Він виділяв наступні фактори впливу: 1) позиція батьків, старших членів сім'ї, 2) позиція друзів, 3) позиція шкільних педагогів, 4) особисті професійні плани,

5) здібності людини, 6) рівень домагань на суспільне визнання, 7) інформованість про професію, 8) схильності людини [2].

На сучасному етапі дослідження можна виділити наступні аспекти: за визначенням Є. А. Савіної «батьківські установки або представлення» – це знання батьками пізнавального і соціального розвитку дитини, розуміння своєї ролі в житті дітей, цілях навчання і дисциплінуванні дитини. У той же час Р.В. Овчарова дає таке визначення поняттю: «батьківські установки» – це певний погляд на свою батьківську роль, що включає репродуктивний компонент, заснований на когнітивному, емоційному та поведінковому аспектах [4, с. 21].

В батьківських установках найчастіше виділяють три компоненти: 1) оціночний компонент – це оцінка батьками об'єкта або ситуації виховання, 2) когнітивний компонент – батьківські уявлення, які включають в себе, перш за все, систему знань чи ідей які розглядаються як достовірні, 3) поведінковий компонент батьківських уявлень полягає в намірі або інтенції поводитися певним чином. Іншими словами це конкретна практика виховання дитини. Р.В. Овчарова виділяє три рівні презентації батьківських установок: 1) репродуктивні установки подружжя в аспекті їх відносин (ми батьки); 2) установки в батьківсько-дитячих стосунках (ми батьки нашої дитини); 3) установки і очікування щодо дитини (дітей) [3].

Одна із найбільш ранніх класифікацій батьківських установок (позицій) була запропонована у 1937 році О. Коннер. Він виділяв чотири види батьківських позицій: прийняття і любов; явне відкидання; зайва вимогливість; надмірна опіка [4]. А.С. Співаковська виділяла три основні властивості батьківської позиції – адекватність, динамічність, прогностичність. На думку Е.Берна через батьківські установки формується професійний та життєвий сценарій, а також вони мають вплив на вибір партнера. Як зазначав Е. Еріксон, батьківські установки можуть обмежувати дитину, перешкоджати його розвитку [3].

Підводячи підсумки теоретичного аналізу можна зробити наступні висновки, що діти можуть уявляти свою майбутню професійну діяльність з досвіду своїх батьків, іноді не замислюючись чи відповідає вона їхнім індивідуальним потребам. Батьківський негативний чи позитивний досвід певним чином впливає на думку та сподівання старшокласника щодо майбутньої професії. Хоча батьки найчастіше бажають кращого життя своїй дитині, іноді їх поради та настанови можуть нести деструктивний характер, що може погано вплинути на

майбутнє життя дитини. Саме тому батьки повинні розглядати з усіх сторін процес професійного самовизначення своєї дитини. Також можна сказати про те, що існує дві основні моделі вибору професії: 1) обґрунтоване самовизначення – раціональний вибір на основі індивідуальної, схильності до професії і орієнтації на її реальну затребуваність з боку суспільства; 2) «уявне» самовизначення, при якому особиста активність особистості при виборі професії підміняється некритичним прийняттям пануючих в громадській думці цінностей окремих професій.

Також аналіз джерел показав, що найбільш вивченим по даній темі є поняття професійного самовизначення та фактори які можуть впливати на нього. Створені певні класифікації цих впливів. Вивченими є і структурні компоненти батьківських установок та розуміння впливу на становлення особистості різних типів установок.

### *Література*

1. Кузнецова, С. В. Вплив батьківських установок на професійне самовизначення старшокласників / С. В. Кузнецова // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2014. – Т. 19, Вип. 1. – С. 159-165.
2. Колесников, И. А. Профессиональное самоопределение старших школьников как педагогическое понятие / И. А. Колесников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 31. – С. 71-76.
3. Крайлюк, А. И. Родительские установки: теоретические аспекты / А. И. Крайлюк // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – № 3. – С. 78–82.
4. Интернет-библиотека учебно-методических материалов [Электронный ресурс] / Т. Е. Ларионова // Понятие родительских установок и родительского отношения в психологии. – Череповец, 2011. – Режим доступа: <https://educontest.net/ru>

## СТОКГОЛЬМСЬКИЙ СИНДРОМ ЯК ДЕТЕРМІНІЗМ ВІКТИМІЗАЦІЇ

**Т. О. Більо,**

*магістрант спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: В. А. Оверчук, к. психол. н., доцент*

Зростання в останні роки в Україні кількості вчинених насильницьких дій зумовлює необхідність детального науково-теоретичного дослідження причин та умов, що сприяють їх вчиненню, виявленні факторів, які обумовлюють їх виникнення, а також вивченні особи абьюзера та жертви насильства.

Вивчення особливостей поведінки людини в різних умовах і спроба змоделювати форми поведінки представляє особливий інтерес для теоретичного вивчення. Модельна побудова дозволяє описувати, прогнозувати дії жертви в різних ситуаціях, розглядати хід розвитку відносин «жертва-абьюзер» при крайніх формах поведінки двох сторін. Дії злочинця часто залежать не тільки від його індивідуальних особливостей, нахилів і прагнень, але і від поведінки потерпілого, тому при аналізі конкретної життєвої ситуації у вчиненні насильства необхідна всебічна і об'єктивна оцінка поведінки потерпілого.

Віктимізація – процес придбання віктимності, або, іншими словами, це процес і результат перетворення особистості в жертву. Віктимізація, таким чином, об'єднує в собі і динаміку (реалізацію віктимності), і статичну (реалізовану віктимність) [6].

В. С. Мінська, класифікуючи форми поведінки жертви, зазначає, що в більшості випадків насильницьких злочинів поведінка потерпілого була по суті провокацією цих злочинів [4].

Б. Холист класифікував потерпілих, схильних до цієї ролі, в залежності від характеру їх поведінки і нахилів [8].

Д. В. Рівман вважає за необхідне проводити класифікацію жертв також за віком; статевої приналежності; рольового статусу; морально-психологічними ознаками; тяжкості злочину, від якого постраждала жертва; ступеня вини жертви; характером поведінки потерпілого [6].

Л. В. Франк запропонував розглядати чотири рівні віктимізації [7]:

1. безпосередні жертви, тобто фізичні особи;



2. сім'ї;
3. колективи, організації;
4. населення районів, регіонів.

За автором, жертва – це переважно фізична особа, якій безпосередньо заподіяно шкоду.

В. І. Полубінський визначає індивідуальну віктимність, як властивість даної людини, обумовлене його соціальними, психологічними чи біофізичними якостями (або їх сукупністю), що сприяє в певній життєвій ситуації формуванню умов, при яких виникає можливість заподіяння їй шкоди протиправними діями [3].

Видатний японський віктимолог К. Міядзава виділяв як загальну віктимність, що залежить від соціальних, рольових і гендерних характеристик жертви, так і спеціальну, яка реалізується в установках, властивостях і атрибуціях особистості. Причому, за твердженням К. Міядзави, при нашаруванні цих двох типів один на одного віктимність збільшується [3, с. 37].

Термін «жертва» завжди пов'язують з втратою чогось. Ця втрата може бути в результаті добровільних або примусових (насильницьких) дій [1].

При вивченні процесу віктимізації жінок особливу увагу варто приділяти стратегіям які вони використовують для виживання.

Стратегії виживання, які жінки-жертви використовують для того, щоб мати можливість фізично виживати поруч з абьюзером, являють собою різні спотворенні думки і поведінку, які дозволяють їй переносити його агресію і не руйнуватися психічно занадто швидко. Так, як жінки використовують ці механізми виживання день за днем, поступово вони трансформують її особистість і стають способом її існування. Емоції, думки і поведінка патологічно спотворюються, щоб дозволити вижити в ситуації нескінченного терору. Такі умови є фундаментом для формування «стокгольмського синдрому».

Стокгольмський синдром – це стан жертви злочину, при якому спостерігається невинувато добре відношення жертви до злочинця [5].

Теорії про те, чому жінки залишаються у відносинах з агресором, варіюються від «вивченої безпорадності» до феміністських теорій щодо статусу і відсутності ресурсів, необхідних для догляду.

На травматичну прихильність вперше звернули увагу після випадку із захопленням заручників, який стався в Стокгольмі, Швеція.

Такий вид прихильності формується, коли безпека особистості залежить від агресора. Якщо домашній агресор повністю контролює фінанси, безпеку і щастя, тоді жертва починає спрямовувати всі свої зусилля на те, щоб він був щасливий. Ця прихильність не тільки служить інтересам насильника, часом вона в інтересах самої жертви і є умовою її виживання.

Травматичну прихильність можна визначити, як розвиток сильних емоційних зав'язків між двома людьми, один з яких час від часу ображає, б'є, мучить і залякує іншого.

Існує дві спільні риси в структурі відносин з травматичної прихильністю [3]:

- Існування дисбалансу влади, в результаті чого людина, проти якого відбувається насильство, відчуває, що друга людина домінує над нею;
- Переривчастий характер насильства.

Ніцше Ф., Скіннер Б., Рассел Б., Вебер М. [2], встановили, що нерівний баланс влади у відносинах призводить до зростаючого дисбалансу. Подібний дисбаланс влади постійно збільшується, жертва починає ставитися до себе все більше негативно, починає відчувати, що вона нездатна сама подбати про себе, вона стає все більш залежною від свого насильника. Цей цикл зростаючої залежності і зниження самооцінки повторюється знову і знову і в результаті створює сильну і ефективну (емоційну) прихильність до агресора.

Одночасно у абьюзера розвивається перебільшене відчуття власної влади, яке приховує той факт, що він залежить від жертви – вона потрібна йому, щоб підтримувати образ «Я». Це відчуття влади залежить від його здатності зберігати абсолютний контроль у відносинах. Якщо цю роль поставити під сумнів, то замаскована залежність насильника від жертви відразу стає очевидною.

Прикладом такої динаміки влади може служити те, що якщо агресора залишають, він відчайдушно намагатися повернути жертву назад, залякуванням, погрозами та шантажем.

Виведено три фази циклу насильства – наростання напруги, побиття і «медовий місяць», вони являють собою найкращий приклад насильства. Кожна фаза є непередбачуваною по тривалості і тяжкості, і це призводить до того, що жертва постійно знаходиться в нестійкому стані і сподівається, що все зміниться. Фаза «медового місяця» є необхідною умовою для травматичної прихильності. Ця фаза дозволяє

жертві випробувати спокійні і люблячі почуття з боку насильника, і це підсилює її емоційну прихильність до нього [1].

Стокгольмський синдром зазвичай розвивається при дотриманні наступних умов:

1. Жертва сприймає насильника як загрозу її виживання, фізичного або психологічного.

2. Жертва сприймає насильника, як вияв доброти, якою б маленькою вона не була.

3. Жертва не бачить можливості втекти від насильника.

4. Жертва ізольована від інших людей.

5. Жертва фокусується на потребах насильника.

6. Жертва бачить світ з точки зору насильника.

7. Жертва сприймає тих, хто намагається їй допомогти як «поганих», а насильника як «хорошого».

8. Жертві важко піти від насильника, навіть якщо є така можливість.

У жертви також присутні симптоми ПТСР (посттравматичного стресового розладу), які включають депресію, низьку самооцінку, тривожні реакції, параною, відчуття безпорадності та «флешбеки».

Інтериорізація віктимогенних норм, правил поведінки віктимної і злочинної субкультури, віктимні внутрішньо-особистісні конфлікти можуть відігравати значну роль у формуванні провокуючої поведінки, пов'язаної з засвоєнням і втіленням в способі життя суб'єктів віктимних стереотипів і станів, а також поведінки, пов'язаної з оцінкою самого себе як жертви, переживанням власних бід і невдач, як детермінованих виключно особистісними якостями або, навпаки, – ворожим оточенням [5].

Таким чином, стокгольмський синдром як детермінізм віктимної поведінки, яка є відхиленням від норм безпечної поведінки реалізується в сукупності соціальних, психічних і моральних проявів. Разом з тим для рецидивних «природжених» жертв властиві не тільки віктимні девіації психіки. Комплексний аналіз компонентів віктимності, її форм і проявів в різних сферах соціального життя дозволяє глибше зрозуміти соціальні та психологічні корені відхилень від безпечної поведінки, які «створюють» жертв злочинів, визначити особливості взаємодії жертви й агресора в механізмі злочинної поведінки.

### *Література*

1. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Переклад з англійської Лизак О., Наконечна О., Шлапак О. Львів, видавництво Старого Лева, 2015. С. 22–23.
2. Головатий М.Ф. Соціологія політики: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, МАУП, 2003. 504 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы (виктимология). Москва, Издательство Экс-мо. 2006. 1008 с.
4. Минская В.С. Опыт виктимологического изучения личности преступника. Вопросы борьбы с преступностью. 1972. № 17. С. 21–31.
5. Платонова Н.М., Платонов Ю.П. Насилие в семье. Особенности психологической реабилитации. Санкт-Петербург, издательство «Речь». 2004.
6. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. Санкт-Петербург. 2000. С. 71-72.
7. Франк Л.В. О виктимологии и виктимности. Душанбе, 1972. 112 с.
8. Холист Б. Фактори, що формують виктимність. Питання боротьби зі злочинністю. 1984. Вип. 41. С. 73-74.

### **УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ**

*Н. В. Бейліс,  
аспірант спеціальності  
«Загальна педагогіка та історія педагогіки»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: О. Г. Кучерявий, д. пед. н., професор*

Проблема формування іншомовного спілкування учнів є традиційно проблемним для психолого-педагогічних досліджень. Для більшості учнів шкіл України спілкування іноземною мовою не є на достатньому рівні та не забезпечує очікуваних результатів. Сучасна

європейська мовна політика орієнтує громадян Європи на багатомовність, але іншомовна освіта випускників середньо освітніх навчальних закладів України значно поступається місцем перед європейською освітою не тільки від небажання вчитися українських учнів, але і під впливом різноманітних факторів.

На сучасному етапі в світовій педагогіці досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства [1, с. 21]. В Україні якість підготовки випускників пов'язана з необхідністю оволодіння ними іноземними мовами ще в школі, що надає шанси останнім на досягнення успіху в їхній подальшій освіті та набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішної подальшої реалізації в професії, що сприяє мобільності у міжнародному просторі.

Оволодіння німецькою мовою як іноземною є однією із складових освіченості учнів в українській школі, але на заваді цьому існує багато факторів і чинників, одним з яких є психологічна неготовність учнів до вивчення німецької мови.

Серйозний удар по німецькій культурі, в тому числі, і по престижу вивчення німецької мови, завдала Друга світова війна. В результаті в Радянському Союзі стало скорочуватися вивчення мови переможеної сторони. Нестача кваліфікованих учительських кадрів перешкоджала підйому навчання іноземних мов в повоєнний час. Тому питання про докорінне покращення вивчення викладання іноземних мов та переосмислення цілей навчання цих мов вимагало спеціальних державних рішень [2, с. 104].

За радянських часів умови психологічної готовності учнів до вивчення німецької мови визначалася військовим минулим УРСР. В післявоєнні часи в якості захисту радянських людей від німецьких загарбників проголошувалося загальнонародне вивчення німецької мови. Цим і визначалося число спеціалізованих шкіл з німецькомовним контентом та наявність німецької мови як одного з обов'язкових шкільних предметів в звичайній школі.

Значним є досвід тривалого викладання німецької мови в історії радянських шкіл, який вимагає дбайливої обробки, аналізу та узагальнення в реальних умовах лідерства англійської мови, для того щоб осмислити і впорядкувати введення німецької мови як другої, а також звести до мінімуму можливість морального травмування

вчительського складу шкіл, в яких німецька мова втратила статус першої іноземної мови.

Однак в кінці минулого століття інтерес до німецької мови підвищився, продовжуючи зростати і до цього часу. В наші дні німецьку мову вчать не тільки школярі, а й дорослі люди, які зацікавлені в самоосвіті. За даними статистики, знання саме цієї іноземної мови сприяє влаштуванню на престижну роботу з гідною оплатою. Процес підняття німецькою мовою статусу другої іноземної мови здійснюється в Україні в значній мірі «знизу», тобто, стихійно. Інтерес до проблеми вивчення німецької мови як другої іноземної мови намітився лише відносно недавно.

До деструктивних факторів суттєво вплинувших на психологічну готовність учнів оволодіння українськими учнями німецькою мовою і іншомовною культурою, загалом, в останні роки треба віднести російську агресію. Не можна не враховувати міграційні процесами у середині країни й недооцінену потребу у формуванні позитивного ставлення людей до вивчення іншомовної культури мовними засобами. Переміщення населення з інших територій в межах однієї країни нерозривно пов'язане не тільки зі зміною постійного місця проживання назавжди чи на тривалий час, а також із зміною навчального закладу дітей шкільного віку внутрішніх мігрантів. Ця проблема відноситься нині до десятків, а може й сотень тисяч особистостей. Нерідко цей процес пов'язаний з нераціональністю і неорганізованістю, тощо. Стосунки між людьми в районах переселення стають іноді суперечливими, а в ряді випадків – конфліктними. Не вивчаючи німецької мови раніше при зарахуванні до класу де німецька вивчається, учні мають самотійно наздоганяти програму. Тому батьки таких дітей найчастіше надають перевагу класам з вивченням другої іноземної мови російської. Або навпаки, вивчаючи німецьку мову в школі раніше при зарахуванні до класу де німецька не вивчається, учні втрачають можливість продовжити вивчення німецької мови, тим самим втрачають доступ до ресурсу полімовності, наслідком якого є руйнація полікультурних цінностей, знищення пріоритетів вивчення іноземних мов.

Тому, на нашу думку, саме держава, особливо, засобами мовних стратегій має постати як своєрідний запобіжник загрози зіткнення дітей мігрантів з проблемою вибору іноземної мови та виступити психологічним запобіжником конфліктних ситуацій, забезпечення

врівноваженого спілкування учителів з новими учнями та їх батьками в ареалах спільного місця проживання, налагодження між ними порозуміння і плідного подальшого співробітництва.

На сьогодні недостатня мовна підготовка (слабкі знання робочих мов, зокрема англійської та німецької) української молоді негативно впливає на ефективність їх діяльності та на імідж країни в цілому [3, с. 86]. Звичайно, важливим є ставлення політиків до підтримки іноземних мов, але також не менш важливим є і ставлення батьків: з одного боку, чи підтримують вони те, що їхні діти вивчають німецьку мову в школі, і з другого боку, чи вбачають вони користь і важливість такого ресурсу як багатомовність, що дає низку переваг - психологічних, когнітивних і, звичайно, економічних. І зовсім не слід забувати, що люди, які знають багато мов, мають важливу функцію у мультикультурній Європі майбутнього: бути посередниками між мовою та культурою [4].

Сьогодні головними для збереження вивчення предметної галузі німецька мова є, передусім, такі фактори, як розуміння потреби вивчення німецької мови як однієї з пріоритетних у школі, доступ до німецькомовних засобів масової інформації та наявність інтелектуальних верств населення.

### *Література*

1. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Автореф. дис...канд.пед.наук. – К., 2004. – 21 с.
2. Литньова Т. В. Розробка цільового компонента навчання іноземної мови в умовах відновлення вітчизняної шкільної освіти в повоєнний період (1946 – початок 1950-х років). Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. – Вип. 1 (87). – 185 с. –100-106 с.
3. Маслак Л. П. Проблема міжкультурної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до миротворчих операцій // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України : матеріали Всеукр. конфер. ["Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України"], (Житомир, 22-23 травня 2007 року). – Житомир : ЖДУ, 2007. – С. 85–90. – 86 с.
4. <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/eng>

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БРЕХНІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

*В. Г. Боженко,  
асистент кафедри психології,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

У комунікативному просторі сучасного суспільства чітко простежується проблема якісного засвоєння людиною різноманітної інформації та її кількості. Інформаційний простір слугує для роботи, спілкування, навчання, придбання необхідних речей і розваг, тому інформація стала не просто продуктом, але й засобом маніпуляції. Варто відзначити, що ефективній міжособистісній взаємодії особливо сприяє достовірність комунікатора, щирість і неупередженість у процесі спілкування. При цьому, серед особистісних властивостей, що свідчать про нещирість і неправдивість, виступає брехливість. Як свідчить соціальна практика, людина використовує брехню у повсякденній діяльності як з вимушеної необхідності, так і умисно.

Брехня являє собою суперечливий, багатоплановий, вкрай заплутаний психологічний феномен, що вимагає глибокого, детального вивчення.

Слід зазначити, що проблема дослідження різних аспектів брехливості розглядається у межах таких наук, як філософія, психологія, соціологія, юриспруденція тощо. У вітчизняній і зарубіжній психології можна виокремити низку напрямів досліджень означеної проблеми: дослідження феномену брехливості з погляду моральності (Є. Белякова, Д. Дубровський, М. Льюїс); виявлення брехливості як результат соціальних відносин (В. Знаков, К. Соломон, Ю. Щербатих); брехливість як прояв особистісних якостей людини (Ж. Дюпре, П. Екман, О. Ліпманн).

Брехня як феномен виявляється в різних ситуаціях, що зумовлює різне тлумачення даного поняття. Відомий дослідник у галузі брехні П. Екман визначає брехню як навмисне рішення ввести в оману того, кому адресована інформація, без попередження про свій намір зробити це [4, с. 58].

На думку Ю. Холодного, брехня – це свідоме спотворення відомої істини, де вона являє собою усвідомлений продукт мовленнєвої



діяльності суб'єкта, який має за мету ввести в оману співбесідника [3, с. 56].

В сучасній психологічній літературі існує досить багато типологій та класифікацій брехні. Доцільно виділити брехню у зв'язку з тяжкістю її наслідків: брехня з неприємними наслідками, брехня з приємними наслідками, брехня без наслідків. Цей критерій відіграє істотну роль в оцінці ступеня вини за брехню і виступає як одна з підстав, що визначають ставлення до брехні. Ставлення до брехні, враховуючи її наслідки, може бути:

- 1) суворо засуджуваним;
- 2) з поблажливим і терпимим ставленням;
- 3) не засуджуваним;
- 4) мовчазно схвалюваним – коли брехня викликає жартівливо-розважальну, веселу ситуацію [3].

В. Знаков розглядає наступні види брехні:

- відверта брехня – неправда, заснована на невірному знанні (коли суб'єкт дізнався про своїй помилці, але йому вже ніяково зізнатися оточуючим, що він і вводив їх в оману);

- егоцентрична брехня, яка відображає монологічну егоцентричну позицію суб'єкта, що прагне задовольнити значущу для нього потребу і не думає про користь або шкоду, яка завдається брехнею конкретної людини або якоїсь групи людей. Але егоцентрична брехня не завжди викликана егоїстичними і корисливими мотивами. Іноді вона обумовлена не особистими, а професійними обставинами – як в ситуаціях з різними психологічними експериментами (наприклад, по виявленню конформності особистості);

- добродісна брехня не є брехнею, яка допомагає об'єкту брехні і не приносить ніякої вигоди «рятувальнику», бо брехуни рахуються зі своїми особистими інтересами, вони брешуть у відповідності зі своїми уявленнями про те, що є добром, благом для будь-якої людини, включаючи себе;

- брехня «на спасіння» (в інтересах) – це брехня, сказана з метою зберегти у недоторканності свій внутрішній світ, запобігти втручанню в особисте життя [2, с. 37].

Власну класифікацію випадків введення в оману, зібраних їм при вивченні східних трактатів, запровадив А. Ігнатенко. Він виділяв обман в чистому вигляді (дезінформацію), амфіболію (невизначеність висловлювання), підміну (предметів або людей), лжесвідчення,

порушення клятви, помилкові листи (підроблені і підкидні), обмови, завідомо фальшиві пророцтва, удавання, провокацію і створення помилкових обставин [1, с. 123].

У дослідженнях І. Шкуратової було здійснено більш детальну класифікацію різних видів брехні. Так, виділяються:

- брехня-замовчування, яка здійснюється за рахунок неповноти картини;

- брехня «на благо» – варіант брехні, при якій суб'єкт мотивований на приховування якоїсь важливої інформації від іншої особи через побоювання, що ця інформація може негативно вплинути на її здоров'я;

- брехня-самопрезентація спрямована на прикрашання свого образу;

- брехня-приховування, при якій людина приховує якусь свою діяльність, причому не обов'язково заборонену або осуджану;

- етикетна брехня, здійснювана на основі загального договору про дотримання етикету;

- брехня-омана як варіант, при якому людина говорить неправду, але при цьому у неї може бути впевненість, що вона робить добру справу;

- брехня-фантазія, метою якої, як правило, є надання своєму образу рис непересічної особистості;

- брехня-виправдання, що має місце в ситуації викриття непорядного вчинку;

- брехня-розіграш – тип брехні, при якому за допомогою спеціально розробленого сценарію у людини створюється помилкове уявлення про конкретну особу або навколишнє оточення;

- брехня-наклеп у вигляді пліток;

- брехня-обман (шахрайство) – це аморальна брехня, пов'язана з фінансовою вигодою і може мати різні масштаби: від гри в наперстки до створення фінансової піраміди (негативні наслідки шахрайства вельми відчутні, цей вид брехні вже кваліфікується як кримінально каране діяння);

- брехня-зрада, при якій людина прагне своєї вигоди за рахунок нанесення шкоди людям, які їй довіряли;

- брехня як атрибут професії – специфіка деяких видів професійної діяльності зумовлює доцільність застосування обману. Йдеться, наприклад, про лікарську практику, військові розробки, тактику ведення

бою чи операції спецслужб, експерименти в психології, педагогічна діяльність і навіть дипломатію та політику тощо [1, с. 55].

Згідно думки професора Д. Дубровського, доброчесний обман являє собою вид навмисного обману, оскільки виражає певний інтерес людини. Однак, на відміну від не доброчесного обману, використовуваного для реалізації, як правило, егоїстичного інтересу, доброчесний обман висловлює такі інтереси суб'єкта, які сумісні з загальнолюдськими цінностями, принципами моралі та справедливості. Це можна інтерпретувати в сенсі збігу інтересів того, хто обманює, і того, хто є об'єктом доброчесної обманної дії [3, с. 225].

Отже, за оцінками багатьох учених, брехня – це складне соціально-психологічне явище, яке потребує глибокого знання природи походження та розвитку важливих та невід'ємних його складових. Проаналізувавши психологічні аспекти категорії брехні у літературних джерелах вітчизняних і зарубіжних учених, можна констатувати, що визначень поняття «брехня» є чимало. Проблему брехні трактують з погляду різноманітних галузей психології. Так, у межах загальної психології брехню розглядають як феномен людської поведінки з власними психофізіологічними механізмами; у межах вікової психології простежують детермінанти брехні в онтогенезі, у межах педагогічної психології брехню вивчають, по-перше, як наслідки виховання, по-друге – з'ясовують, які чинники впливають на виховання. При цьому, як прийнято вважати, брехня і обман – це феномени, які притаманні лише людському суспільству. Тому знання та вміння виявляти, розпізнавати і викривати брехню – це потужний соціальний потенціал людини, який дозволяє їй уникати багатьох непередбачуваних проблем та несприятливих ситуацій.

### *Література*

1. Баришполець О.Т. Брехня в інформаційному просторі та міжособовій комунікації: монографія / Олексій Трофимович Баришполець; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 648 с.
2. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологи понимания / Виктор Владимирович Знаков // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 9-16.

3. Исследуем ложь: Теории, практика обнаружения / [пер. с англ.; под ред. Майкла Льюиса, Кэролин Саарни]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 282 с.
4. Майорчак Н.М. Історіогенез вивчення брехні у психолого-педагогічних дослідженнях / Н.М. Майорчак // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ: зб. наук. праць. Серія психологічна. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – Вип. № 2. – С. 53-60.
5. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2009. 272 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*А. Р. Богачук,  
студентка 3 курсу спеціальності «Право»,  
Донецький Національного університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

Особливості психологічної компетентності вчителя є предметом дослідження багатьох науковців, зокрема: В. В. Давидової, І. В. Зайченка, Л. В. Занкова, М. В. Зверєвої, С. П. Максимюка, С. С. Пальчевського, М. М. Фіцули, І. С. Якіманської тощо. Водночас сучасна освіта потребує подальшого вдосконалення з огляду на наступне:

По-перше, в Україні рівень освіти не дає змоги повною мірою виконувати ключові завдання держави, залишається низькою престижність освіти і науки в суспільстві.

По-друге, не повністю задовольняє потреби населення мережа дошкільних і позашкільних навчальних закладів, стан їх навчально-матеріальної бази тощо.

По-третє, потребують якісного поліпшення освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів.

Отже, актуальність дослідження полягає в необхідності підготовки вчителя Нової української школи до реалізації освітньої політики

держави шляхом застосування новітніх практик, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу.

Метою роботи є дослідження значення базових компетентностей вчителя Нової української школи, виявлення та аналіз методів та впливу діяльності вчителя у процесі навчання.

У процесі виконання роботи використано загальнонаукові і спеціальні методи такі, як: аналіз та синтез, формально-логічний, порівняльний, метод спостереження та ін.

У Концепції Нової української школи визначено соціальне замовлення: формування структури знань учнів, поглядів, ціннісних орієнтирів, успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці. Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо [1].

Варто зазначити, що учасниками освітнього процесу відповідно до ст.52 ЗУ «Про освіту» є: здобувачі освіти; педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, залучені до освітнього процесу [2].

У компонентній формулі нової школи провідне місце відводиться вчителям нової формації. Такі вчителі виконують ролі наставника, консультанта, менеджера, мають академічну свободу, володіють навичками планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо, самостійно й творчо здобувають інформацію. Отже, закладають надійне підґрунтя для навчання. Нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей [1].

У ч.2 ст.58 ЗУ «Про освіту» зазначено, що на посади педагогічних працівників приймаються особи, фізичний і психічний стан яких

дозволяє здійснювати педагогічну діяльність та які мають освітню та/або професійну кваліфікацію, що відповідає професійним стандартам та кваліфікаційним вимогам [2]. Перш за все вчителю необхідно усвідомлювати ціннісну значущість фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації [3]; Дане положення обумовлене тим, що педагогіка пов'язана з багатьма суміжними науками, особливо з психологією і фізіологією дитини адже навчання та виховання передусім спрямовані на формування особистості дитини. Педагогіка разом з віковою психологією стикається із сучасною філософією, яка дедалі активніше набуває загальнолюдської спрямованості.

Навчання – це така різновидність людської діяльності, яка передбачає взаємодію викладача і учня, тому воно має двосторонній характер, тобто складається з двох процесів: 1) процесу викладання; 2) процесу навчання. Суть навчання – це єдність пізнання і спілкування. Процес навчання включає мету, мотиви, зміст, способи діяльності, способів регулювання дій та контролю за їх результативністю [4].

У працях фахівців педагогічної психології, зокрема Л. В. Занкова, М. В. Звереві ще в 60-70 рр. досліджено взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку у вигляді розвивального навчання. Гнучкість і пластичність дитячої натури дає змогу дитині сприймати великий обсяг знань, тренувати свій мозок над розв'язанням складних завдань, проблемних ситуацій і вправ. [5] Функція учителя полягає в тому, щоб здійснювати управління активною і свідомою діяльністю учнів, спрямованою на засвоєння навчального матеріалу. Цикл будь-якої управлінської діяльності містить такі елементи: планування, організація, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності, аналіз її результатів. Ці елементи властиві й діяльності вчителя. Він виступає як організатор та керівник навчальної діяльності учнів. [6] Зокрема, у відповідності із ст.60 ЗУ «Про освіту» робочий час науково-педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, наукової, організаційної роботи.[2]

Під діяльністю особистості розуміють дуже велику кількість усіх можливих занять людини, все те, що вона робить. Не дарма із глибин віків дійшли до нас мудрі спостереження: скажіть мені, що і як робить дитина, і я скажу вам, ким вона виросте; ні один нероба ще нічого не досяг; скільки поту – стільки успіху; людина сама коваль свого щастя [7].

Професійна діяльність вчителя повинна бути спрямована на досягнення конкретної мети. Такою метою відповідно до п.4 Державного стандарту початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87 є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [8].

Види навчання розрізняються за характером викладацької і навчальної діяльності, за побудовою змісту, методів і засобів навчання. Зокрема, розрізняють пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване навчання. Завдання полягає в тому, щоб для кожної конкретної ситуації вибрати оптимальний варіант навчального процесу. Розв'язанню цього складного завдання допомагає методика вибору оптимальних дидактичних рішень [9].

У 2018 р. вчителі початкових класів підвищуватимуть свою кваліфікацію за Типовою освітньою програмою для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затв. наказом МОН України від 15.01.2018 № 36 (далі – Програма). Саме в Програмі означено профіль учителя початкової школи. Профіль, або опис компетентностей, відповідає Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988 [3]. Відповідно до п.1.4 Програми головна ідея підвищення кваліфікації педагогічних працівників початкової школи полягає в забезпеченні індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення слухачів на основі активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду відповідно до індивідуально-особистих інтересів, соціальних запитів держави щодо ефективного виконання посадово-функціональних обов'язків.

Профілі базових компетентностей педагогічних працівників початкових класів містять основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти [1]. Зокрема відповідно до Наказу МОН № 36 виділяють наступні види компетентностей: професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку та інформаційно-цифрову [3]. Перераховані компетентності допомагають сучасному вчителю у процесі навчання

виконувати наступні функції: організаторську, стимулюючу, регулювання і коригування навчального процесу та аналіз результатів

В основі процесу навчання лежить ідея діяльнісного підходу, розроблена вітчизняними психологами. Навчання – це система пізнавальних дій учнів, спрямована на вирішення навчально-виховних завдань. Дуже важливою є формула Л. С. Виготського «Навчання йде попереду розвитку», тобто врахування зони найближчого розвитку особистості, орієнтація не на досягнутий сьогодні рівень розвитку, з на більш високий, якого може досягнути учень під керівництвом і з допомогою вчителя. У школі розвивального навчання – навпаки, попереду йде розвиток умінь вчитися [10].

У процесі викладання матеріалу вчитель повинен використовувати стратегію діяльності, яка спрямована на дотримання під час навчання закономірностей внутрішнього процесу засвоєння знань учнями: сприймання, осмислення і розуміння, узагальнення та закріплення матеріалу.

Отже, аналізуючи значення базових компетентностей вчителя Нової української школи, методи та вплив діяльності вчителя у процесі навчання можна зробити наступні висновки:

По-перше, діяльність учителя полягає в тому, щоб здійснювати управління активною і свідомою діяльністю учнів, спрямованою на засвоєння навчального матеріалу. У процесі виконання роботи було виявлено базові компетентності вчителя: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психологічна, підприємницька, інформаційно-цифрова.

По-друге, нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей.

### *Література*

1. Наказ МОН від 15.01.2018 №36 Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a7/af3/886/5a7af38868e47141284041.pdf>,
2. ЗУ «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n853>



3. Яким має бути вчитель Нової української школи. URL:  
<https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukransko-shkoli?error=1>
4. Фіцула М.М. Педагогіка. URL <http://pidruchniki.com/1613030534943/pedagogika/pedagogika>
5. Максимюк С. П. Педагогіка. URL:  
<http://pidruchniki.com/1584072017954/pedagogika/pedagogika>
6. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. URL:  
[https://pidruchniki.com/16570722/pedagogika/struktura\\_diyalnosti\\_vchitelya\\_navchalnomu\\_protsezi#59](https://pidruchniki.com/16570722/pedagogika/struktura_diyalnosti_vchitelya_navchalnomu_protsezi#59)
7. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. URL:  
[https://pidruchniki.com/11860218/pedagogika/diyalnist\\_faktor\\_rozvitku\\_diagnostika\\_rozvitku#92](https://pidruchniki.com/11860218/pedagogika/diyalnist_faktor_rozvitku_diagnostika_rozvitku#92)
8. Постанова КМУ «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87. URL:  
<http://vobu.ua/ukr/documents/item/postanova-kmu-vid-210218-r-87-pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-pochatkovoi-osvity>
9. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник [Електронний ресурс] URL:  
[https://pidruchniki.com/17370921/pedagogika/diyalnist\\_uchitelya\\_uchnya\\_riznih\\_vidah\\_navchannya#68](https://pidruchniki.com/17370921/pedagogika/diyalnist_uchitelya_uchnya_riznih_vidah_navchannya#68)
10. Максимюк С. П. Педагогіка: підручник. URL:  
[https://pidruchniki.com/16330826/pedagogika/dvostoronniy\\_harakter\\_rotsesu\\_navchannya\\_yogo\\_tsilisnist#85](https://pidruchniki.com/16330826/pedagogika/dvostoronniy_harakter_rotsesu_navchannya_yogo_tsilisnist#85)

## **МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ**

***Б. О. Бортун,**  
магістр психології,  
лаборант кафедри психології,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

Мотивація до занять фізичною культурою й спортом у молоді на сьогодні є однією з найбільш актуальних соціально-психологічних та педагогічних проблем. Система освіти потребує якісного та

інноваційного підходу до засобів задоволення актуальних потреб людини, формування стійких мотивацій до фізкультурно-спортивної діяльності як важливої складової здорового способу життя й просоціальної поведінки. Сучасні вимоги до процесу навчання, впровадження комп'ютерних технологій у повсякденний побут, зниження рухової активності роблять фізичне виховання, що створює необхідні передумови здорового способу життя, провідним чинником зміцнення здоров'я та підготовки студентської молоді до активного життя [1].

Фізичне виховання, яке є підсистемою цілісного навчального процесу, зорієнтоване на виконання соціального завдання суспільства з підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного до організації освіти яка базується на паритетному співвідношенні освіченості і здоров'я, і основною задачею якої є його збереження і зміцнення у всіх учасників освітнього процесу [2].

Західноєвропейські та американські дослідники А. Лалаян, К. Дим, Р.Шульте, Р. Шульте в роботі зі спортсменами приділяли велике значення мотивації. Сучасні психологи, у тому числі вітчизняні, вважають, що врахування особливостей професійної мотивації здатний зробити серйозний вплив на успішність діяльності, особливо в спорті (Е. П. Ільїн, О. А. Чернікова, О. В. Дашкевич, Н. Б. Стамбулов, О. В. Родіонов, Р. Йеркс, Дж. Д. Додсон, Г.Кольб, М. Єпуран, К. Гріффіт та інші). Велика кількість літератури по проблемі мотивації та мотивів супроводжується різноманітністю точок зору на їхню природу. Погляди на сутність мотивів у більшості психологів суттєво розходяться. У низки авторів мотив уявляється як потреба (С.Л. Рубінштейн, Д.В. Колосов), в інших мотив як спонукання (І.В.Ковальов, М.Ш Магомед-Емінов). Крім того, іншими дослідниками мотиви трактуються як наміри (К. Левін), як стани, стійкі властивості особистості. Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості.

Один з напрямків сучасної «Концепції фізичного виховання» направлений на те, щоб домогтися більш високих результатів фізичної підготовленості на основі реалізації принципово нових підходів, засобів, технологій, де головним є не процедура натаскування на руховий результат, а складна і кропітка робота з формування щиро зацікавленого відношення до процесу самовдосконалення, створення умов для оволодіння способами удосконалювання своєї особистості [3].

Мета роботи – на основі аналізу анкетування з’ясувати, які мотиви більше будуть спонукати студентів займатися спортом та сприятимуть фізичному розвитку і зміцненню фізичного здоров’я.

У дослідженні брали участь 58 студентів 1-2-х курсів економічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса. Для вирішення поставлених завдань використовувались наступні методи: аналіз науково-методичної літератури та анкетування.

За допомогою анкетування ми з’ясували, що 75,86% вважають заняття фізичною культурою необхідним для своєї майбутньої діяльності, натомість 24,14% опитаних дотримуються протилежної думки. Слід зазначити, що 27,59% опитаних студентів самостійно займаються фізичними вправами 3 або більше разів. Таким чином, за результатом анкетування можемо розкрити мотиви, які спонукають студентів займатися фізичною культурою та спортом також, ми з’ясували найбільш виражені мотиви у студентів:

*Таблиця 1*

Відсоткове представлення основних мотивів заняття спортом у студентів

Мотиви, які спонукають до заняття спортом	%
корекція фігури	81,03
формування красивої постави	79,31
збільшення рухової активності	41,38
інтерес до протилежної статі	31,03
зміцнення і збереження здоров’я	72,41
спілкування	36,21
мотив ігри і розваги	13,79
розвиток фізичних якостей	43,1
знаходження друзів	62,07
самовдосконалення	31,03
досягнення спортивної майстерності	17,24
наслідування	12,07
інтелектуального розвитку та мислення	17,24
боротьба зі шкідливими звичками	13,79
фізична підготовка до обраного виду діяльності	53,45

Для студентів переважає на першому місці саме мотиви покращення зовнішності: формування красивої постави, корекція фігури; розвиток фізичних якостей; досягнення спортивної майстерності; фізична підготовка до обраного виду діяльності. Це свідчить про зацікавленість студентів до трансформування власного тіла та розвиток фізичних якостей.

Щодо мотиву зміцнення здоров'я: збільшення рухової активності; зміцнення і збереження здоров'я; боротьба зі шкідливими звичками, він має нижчі показники, але не значною мірою, тобто студенти зацікавлені у зміцненні здоров'я, боротьби зі шкідливими звичками та збільшення активності. Серед структури мотивів є соціальній і мотив наслідування: спілкування; мотив ігри і розваги; інтерес до протилежної статі та самовдосконалення; наслідування. Дана сукупність розкриває прагнення як до наслідування своїх ідеалів у спорті, так і самі заняття дають змогу здобути певні навички у спілкуванні через гру. Заняття спортом не тільки розвиває фізичні здібності та тіло, через вправи можна тренувати та інтелектуально збагачуватися, розвиваючи свій розум і мислення, за допомогою інформації на теоретичних та практичних заняттях, семінарах тощо.

Що стосується інформації щодо спортивного самовдосконалення, то за результатами анкетування студенти які отримують інформацію стосовно фізичної культури на заняттях з фізичного виховання – 74,14%, від товаришів – 25,86%, з Інтернет сайтів та телепередач – 15,52%. Також слід зазначити, що більшість студентів займається фізичними вправами лише на занятті з фізичного виховання. Тому воно і є провідною формою роботи зі створення позитивної мотивації до занять спортом. Також ми визначили відсоток респондентів, які цілком задоволені фізичним вихованням у вузі – 56,9 %; 27,59% – інколи задоволені, 10,34% – не зовсім задоволені, 3,72% – в основному не задоволені.

Для збільшення інтересу студентів до розвитку власної фізичної культури важливе значення має залучення студентів і викладачів до різних програм, семінарів, навчальних курсів, під час яких розглядаються проблеми здоров'я, а також лекційних занять із цього фаху. Однак, значного зміцнення здоров'я студентів досягти не можна, якщо не розвивати у них мотивацію до рухової активності. Для цього необхідно, насамперед, подолати формальність занять з фізичної культури та спорту у ЗВО.

Таким чином, за допомогою аналізу науково-методичної літератури та анкетування, нами було з'ясовані мотиви які більше спонукають студентів займатися спортом та сприятимуть фізичному розвитку, зміцненню фізичного здоров'я та тіла. Перспективність подальших досліджень полягає у визначенні особистісних чинників формування тої чи іншої мотивації до занять спортом

### *Література*

1. Канішевський С.М. Умови, стан і перспективи розвитку фізичного виховання у ВУЗах України. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2008. №1. С. 139-145.
2. Куртова Г. Ю. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного пед. університету*. 2008. Вип. 55. С. 168-170.
3. Городинський С. І. Методи посилення мотивації студентів до занять у фізичною культурою. *Молодий вчений*. № 1. (28) Частина 3, 2016. 89 с.

## **РОЛЬ ГРУПОВИХ ЦІННОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ**

*А. О. Вакулюк,  
студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол.н., доцент*

Загальновідомим є той факт, що проблеми взаємовідносин у шкільних колективах існували завжди. Як особливу групу можна виокремити підлітків, серед яких дана проблема є найпоширенішою. Важко зрозуміти внутрішню природу цих проблем, оскільки підлітковий вік- кризовий період у формуванні особистості. Перебудова світоглядних установок, зміна самооцінки, втрата інтересу до світу дорослих і прояви інтересу до однолітків. У підлітків з'являється прагнення бути визнаним групою, відповідати вимогам референтних осіб і протистояти загальноприйнятим правилам. Всі ці фактори впливають на поведінку в

групі. Їх цінності змінюються в залежності від середовища, в яке вони потрапили.

У групі завжди є особи, які створюють правила, також є ті, хто слідує чи протистоїть цим правилам. Відповідно до чого виникає сприятливий або несприятливий соціально-психологічний клімат, який в свою чергу деформує особистість підлітка, підлаштовуючи його під ситуацію. Внаслідок цього змінюються психологічні особливості особистості.

Мета дослідження – проаналізувати підходи до вивчення ролі групових цінностей у формуванні соціально-психологічного клімату шкільних колективів.

У вітчизняній соціальній психології термін «психологічний клімат» вперше використав Н.С. Мансуров, який вивчав виробничі колективи [1, с. 38].

Одним із перших розкрив зміст соціально-психологічного клімату В. М. Шепель.

Вітчизняні дослідники (Ю. П. Платонов (1992) та ін.) на основі багаторічних досліджень в організаціях виділяють соціально-психологічні фактори ефективності організацій (цілеспрямованість, мотивованість, емоційність, стресостійкість, інтегративність, організованість). Зважаючи на це, стверджують, що важливою умовою ефективності функціонування організацій є наявність в ній сприятливого соціально-психологічного клімату (СПК), який включає перераховані вище фактори [4; 37-38].

Дослідженню особливостей психологічного клімату приділяли увагу такі вітчизняні вчені: А. Л. Свинецкий, Б. А. Паригін, К. К. Платонов, В. М. Мясищев, Г. М. Андреева.

У дослідженнях вітчизняних соціальних психологів (К. К. Платонова, А. А. Русалінової, В. М. Шепеля, Б. Д. Паригіна, А. М. Щербань та ін) намітились чотири основні підходи до розуміння природи СПК. Але всі вони сходяться на думці, що феномен СПК включає поняття стану психології, організації як єдиного цілого, яке інтегрує приватні групові стани [2].

Щодо сутності соціально-психологічного клімату, то його можна визначити як домінуючий у конкретному колективі (групі) відносно стійкого психічного настрою, який формується на основі психічного відображення умов життя і діяльності в міжособистісній взаємодії членів колективу (групи). Підтримуючи точку зору авторів, які нещодавно

почали досліджувати цю проблему, можна вважати, що соціально-психологічний клімат варто розглядати як феномен, притаманний невеликій групі, а організаційний клімат доцільно визначати як феномен, що утворюється у великих соціальних групах (організаціях), адже тут ми маємо справу з іншими психологічними реальностями, коли якість «безпосередність» стосунків переходить в якість «складного опосередкування» цих стосунків [6].

Психологічний клімат, який спостерігається у різних колективах, може різнитися за своїм змістом та спрямованістю. А отже, прийнято виокремлювати три основних види психологічного клімату: з позитивного, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим. Клімат з негативною спрямованістю має назву несприятливого, або нездорового. Клімат, спрямованість якого чітко не визначена, є нейтральним.

На думку відомого російського психолога Б. Паригіна, поняття «соціально-психологічний клімат колективу» відображає характер взаємин між людьми, переважний тон суспільного настрою в колективі, пов'язаний із задоволенням умовами життєдіяльності, стилем і рівнем управління й іншими факторами.

Основними факторами, що впливають на формування соціально-психологічного клімату в учнівському колективі є: взаємини з однокласниками; рівень конфліктності відносин; професійна підготовка вчителів; умови навчання та задоволеність ними; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків вчителів з учнями; особистість керівника, стиль керівництва та задоволеність ними.

Дослідження Г. І Назаренко, Н. А. Захарчук, І. І. Юрченко показують, що соціально-психологічний клімат в учнівському колективі взаємно залежить від оцінок і самооцінок: чим краще соціально-психологічний клімат у колективі, тим вище оцінюють один одного члени колективу;

О.С. Виханський вважає, що ступінь включення людини у групу, успішний чи неуспішний процес його адаптації до організаційного оточення багато в чому залежать від того, наскільки він засвоїв і прийняв норми і цінності групи. Входячи в групу, дитина стикається з багатьма нормами і цінностями, які може прийняти в цілому або частково, а може не прийняти їх зовсім. Кожен з даних випадків має свої відмінні наслідки включення дитини у групу, може бути по-різному оцінений нею,

оточенням і групою. Для того щоб дати загальну характеристику та оцінку того, як сприйняття норм і цінностей впливає на включення, важливо знати, які норми і цінності були прийняті, а які відторгнуті. В залежності від того, які норми і цінності прийняті, може бути виділено чотири типи адаптації: заперечення; конформізм; мімікрія; адаптивний індивідуалізм.

Г. М. Андреева виділяє регулятивну функцію групових норм як «еталон належного» по відношенню до діяльності здійснюваної даною групою. Завдяки правилам, виробленим групою, яким буде підпорядковуватися її члени, можлива спільна діяльність [5].

Для того, щоб стимулювати нормативну поведінку і знижувати ймовірність відхилення від правил в групі створюється і діє система санкцій – психологічних форм заохочення нормативності і покарання ненормативності поведінки членів групи (М. Р. Битянова). Санкції можуть бути заохочувальні та заборонні.

Норми групи тісно пов'язані з її цінностями. І норми і цінності є компонентами «Групової свідомості» – відображення в умах людей, стану соціальної життєдіяльності групи, до якої вони відносять себе. Групова свідомість проявляється в ідеології, в якій фіксуються групові інтереси, потреби, норми, цінності.

Таким чином можна зробити висновок, що групові норми сприяють підвищенню стійкості і стабільності групи, виступають регулятором відносин між членами групи. Норми і цінності прийняті групою автоматично створюють набір правил і якщо всі члени колективу не виступають проти правил, а цілком підтримують їх, то конфліктність групи зменшується і відповідно соціально-психологічний клімат залишається сприятливим.

Аналіз джерел показав що найбільші суперечки викликають підходи до вивчення СПК, але всі вони сходяться на думці, що феномен СПК включає поняття стану психології, організації як єдиного цілого, яке інтегрує приватні групові стани. І незважаючи на те, що тема дослідження соціально-психологічного клімату в загальному, а також у шкільному колективі не є новою, але кожен новий колектив-індивідуальний у всіх своїх проявах, і в кожному з них прослідковується чіткий зв'язок між груповими цінностями і СПК, тому ця тема залишається актуальною.



### *Література*

1. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение / Н.С. Мансуров. – М., 2004. – 235 с.
2. Смірнов С.В., Мурашова Е.П. «Организационное поведение управление поведением человека в организации». М.: Альпіна Бизнес Букс, 2004. – 154 с.
3. Алексеенко Т.Ф. Цінності малої групи школярів як соціально-педагогічний феномен Збірник наукових праць, випуск 13, книга 1.- Київ, 2009. – С.266-271.
4. Воднік В. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування// Бюлетень.—№ 5.—С. 36-70
5. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
6. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МАУП, 1993. – 106 с.

## **ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВІДСТАВАННЯ У НАВЧАННІ УЧНІВ**

*В. Ю. Вересюк,  
студент 3 курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

Все більшого значення набуває вміння вчитися, яке намагаються формувати ще з дитинства. Особливим показником цього вміння є шкільна успішність, на жаль, велика кількість учнів не досягає мінімального рівня успішності. На сучасному етапі практика показує, що слабка успішність є дуже багатограним явищем, котре має складну структуру та походження. Проблема відставання, неуспішності, другорічництва широко обговорюється у педагогічній пресі та всебічно розвивається. На сьогодні, ця проблема потребує певних рекомендацій та шляхів вирішення. Які є шляхи та способи боротьби проти відставання учнів у сучасній школі?

Вивченню причин шкільного відставання та шляхів її подолання присвячені праці Б. Г. Ананьєва, Ю. К. Бабанського, М. О. Данилова,

Л. В. Занкова, М. П. Кашина, Л. М. Орлової, В. І. Помагайби, М. Н. Скаткіна, В. О. Сухомлинського. В. С. Цетлін. Цій же проблемі присвячені праці дефектологів і фізіологів: М. М. Безруких, Т. О. Власової, К. С. Лебединської, та ін., які дослідили педагогічні, соціально-побутові, фізіологічні та психологічні чинники невстигання. Однак узагальнюючих праць з цієї проблеми немає.

Метою даної роботи є дослідження шляхів подолання відставання в навчанні учнів.

Відставання учнів у процесі навчання визначають на підставі важкості усвідомити зміст, складності поставленого перед ним завдання, неухважності та відсутності активності на уроці, коли відбувається пошук рішення, байдужості до результатів своєї навчальної діяльності, нездатності адекватно оцінити виконану роботу, відсутності самоконтролю у навчанні та самовдосконалення. Часто учні не в змозі пояснити мету виконуваного завдання, не дотримуючись правил, діяти під час його виконання, бути пасивними та уникати труднощів. Так, І. М. Садовнікова пише: «Відстаючих учнів взагалі немає, є діти, які не опанували всіма тими знаннями, якими опанував весь клас, ці діти можуть деякий час з трудом вчитися і бути встигаючими. Але якщо відставання не зникає своєчасно, учень стає з плином часу невстигаючим: він має в знаннях такі прогалини що оволодіти новими знаннями з даного предмета не може» [1].

На сьогоднішній день шкільні програми сучасної школи запроваджені на середнього учня, але в класі зазвичай зустрічаються діти з різною підготовкою до навчання, з різними здібностями, це і є однією з причин відставання. Шкільні вимоги не збігаються з потребами дітей, які відстають від інших учнів [2].

У випадку, коли неуспішність проявляється ще в початкових класах, тоді потрібно негайно шукати шляхи вирішення цієї проблеми. Саме в початковий період навчання у дітей закладається фундамент системи знань, який з роками поповнюється. Одночасно формуються розумові й практичні операції, дії та навички, без яких майбутнє навчання й практична діяльність просто неможливе. В результаті відсутності фундаменту системи знань, такі діти випадають з навчання. Дані проблеми можна уникнути, надавши дитині своєчасну допомогу, для цього необхідно знати причини відставання, встановити, і вміти усунути їх і прослідкувати наслідки. Корекційна робота на повинна зводитися до «дресирування» відповідних компонентів психічного

розвитку дитини. Вона обов'язково повинна включати в себе всі необхідні елементи повноцінного формуючого середовища: емоційний, рефлексивний, мотиваційний, смислоутворюючий тощо [5].

На думку К. Д. Ушинського, для успішного навчання кожної дитини необхідно створення таких умов, в яких діти проявляли б активність і самостійність, працювали з полюванням і без примусу. К. Д. Ушинський закликав вчителів «знати людину в усіх її відносинах», рекомендував насамперед виявити рівень знань слабого учня, розкрити причину його відставання в навчанні, привести в систему наявні у нього знання, вивчати новий матеріал з опорою на вже засвоєне, просуватися вперед невеликими кроками. Він радив педагогам уникати критики результатів навчання, частіше питати учнів, які відстають [6].

Під час процесу подолання відставання загалом усувають прогалини в знаннях та навичках самостійної навчальної праці; розвивають в учнів увагу, уяву, пам'ять, мислення; долають негативне ставлення до навчання і виховують інтерес до знань; усувають зовнішні чинники, що спричиняють неуспішність [4]. Ніщо так не властиве дитині, як потреба відчувати радість від власної діяльності, задоволення від досягнутого, адже вона не тільки дізнається про щось нове, засвоює матеріал, а й переживає свою працю, висловлює глибоко особисте ставлення до того, що їй вдається і не вдається [3]. Під час викладу нового матеріалу необхідно перевіряти ступінь розуміння учнями основних елементів викладеного матеріалу; стимулювати запитання з боку учнів, коли є утруднення в засвоєнні навчального матеріалу; застосовувати засоби підтримки інтересу до засвоєння знань; забезпечувати розмаїтість методів навчання, що дозволяють усім учням активно засвоювати матеріал [1]. Отже, щоб дитина хотіла навчатися, прагнула здобувати нові знання, вона має бути зацікавлена в тому, що робить. Тому головна майстерність педагога полягає і у тому, щоб зацікавити, мотивувати учня до навчальної діяльності. В роботі зі «слабкими» учнями учителю варто спиратися на узагальнені рекомендації [2]:

- Необхідно вірити в здібності «слабковстигаючого» учня та намагатися передати йому цю віру. Цілком правильним рішенням буде не квапити учня для досягнення поставленого завдання.
- Слід у мінімальному ступені відволікати учня, намагаючись не переключати його увагу, створювати теплу, спокійну обстановку.

- Не варто давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великий, різноманітний і складний матеріал.

- Шляхом правильного опитувань і заохочень («відмінно», «молодець», «дуже добре» тощо) треба формувати в таких учнів упевненість у своїх силах, знаннях, у можливості вчитись.

Важливу роль у подоланні відставання відіграють класи вирівнювання або ІПК (інтенсивної педагогічної корекції). Головним є належне засвоєння матеріалу кожним учнем, усунення прогалин у знаннях, розвиток бажання й уміння вчитися, що створює передумови для подолання відставання [2]. Важливим чинником успішної роботи класів ІПК є відносна однорідність складу учнів, порівняно однакова їх шкільна зрілість та наповнення класів (10-15). Вчителі високої кваліфікації мають змогу маневрувати навчальним матеріалом, використовувати його відповідно до вимог учня та труднощів, які виникли під час вивчення теми; за необхідності – є можливість сповільнити темп засвоєння навчальної програми окремими учнями, класом.

Одним з найкращих способів для вирішення проблеми відставання учнів є опорні схеми та використання на уроці інноваційних технологій. Такі прийоми дають змогу розвивати всі види пам'яті, покращувати індивідуальну роботу з учнями. Схеми-опори забезпечують підвищену працездатність учнів, а також енергійний темп уроку, користуючись даними схемами, учні читають їх, працюють з ними, будують свої відповіді. При виникненні певних проблем при виконанні завдання дітям не потрібно пригадувати правила, вони читають їх на схемах до моменту, доки вони стануть непотрібними. Для покращення навчальної роботи кожного учня, ефективним засобом є вплив на нього через учнівський колектив. Тому навчальний процес повинний проводитися в органічній єдності колективних, фронтальних та індивідуальних форм навчальних занять при визначальному характері загальної колективної діяльності учнів [2].

Отже, ефективними шляхами подолання відставання у навчанні учнів, на нашу думку є: 1) попередження відставання у навчальній діяльності; 2) корекційна робота; 3) систематичне опитування учнів, які відстають; 4) рефлексивний підхід до оцінювання пізнавально-навчальної діяльності учнів; 5) перевірка ступеня розуміння учнями викладеного матеріалу; 6) створення класів вирівнювання; 7) забезпечення активної участі в навчанні; 8) створення ситуації успіху;

9) використання у навчанні схем-опор; 10) вплив на учнів через колектив.

### ***Література***

1. Корвегіна Л.І. Неуспішність учнів і шляхи її подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://imidg.ucoz.ua/imidg\\_gur/2\\_2012/Korvegina.pdf](http://imidg.ucoz.ua/imidg_gur/2_2012/Korvegina.pdf)
2. Логвинюк А. А. Робота з учнями, які мають труднощі в навчанні. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3. С. 141-149. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo\\_2014\\_3\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_3_27).
3. Муханова І.Ф. Психолого-педагогічна корекція шкільної неуспішності молодших школярів: автореф. дис. ...канд. психол. Наук. Київ, 2007. 22 с.
4. Фіцула М.М. Неуспішність учнів і шляхи її подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1713052435015/pedagogika/neuspishnist\\_uchni\\_v\\_shlyahi\\_podolannya](http://pidruchniki.com/1713052435015/pedagogika/neuspishnist_uchni_v_shlyahi_podolannya)
5. Воровченко Л.В. Фонематический анализ в обучении грамоте детей с низким уровнем готовности к школе: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Н. Новгород, 2001 –188 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.dslib.net/teoriavospitania/fonematcheskij-analiz-v-obuchenii-gramote-detej-s-nizkim-urovнем-gotovnosti-k.html>
6. Ушинський К.Д. Педагогическая антропология. В 2т. Том 1 М. : Издательство Юрайт, 2017, – 459с. – Серия: Антология мысли.

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ**

***Т. В. Генералова,***

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: Ю. В. Кушнір, к. пед. н., доцент*

Протягом життя людина стикається з труднощами, які зумовлюються буденними життєвими ситуаціями. І для того, щоб їх

подолати людині потрібні знання про способи можливої реалізації своїх зусиль, і людина повинна вірити, що вони у неї є. На сучасному етапі розвитку психології проблема подолання людиною труднощів розглядається вченими за допомогою розкриття таких феноменів як копінг і опановуючої поведінки.

У західній літературі опановуюча поведінка має на увазі під собою два феномена: психологічний захист і копінг-поведінку. Поняття «психологічний захист» сформувалося в психоаналітичних поглядах З. Фрейда, і вперше було згадано в його роботі «Захисні нейропсихози» (1894). Потім дане поняття було більш детально розглянуто А. Фрейд і представлено в її роботі «Психологія Я та захисні механізми» (1993). Згідно психоаналітичному підходу, психологічний захист є механізмом, спрямованим на зниження напруги і тривоги в ситуації інтрапсихічного конфлікту з метою збереження цілісності і адаптації особистості. І характеризується двома основними критеріями: несвідомістю і мимовільністю.

Пізніше в 1962 році в психологічній літературі з'явився термін «копінг». Л. Мерфі вжив його при вивченні способів подолання криз розвитку у дітей. Поняття «копінг» перекладається, як «долати», «опановувати». Л. Мерфі виявив співвідношення копінг-поведінки і індивідуально – типологічних особливостей особистості, і минулого досвіду подолання стресу; а також позначив дві складові частини копінга - когнітивна та поведінкова.

Що стосується терміну «опановуюча поведінка», то він з'явився у вітчизняній психології в 90-і роки ХХ століття і пов'язаний з роботами таких вчених, як Платонов К.К., Теплов Б.М., Анциферова Л.І. і ін. [6, с. 111].

В даний час в психології є багато визначень терміну «копінг», який найбільш викладений в зв'язку з дослідженнями психологічного стресу. У науковій літературі термін «копінг» в широкому сенсі включає в себе всі види взаємодії суб'єкта з завданнями зовнішнього і внутрішнього характеру, а в більш вузькому – визначається, як стратегія дії для пристосування до умов ситуації [7, с. 113]. Копінг може розумітися як «індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно з її власною логікою, значущістю в житті людини і його психологічними можливостями».

Суть опановуючої поведінки полягає в тому, щоб людина повністю подолала негативні життєві труднощі, або зменшила їх негативний вплив

на організм. Тому опановуюча поведінка – це «цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту впоратися з важкою життєвою ситуацією (або стресором) способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, – через усвідомлені стратегії дії» [2, с. 93].

У різних авторів різні класифікації копінг-стратегій.

Дослідники Р. Лазарус та С. Фолкман виділяють два стилі реагування: проблемно-орієнтований копінг пов'язаний з раціональним аналізом проблеми, а суб'єктивно-орієнтований стосується емоційного реагування на ситуацію. Також виділяють такі копінг-стратегії, як планування вирішення проблеми пошук соціальної підтримки та шість емоційно-сфокусованих стратегій: конфронтація, самоконтроль, дистанціювання, позитивна переоцінка, прийняття відповідальності, втеча-уникнення.

На думку Е. Хайма існує три сфери психіки, де відбувається реалізація копінг-стратегій: емоційна, когнітивна, поведінкова. А самі копінг-стратегії бувають адаптивні, частково адаптивні та неадаптивні.

Вчений Х. Вебер зробив акцент на психологічному подоланні, яке відобразилось в восьми стратегіях: реальне (поведінкове або когнітивне) рішення проблеми; пошук соціальної підтримки; перетлумачення ситуації на свою користь; захист і відкидання проблем; ухилення і уникнення; співчуття до самого себе; зниження самооцінки; емоційну експресію.

Раніше деякі дослідники вважали, що пристосування може мати місце тільки в екстремальних життєвих умовах але на сьогоднішній день опанування невід'ємна частина поведінки людини в повсякденному житті. При цьому найбільшу частину цієї повсякденної реальності займає професійна сфера діяльності людини.

Вибір стратегій опановуючої поведінки обумовлений особистісними особливостями і ситуаційними чинниками. Особистісні особливості індивіда можуть виступати як в якості ресурсів, так і внутрішніх чинників, що перешкоджають успішному опануванню. Конструктивність або неконструктивність копінг-стратегій може визначатися тим, наскільки обраний копінг відповідає можливості адаптації й утриманні продуктивності діяльності на необхідному рівні, оскільки в цілому передбачається, що «процес опанування життєвих труднощів є процес мобілізації особистісних ресурсів і ресурсів середовища, і процес оптимального їх використання [3].

Як зазначає С.К. Нартова-Бочавер при оцінці копінг-стратегій з точки зору їх ефективності або неефективності, критерієм ефективності може з'явитися зниження почуття уразливості до стресів [4, с. 25]. Ще одним важливим критерієм ефективності вважається частота застосування і різноманітність копінг-стратегій: чим частіше люди використовують свої індивідуальні копінг-стратегії в стресовій ситуації, тим ефективніше і швидше вирішується проблема та знижується суб'єктивний стрес. Щодо осіб схильних до ризику, їм корисно переключати увагу на інтереси окрім професії, не застрягати на робочих проблемах та більше спілкуватися у повсякденному житті.

Отже, спираючись на теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми опановуючої поведінки можна зробити висновок, що при виборі копінг-стратегій людині необхідно враховувати свої суб'єктивні відчуття, усвідомлювати цілі своєї поведінки, брати до уваги всі особливості ситуації. Актуальною проблемою подальшої розробки наукових досліджень можуть стати програми удосконалення копінг-стратегій, реалізація яких дозволить запобігти причини дезорганізації поведінки особистості в ситуації подолання буденних та професійних труднощів.

### *Література*

1. Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения. *Журнал практического психолога*. Москва, 2007. №3. С. 82–92.
2. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*. Москва, 2007. №3. С. 93–112.
3. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. №2.
4. Нартова-Бочавер С.К. Copingbehavior в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. №5. С. 20–30.
5. Останина Н.В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе. *Известия Российского гос. Пед. Ун-та им. А.И. Герцена*. 2008. № 70-2. С. 127-131.
6. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся. *Вестник ЧГПУ*. 2009. №1. С. 109-120.



7. Церковский А.Л. Современные взгляды на копинг-проблему. Вестник ВГМУ. 2006. №3. С. 112-121.

## **ОПТИМІЗАЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У ЛЮДЕЙ З НЕВРОТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ ЗАСОБАМИ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ**

*Н. А. Гнатенко,*

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: О. В. Бацилева, д. психол. н., професор*

Останнім часом медична статистика фіксує постійне зростання частоти невротичних розладів серед населення, у тому числі й в Україні [5]. Так, значне зростання неврологічної патології в 90-ті роки, багато в чому, було викликане переходом до міжнародних стандартів діагностики та лікування неврологічної патології. На сьогодні необхідно відмітити поширення інноваційних технологій в лікуванні хворих з невротичними розладами, де крім медикаментозного лікування широко застосовуються різноманітні методи психотерапії, наприклад, символдрама [1, 3, 5].

Метою роботи є теоретичне обґрунтування використання символдрами для психотерапії людей з невротичними розладами.

Вперше поняття «невроз» було введено в науковий обіг шотландським лікарем У. Кулленом наприкінці XVIII сторіччя, він розглядав неврози як соматогенний процес. З того часу невротичні розлади стали предметом детальних наукових досліджень к вітчизняних так і зарубіжних вчених (І. П. Павлов, Г. І. Гурджієв, В. Н. Мясіщев, В. І. Гарбузов, В. Д. Менделевич та С. Л. Соловійова, К. К. Платонов, Н. Ф. Калініна, Т. С. Яценко, В. Райх, Е. Еріксон, Дж. Кляйн, Р. Гарднер, К. Хорні, Д. Шапіро).

В той же час, приблизно з кінця XIX сторіччя, набирає сили такий напрямок лікування невротичних розладів, як психотерапія, що використовується як самостійно, так і комплексно з медикаментозною

терапією. Цим методом ми зобов'язані вченим: З. Фройд, К. Юнг, А. Бек, Е. Еріксон, Р. Мей, К. Роджерс, А. Адлер, К. Хорні, К. Ясперс та інші.

Одним з перспективних методів психотерапії стає кататимно-імагінативна терапія (КІТ, символдрама), запропонована в 40-50 рр. минулого століття німецьким психотерапевтом Х. Льюїнером. Цей метод набув широкого використання та офіційно признаний методом психотерапії з 1995 року й став предметом дослідження таких фахівців як Ф. Хайгл, В. Розендаль, Х. Ейбах, Е. Клессман, Т. П. Юрченко, Ю. О. Горохова, Л. М. Валіулліна, О. М. Окунь, Н. М. Курильченко, Я. Л. Обухов, З. Г. Кісарчук, Л. О. Гребінь, О. О. Шльонська, Я. М. Омельченко, Ю. О. Клімова, І. О. Малашихіна та інші.

Розглядаючи проблему невротичних розладів, слід зазначити, що до цієї групи входить низка патологічних станів, які по-різному класифікуються в межах різних досліджень. Так, Р. Зоммер запропонував використовувати термін «психогенії», які розглядав як психічні розлади, що виникають у зв'язку з переживанням несприятливих ситуацій та обставин. Розвиваючи теорію Р. Зоммера, психіатр К. Ясперс визначив такі ознаки психогенії: безпосередній зв'язок в часі психічних розладів з виникненням психотравмуючої ситуації; відтворення цієї ситуації в клінічній картині захворювання; одужання відповідно втрати актуальності психотравмуючої ситуації. Психогенії при цьому поділялися на невротичні реакції, неврози, реактивні психози [2].

За визначенням В. Д. Менделевича та С. Л. Соловійова, невротичні реакції мають гострий початок та короткочасний перебіг, однак характеризуються бурхливими емоційно-вегетативними спалахами з істеричними риданням, розладами рухів, різноманітними вегетативними проявами [4].

Неврозоподібні стани (неврозоподібні розлади, невротичні стани) визначаються як група нервово-психічних порушень, які зовні нагадують неврози (розлади невротичного рівня реагування), але не були викликані психогенними впливами [4].

За А. М. Вейном, абсолютний критерій діагностики неврозоподібних станів (псевдоневрозів) є відсутність в основі хвороби невротичного конфлікту [5]. Психогенія при цьому не є основним, провідним фактором, проте вона може мати вагомий вплив на розвиток неврозоподібного стану. Цей стан може сприяти формуванню невротичного характеру людини за умов постійного впливу.

Розглядаючи кататимно-імагінативну психотерапію як метод оптимізації психічного стану при невроті, слід зазначити, що її характеризує три суттєві ознаки: метод ґрунтується на глибино-психологічних теоріях; у ньому використовуються імагінації; ключову роль відіграє робота із символікою імагінацій [1]. КІТ розглядає детермінанту особистісного розвитку та поведінки людини, неусвідомлювані психічні процеси, а також динаміку їх розвитку у стосунках з об'єктом. Означений метод базується на теоретичному фундаменті класичного психоаналізу та відрізняється від інших напрямків психодинамічної психотерапії роботою з глибинною сферою людини. Найбільш притаманними для цього методу є особлива форма уявлення образів – імагінації, в яких у символічному вигляді представлені інтерналізовані конфлікти пацієнта і патерни його об'єктних стосунків. Дієвими факторами КІТ вважаються: дозоване самим пацієнтом розкриття несвідомої проблематики; мікрокатарсис; пробні дії на фантазійному рівні; стимуляція креативних (пов'язаних із фантазією) здібностей; задоволення базових потреб на символічному рівні; актуалізація інфантильних травматичних сцен, пропрацювання конфлікту [1].

Саме тому символдрама як терапевтичний метод займає середнє місце між «розкривальними» та «підтримувальними» методами; відзначається системністю і технічною організованістю, короткотривалістю та універсальністю; має великий діапазон застосування та мінімальні протипоказання. Вона вважається одним з найбільш ефективних методів у роботі з дітьми і підлітками [6]. КІТ застосовується при всіх формах психоневрозів і невротів характеру, психосоматичних захворювань, з клієнтами, які мають складнощі з доступом до власних емоційних станів [3]. Х. Льюїнер наводить приклади роботи за допомогою методу кататимного переживання образів з такими проблемами як кардіоневроз, депресія, фобії, невротизовані станів тощо [7]. До протипоказань у застосуванні символдрами в психотерапевтичній практиці відносять: недостатню розумову розвиненість, складні соціальні адаптивні порушення, необхідність довготривалого аналізу характеру, гострі та хронічні психози [1].

Досвід застосування кататимно-імагінативної психотерапії в Україні свідчить про достатні теоретичні і практичні передумови для її подальшого поширення і впровадження [3, 5]. Разом з тим, цей досвід

показує також, що застосування означеного методу повинно здійснюватися з урахуванням особливостей соціокультурного контексту, специфіки імагінативного процесу, символіки образів тощо, тобто має відбуватись саме як адаптація з проведенням належних спостережень, досліджень, узагальнень.

При цьому необхідно відмітити, що проблема оптимізації психічних станів при невротичних розладах методом кататимно-імагінативної психотерапії не є достатньо структурованою, відсутня й цілісна картина особливостей застосування КІТ при окремих видах невротичних розладів, в залежності від психологічних порушень клієнта. Це актуалізує потребу в подальшому вивченні особливостей застосування методу КІТ в сучасних умовах українського психотерапевтичного простору.

Таким чином, невротичні розлади (неврози) є складовою частиною психогеній (захворювань, викликаних дією психічних факторів). На відміну від неврозоподібних станів, в розвитку яких психогенний чинник не є головним патологічним фактором. Широкого поширення для оптимізації психічних станів при невротичних розладах сьогодні набувають методи психотерапії, зокрема, кататимно-імагінативна психотерапія, який застосовується на Україні з 1995 року. Перспективою наших подальших досліджень вважаємо вивчення особливостей його застосування КІТ при окремих видах невротичних розладів.

### *Література*

1. Боев И. В., Обухов Я. Л. Символдрама: коррекция личностных и поведенческих нарушений: монография Ставрополь: Сервисшкола, 2009. – 167 с.
2. Калинина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия – Киев: Ваклер, 1999. – 250 с.
3. Лазос Г. П. Технології застосування групової кататимно-імагінативної психотерапії (ГКІП) у роботі з підлітками. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 99-108.
4. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврология и психосоматическая медицина – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.

5. Теория и практика глубинной психокоррекции: Третья авт. школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко [Электронный ресурс] / сост. А.В. Глузман (и др.). – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 202 с.: ил. – Режим доступа: <http://www.yacenko.org.ua/article/21-asprmodeldinamiki>.
6. Цільмак О.М. Алгоритм проведення психодіагностичної методики «Зернятко». [ Текст ]. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України*. 2012. № 1 (Педагогіка). С. 75-79.
7. Leuner, H.: Kontrolle der Symbol interpretation in experimentellen Verfahren. / H. Leuner // *Z. Psychother. med. Psychol.* 4 (1954) 201/

## **ІДЕЙНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

***І. М. Гресько***

*аспірант спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: О. В. Бацилева, д. психол. н., професор*

На протязі останніх десятирічь однією з провідних тем соціально-психологічних досліджень постає Я-концепція, а саме, механізм її формування, особливості розвитку та вплив на різні сфери життєдіяльності людини, оскільки уявлення про себе на всіх етапах життя визначає загальне благополуччя, обумовлює цілісність та зрілість особистості, що відповідно впливає на якість життя людини.

В умовах сучасних соціально-економічних змін особливо помітно як кожний по-різному справляється з невдачами, відрізняється самоефективністю або пасивністю, проявляє низький чи високий рівень психологічної стійкості в кризових ситуаціях життя, що залежить як від суто індивідуально-психологічних особливостей, так і від уявлень людини про себе. Оскільки, Я-концепцію прийнято розглядати ядром особистості, її складним динамічним утворенням, що здійснює регулюючий вплив на всі сторони життя людини, то на сьогодні проблема її функціонування залишається надзвичайно актуальною [1; 5].

Саме тому, метою нашої роботи є висвітлення проблеми становлення ідейних засад Я-концепції особистості в психологічній науці.

Аналіз наукової літератури показав, що феномен Я-концепції базується на широкому спектрі теоретичних положень та практичних досліджень, але можна виділити декілька основних ідей, на які опираються головні засади Я-концепції, зокрема [1; 4]:

- основоположний підхід У. Джеймса;
- символічний інтеракціонізм Ч. Кулі та Дж. Міда;
- соціально-когнітивний підхід А. Бандури й У. Мішела;
- епігенетична концепція Е. Еріксона;
- феноменалістична психологія у працях К. Роджерса та

А. Маслоу.

Одним з перших, хто досліджував самосвідомість особистості був американський психолог У. Джеймс, який ще у ХІХ ст. у своїх працях запропонував розмежовувати Я-суб'єктивне та Я-об'єктивне, як два відмінні аспекти особистості. Так, суб'єктивний аспект розглядається як чистий життєвий досвід людини, а об'єктивний уособлює зміст цього досвіду, тобто якості та риси особистості [6, с. 219].

Далі дослідження Я-концепції розширилися від суто психологічного підходу до соціологічної науки, де індивід розглядався як учасник соціальної взаємодії, або інтеракцій. Таку ідею висунули американські соціологи Ч. Кулі та Дж. Мід у межах запропонованого теоретико-методологічного напрямку – символічному інтеракціонізмі. Згідно положень даного напрямку, людина є носієм тих чи інших функцій та суспільних обов'язків і протягом життя вона обов'язково опановує певні соціальні ролі, що формуються при взаємодії з іншими. При такій сильній залежності від оточення головним орієнтиром для Я-концепції особистості є Я іншої людини, зокрема, уявлення індивіда про те, що думають про нього інші, і тому, як зазначав радянський вчений І. Кон, самооцінка людини під таким впливом соціального чинника може зазнавати зміни [1; 5].

Виходячи з цього, Ч. Кулі та Дж. Мід виділяють три компонента, що обумовлюють Я-концепцію: перший компонент – реакція людини на навколишнє середовище, що залежить від значення, яким вона наділила елементи свого оточення; другий – такі значення є продуктом її соціальної взаємодії; третій компонент свідчить про те, що ці соціокультурні значення можуть змінюватися в результаті індивідуального сприйняття в межах такої взаємодії [4, с. 7]. Таким

чином, в даній теорії підкреслюється взаємозалежність людини та соціуму, що здійснюють постійний вплив один на одного.

Відповідно до соціально-когнітивного підходу психологів А. Бандури й У. Мішела основна увага у вивченні Я-концепції сфокусована на особистості як інтерпретаторі та діячі, яка активно взаємодіє із соціальним середовищем і долає життєві перешкоди. Зокрема, автори говорять про когнітивні процеси, або самозвіти, які не тільки забезпечують ментальний контроль та самоефективність особистості, а й формують у людини певні уявлення про себе й свої здібності, що в свою чергу впливає на її «Я». Відповідно, у своєму підході психологи розглядають особистість людини як проактивну, яка має власні принципи та стандарти, цінності та життєві цілі [4, с. 7].

Підхід американсько-німецького психолога Е. Еріксона в епігенетичній концепції розглядає свідоме Я індивіда в контексті соціокультурного розвитку. Я-концепцію він сприймає крізь призму ідентичності, що формується як продукт певної культури і має біологічну основу. Так, дослідник надавав свідомості самостійну адаптаційну роль, що допомагає пристосуватися людині до зовнішнього середовища. Е. Еріксон зазначав, що найважливішою рисою особистості є її Его-ідентичність, тобто суб'єктивне почуття безперервної самототожності. Дане почуття досягається через вирішення протиріч на попередніх вікових етапах (наприклад, почуття неповторності або рольова й особистісна невизначеність в період юності) [3, с. 103].

Представники гуманістичної психології К. Роджерс та А. Маслоу в феноменалістичному підході до особистості пояснювали формування Я-концепції через суб'єктивне поле сприйняття індивіда. Сутнісним елементом структури Я є установки значимих для особистості людей. Так, Я – це окрема частинка поля сприйняття людини, яка містить усвідомлене сприйняття і цінності особистості. Я-концепція включає не лише уявлення людини якою вона зараз є, а й те, якою вона повинна бути і якою б хотіла бути (ідеальне Я). За К. Роджерсом, людина найбільше цінує «ідеальне Я» та намагається прагнути до нього, адже воно відображає ті аспекти, які людина хотіла би мати в майбутньому, але поки що вони не доступні. Крім того, психологи вважали, що індивід не може змінити самі події, але може змінити своє сприйняття цих подій і їх інтерпретацію [4; 6].

Таким чином, узагальнення основних наукових підходів до розуміння Я-концепції, як найвищого утворення самосвідомості, дає

змогу розглядати її як один з багатьох аспектів внутрішнього світу людини, що тісно пов'язаний із загальною картиною світу, образом соціального оточення та особливостями взаємодії з ним, уявленнями особистості про себе [2, с. 9].

Отже, в різні періоди розвитку психології вчені по-різному пояснювали сутність Я-концепції та її складові компоненти, про що свідчить достатня кількість ідей щодо розуміння даного поняття. Тому перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в дослідженні підходів вітчизняних вчених щодо проблеми формування та розвитку Я-концепції особистості як на попередніх етапах становлення психологічної науки, так і в період сучасності.

### *Література*

1. Демчук О. А. «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 240-243.
2. Знанецька О. М. Особливості зв'язку Я-концепції особистості з її психологічним благополуччям: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01; Акад. пед. наук України ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. К., 2010. 20 с.
3. Калюжна Є. М. Я-концепція як ресурс досягнення цілісності та зрілості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2014. Вип. 48. С. 102–112.
4. Киричук О. В., Тарасюк С. О. Психологічні особливості Я-концепції безробітного : навч.-метод. посіб. К. : ІПК ДСЗУ, 2012. 148 с.
5. Орлова Г. В. Проблема виховання Я-концепції особистості у наукових джерелах ХХ ст. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(2). С. 115-124.
6. Слободянюк К. І. Якісний аспект формування Я-концепції особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2013. Вип. 45(1). С. 218-226.



## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИМВОЛДРАМИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ, ЩО ЗАЗНАЛИ ТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

*Л. М. Григоренко,*

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К.М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Проблема психотравмуючого впливу збройного конфлікту на особистість а також питання надання психологічної допомоги особам, що зазнали травмуючих подій збройних конфліктів – це складні та актуальні теми нашого сьогодення. Тисячі людей є так чи інакше постраждалими внаслідок війни в Україні. Будь-яка подія, пов'язана зі збройним конфліктом, є стресовою для людини, оскільки містить в собі ті критерії, згідно якими подія визнається травмуючою та може бути причиною розвитку посттравматичних стресових розладів (ПТСР), а саме: «критерії ПТСР передбачають, що людина переживала сама або була свідком події, що загрожувала життю, могла призвести до серйозного каліцтва, загрози фізичної цілісності (власної або інших людей), внаслідок чого людина переживала сильний страх, жах чи безпорадність (DSM-IV)» [1].

Психологи, як зарубіжні так і вітчизняні, (Х.К. Лейнер, У. Загсе, Я.Л. Обухов, С.П. Васильєв, З.Г. Кісарчук, Х.І. Турецька, В.М. Волошин, А.В. Малахов тощо) зазначають, що реабілітація має важливе значення не тільки для самих військових, а й для всього суспільства. На даний час пропонуються різні види психологічної допомоги, основними є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), Символдрама (кататимно-імангінативна терапія), різні види арт-терапії, а також медикаментозні методи допомоги.

Метод кататимно-імангінативної психотерапії розробив німецький психотерапевт Х. Лейнер. Також над розвитком Символдрами працював Х.Хенніг, який проводив дослідження в Інституті медичної психології університету ім. Мартіна Лютера (Галле).

І хоча засновником методу є Х. Лейнер, імангінативні (представлення образів) широко використовувались й іншими дослідниками [6]. Карл Густав Юнг (Carl Gustav Jung) застосовував у своїй аналітичній практиці

техніку активної уяви. Австрійський психоаналітик Герберт Зільберер (Herbert Silberer) проводив експерименти з ауто символізму у станах засинання, досліджував способи спостереження за «символьними галюцинаціями». Один із засновників сучасної психіатрії Ернст Кречмер (Ernst Kretschmer) розробив техніку уявлення образів, яку назвав «мислення кінокадрами». Людвіг Франк, швейцарський психотерапевт, у 1913 році описав експерименти, в яких демонструвалась здатність психіки до спонтанних оптичних фантазій. Засновник аутогенного тренінгу німецький психотерапевт Йоганес Генріх Шульц на вищих ступенях ауто тренінгу застосовував техніку уявлення образів з метою отримання інформації про витoki психічних порушень пацієнтів. Одним із піонерів у застосуванні імагінацій у психотерапії вважається К. Гаппіх. Французький психотерапевт Роберт Дезуаль розробив свій варіант імагінативних вправ – метод спрямовувального сновидіння наяву. У психосинтезі, НЛР, у сучасній когнітивно-поведінковій терапії та практично у всіх психотерапевтичних напрямках використовується спрямоване уявлення, що супроводжується певними змінами станів свідомості [6].

Наукова виваженість, чіткість, систематизованість та клінічна ефективність методу, які були доведені Х. Льюїнером [3], дають можливість поступово, сеанс за сеансом, відновити «зруйновану» структуру особистості, на безконфліктному матеріалі ресурсних мотивів підживити, дати ресурс, збагатити особистість, яка зазнала травмуючих подій, в тому числі і травмуючих подій збройних конфліктів.

Разом з тим деякі сучасні дослідники (Я. Л. Обухів, У. Загсе, З. Г. Кісарчук) виказували перетстороги щодо застосування мотивів Символдрами до людей без певної підготовки останніх до психотерапевтичного впливу. До них відносяться в тому числі і військовослужбовці, у яких є симптоми ПТСР.

При викладанні методу символдрами за існуючими у вітчизняному просторі схемами у студентів зазвичай виникають прогалини у його засвоєнні (вони потребують уточнень, пояснень, введення нових понять, коментарів до застосування інструментів впливу тощо). Крім того, недостатньо враховуються особливості застосування символдрами у сучасних соціокультурних умовах. Проведені дослідження показали, що соціокультурна ситуація в Україні значно впливає на практику психотерапевтів перш за все необхідністю під час війни надавати допомогу особам з психологічними та тілесними травмами. Крім цього,

ми враховуємо, що самі студенти можуть переживати важкі життєві обставини та потребують додаткової уваги та коректного супроводу. Це зобов'язує вносити певні корективи в навчальні програми, зокрема включати в них теми з опрацювання травми як обов'язковий компонент підготовки [6].

В ряді джерел вказується про ефективність методу символдрами і наводяться різні мотиви. Хотілось би зазначити, що в символдрамі є мотиви трьох векторів: конфлікт, ресурс, творчий, а також різні стилі ведення мотиву: директивний супровід, режисерські принципи, вільне асоціювання [3]. За даними дослідників (Якоб Да Госта, 1871; Ернст Кречмер, П.Б. Ганушкин, 1925; Абрам Кардинер, Е.К. Краснушкин, 1926, 1948; R.V. Lacoursiere, 1980; Т.Г. Погодина, М. Кехтер, П.В. Волошин та ін.) військові дії можуть призвести до руйнування структури особистості. Тому перш ніж давати конфліктні і творчі мотиви, структуру потрібно «відновити» [5]. Хотілось би зазначити, що використовувати метод такого впливу може лише спеціаліст відповідного рівня кваліфікації, а людині, з якою проводиться така терапія, потрібно спершу отримати ресурс для того, щоб пережити образ з користю для себе.

Багато дослідників рекомендують на початку терапії з пацієнтом з ПТРС використовувати ресурсні мотиви [4]. Як варіант, можна розглядати «Надійне, захищене місце» (автор Ульріх Загсе). Після релаксації пацієнту пропонується уявити надійне, достатньо захищене місце, роздивитися і описати його у всіх модальностях. Клієнт сам контролює, кого він може сюди впустити. Необхідно контролювати, щоб це місце не перетворилось на пастку. Важливо не інтерпретувати, підтримувати зв'язок з різними модальностями. Це – опрацювання хорошого не персоніфікованого об'єкта, який дає можливість себе захищати [5]. Звучить начебто просто, але в роботі можуть виникнути серйозні нюанси і без достатнього досвіду терапевта користі пацієнту від такого сеансу не буде.

Аналогічним є мотив «Внутрішня дитина», коли пацієнту пропонується зустрітися з собою маленьким (уявити себе в будь-якому дитячому віці), наприклад, на лузі. і роздивитися цю дитину, уявити, що вона відчуває, які в неї бажання. А потім уявити себе дорослим поряд з собою маленьким, дати цій дитині все, чого вона потребує [5].

Небезпека полягає у тому, що особа з наявними ознаками впливу травмуючих подій навряд чи зможе спокійно емоційно зустрітись своїм дорослим досвідом з собою маленьким. Це можуть бути досить

травмуючі переживання. З такими образами у осіб з ПТСР потрібно бути обережним. Вони можуть мати місце в терапії, але лише під супроводом досвідченого символдраматиста.

Отже, ми проаналізували історичні факти появи даного методу; його ефективність та особливості використання дають підстави до перегляду правил практичного її застосування з певними категоріями клієнтів. Але подібні твердження ще потребують ґрунтовної експериментальної перевірки, що й буде предметом нашої подальшої роботи.

### *Література*

1. Турецька Х. І. Психотерапія ПТСР в учасників бойових дій із застосуванням імаґинативних технік / Христина Іванівна Турецька // Психологія і особистість. – 2016. – №1. – С. 227
2. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій м. Київ 2015. – 25 с.
3. Н. Leuner,; Lehrbuch des Katathymen Bilderlebens. Huber, Bern 2. Aufl. 1987
4. L. Reddemann, U. Sachsse (1997). Traumazentrierte Psychotherapie 1: Stabilisierung. Persönlichkeitsstörungen 3: С.113-147.
5. Турійський районний методичний кабінет працівників освіти. Створення пункту психологічної допомоги населенню – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [turmetod.ucoz.ua/Golovna/2015/treningi-punkt\\_psikhol-dopomogi.doc](http://turmetod.ucoz.ua/Golovna/2015/treningi-punkt_psikhol-dopomogi.doc)
6. Актуальні проблеми психології Т. III : Консультаційна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка – Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; – К. : , 2017. – Вип. 13. Консультаційна психологія і психотерапія. – С. 205-207.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

*Н. І. Доценко,*

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Питання визначення особливостей соціально-психологічного клімату студентської групи та шляхів його впливу на навчальний процес, а також обґрунтування умов, що сприяють створенню і підтримці здорового соціально-психологічного клімату в студентському середовищі, являється дуже актуальною.

Різні аспекти проблеми оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Н. П. Анікієва, Б. Ф. Баєв, Л. В. Долинська, Л. М. Дунець, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, Н. В. Кузьміна, М. В. Левченко, Г. В. Локарева, Л. І. Міщик, О. Г. Мороз, Д. Ф. Ніколенко, О. В. Петровський, О. О. Почерніна, Л. О. Савенкова, З. І. Слепкань, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін.).

У психолого-педагогічній науці часто застосовуються схожі категорії: «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», «психологічний клімат», «психологічна атмосфера колективу», але найбільш поширеним є поняття – «соціально-психологічний клімат» (далі СПК).

Основна мета дослідження – визначити детермінанти сприятливого соціально-психологічного клімату у студентській групі.

У вітчизняній психології намітилися чотири основні підходи до розуміння природи соціально-психологічного клімату [11, с. 51].

Представниками першого підходу (Л. П. Буюєва, Е. С. Кузьмін, Н. Н. Обозов, К. К. Платонов, А. К. Уледов) клімат розглядається як суспільно-психологічний феномен, як стан колективної свідомості. Клімат розуміється як відображення в свідомості людей комплексу явищ, пов'язаних з їх взаємовідносинами, умовами праці, методами його стимулювання.

Прихильники другого підходу (А. А. Русалинова, А. Н. Лутошкин) підкреслюють, що сутнісною характеристикою соціально-психологічного клімату є загальний емоційно-психологічний настрій. Клімат розуміється як настрій групи людей.

Автори третього підходу (Ст. М. Шепель, В. А. Покровський, Б. Д. Паригін) аналізують соціально-психологічний клімат через стиль взаємин людей, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. У процесі формування клімату складається система міжособистісних відносин, що визначають соціальне та психологічне самопочуття кожного члена групи.

Творці четвертого підходу (В. В. Косолапов, А. Н. Щербань, Л. Н. Коган) визначають клімат в термінах соціальної і психологічної сумісності членів групи, їх морально-психологічної єдності, згуртованості, наявності загальних думок, звичаїв і традицій.

Так само вивченням соціально-психологічного клімату займалися О. С. Михалюк і А. Ю. Шалито [10]. Проведені дослідження переслідують дві мети: 1) підтвердження гіпотези про взаємозв'язок між особливостями психологічного клімату в групах і закономірностями протікання в них ряду процесів, тобто припущення про те, що виробничі, соціальні чи соціально-психологічні процеси по різному протікають у колективах з різним психологічним кліматом; 2) вироблення конкретних рекомендацій щодо оптимізації психологічного клімату в колективі.

Англійські психологи Г. Тешфіл і Дж. Тернер в кінці 70-х років вивчали процес усвідомлення індивідом належності до групи, позначивши його терміном «групова ідентифікація» [9, с. 74]. Вони створили теорію соціальної ідентичності. З точки зору «структуралістського» підходу Ж.-К. Абрика в соціальних уявленнях можна виділити центральні і периферичні елементи. Він пропонує розрізняти ядро і периферичну систему подання.

Сучасними вітчизняними дослідниками в структурі уявлень прийнято виділяти три структурних компоненти: інформація, поле уявлень і установка. Російський вчений В.М. Шепель зазначає, що «психологічний клімат – це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їхньої близькості, симпатії, збігу характерів, інтересів, схильностей». Він вважав, що клімат відносин між людьми складається із трьох кліматичних зон – соціальний клімат, тобто клімат суспільних відносин, моральний клімат – клімат моральних цінностей даного колективу, психологічний клімат – неофіційні

відносини, які складаються між учасниками групи, зона дії цього клімату значно локальніша, а отже важливіша соціального й морального клімату [7, с. 47].

Соціально-психологічний клімат – це якісна сторона стосунків людей в групі, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають їх продуктивній спільній діяльності та розвитку особистості. Він може бути сприятливий, несприятливий, нейтральний, впливати позитивно чи негативно на самопочуття людини. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини. На думку Л. М. Карамушки, соціально-психологічний клімат – це один із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства [4, с. 32].

Соціально-психологічний клімат колективу студентської групи – це узагальнююча характеристика всього внутрішнього оточення, яке проявляється в поведінці і міжособистісних стосунках між основними суб'єктами навчального процесу [1]. Основним показниками СПК виступають характер відносин між всіма учасниками педагогічного процесу.

Проведений нами аналіз науково-психологічних джерел дав змогу визначити, що основними параметрами сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі є [8, с. 11-15]:

1) тривалість (характеризується стійкістю професійно-психологічних мотивів, їх незмінністю протягом всього періоду професійної підготовки, хронологічною послідовністю);

2) реалістичність (постійне оцінювання особистістю уявлень про професію з точки зору реалізації очікувань від неї; здатність особистості диференціювати в уявленнях про майбутню професійну діяльність реальне і фантазію; реально оцінювати себе як особистість та свої професійні знання і можливості);

3) диференційованість (вміння виділяти з традиційної загальної психолого-педагогічної підготовки необхідну інформацію для вирішення тих чи інших педагогічних завдань);

4) комплексність (синтезований підхід до інтегральних утворень, який включає як весь арсенал нагромаджених знань: методологічних, методичних, технологічних, так і фахові, психологічні, педагогічні, які забезпечують ефективне вирішення освітніх, виховних та розвивальних завдань);

5) активність (наполеглива робота в напрямку від надбаного до не досягнутого);

6) узгодженість (ступінь зв'язаності всіх мотивів активності студента);

7) динамічність (характерною ознакою є рух формування і розвитку від умовного початкового рівня (інтерес до психології) до умовної сформованості (професійної зрілості)

8) оптимістичність (ступінь упевненості в досягненні професійної мети та у собі).

Отож, можна сказати, що процес формування сприятливого соціально-психологічного клімату особистості в студентській групі – це формування провідних мотивів поведінки та діяльності особистості студента, які підпорядковують собі другорядні мотиви, і в яких віддзеркалюється віддалена, узгоджена, тривала, життєво важлива професійна мета.

На СПК здійснюють вплив як об'єктивні фактори (наприклад, тип організації), так і суб'єктивні (наприклад, оцінка поведінки оточуючих).

До основних показників рівня розвитку СПК відносять: ефективність професійної діяльності, стан навчальної дисципліни й характер руху учасників навчального процесу. Серед суб'єктивних (психологічних) показників часто називають ступінь задоволеності членів колективу різними сторонами його життєдіяльності, особливості сприйняття та розуміння інших людей, задоволеність взаємовідносинами, що склалися, психічний стан студентів, ефективну навчальну мотивацію та інше [5, с. 59].

Підсумовуючи, можна сказати, що процес формування сприятливого соціально-психологічного клімату особистості в студентській академічній групі – це формування таких головних, домінуючих, провідних мотивів поведінки та діяльності особистості студента, які підпорядковують собі другорядні мотиви, і в яких віддзеркалюється віддалена, узгоджена, тривала, життєво важлива професійна мета; загалом, це те, що студента цікавить, захоплює, над чим він працює, що цінує, до чого прагне зараз (під час навчання у вузі) і в майбутньому як особистість.

### *Література*

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение. – 1991.



2. Дунець Л.М. Психологія спілкування / Л.М. Дунець. – Хмельницький, 2003. – 142 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підр. для вузів / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: навч.-метод. посіб. / Л.М. Карамушка. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 76 с.
5. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. – М. : Издательство МГУ. – 1989. – 240 с.
6. Шепель В.М. Пособие по психологии для мастеров и бригадиров / В.М. Шепель. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Экономика, 1978. – 200 с.
7. Рухайло М. Психологічний клімат колекти / М. Рухайло // Психологія. – 2006. – № 17. – С. 11-15.
8. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. №1. – С.71-80.
9. Михалюк О.С., Шалыто Ф.Ю. «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе. – СПб, 2014.
10. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности: организация компонентов и взаимодействий субъектов // Вестник Московского университета. – Сер.14. Психология. – 1996. – №3. – С.51-60.

## **ШЛЯХИ МОТИВУВАННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ**

***Є. О. Жабська,**  
магістрант спеціальності «Комп'ютерні науки»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

За останні десятиріччя у вищій школі накопичився значний досвід з переосмислення старих і розробки та використання прогресивних «нетрадиційних методів» та організаційних форм навчання з метою стимулювання пізнавальної активності студентів [5]. Іноді нашої власної мотивації бракує для здійснення діяльності. Ледарство та звичка байдикувати призводять до збайдужіння навіть до цікавих занять. За

відсутності стимулів й інтересу до навчання, під час одноманітної й монотонної праці, як правило, наступає нудьга, відсутність бажання зрозуміти навчальну інформацію. Тому у таких випадках необхідно застосовувати стимули, оскільки стимулювання сприяє формуванню необхідних мотивів.

Дослідженням активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в різні часи займалися радянські та вітчизняні педагоги. Зокрема, питанням форм та методів активізації навчання приділяли увагу Ю. Бабанський, В. Онишук, І. Підласий, І. Харламов, Т. Щукіна. Мотиваційні основи процесу навчання досліджували О. Божович, Т. Ільїна, Г. Костюк, А. Маркова, А. Реан, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін. Сьогодні дослідники займаються пошуком ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності студентів на лекціях [7; 9], досліджують ефективні прийоми активізації уваги та умови активності студентів на заняттях [8]. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої освіти (Т. Бондарева). Проте питання про удосконалення шляхів мотивування студентів до навчання потребує подальшого дослідження.

Метою нашої роботи є визначення основних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Оскільки завданнями навчання в сучасних умовах є не тільки оволодіння знаннями, вміннями і навичками з обраної спеціальності, як підготовка студентів до самоосвіти, розвиток у них інтересу до навчання і формування пізнавальних потреб, то постає питання активізації навчання студентів. З'ясуємо суть процесу активізації навчання студентів.

Активне навчання – це така організація та здійснення процесу навчання, що спрямовані на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого (бажано комплексного) використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів. Застосування активних форм навчання у викладанні фахових і загально-педагогічних дисциплін зумовлено низкою причин: студенти повинні не тільки отримати певні знання, а й уміти застосовувати їх у конкретній практичній ситуації. Такі форми навчального процесу, як «кейс-метод», «ділові ігри», «круглі столи», значно активізують навчальний процес. Вони сприяють активній взаємодії студентів і викладачів. Для вдосконалення та активізації

навчального процесу у вищій школі велике значення має знання і врахування тих особливостей вузівського навчання, які зумовлюють необхідність перебудови у студентів сформованих в школі стереотипів навчальної роботи і озброєння їх новими вміннями і навичками навчально-пізнавальної діяльності [4].

Науковці обґрунтовують використання активних методів навчання, оскільки ті допомагають викладачу не втрачати контакт з аудиторією, постійно розвивати і повною мірою використовувати комунікативні здібності. Активність студентів під час проведення семінарів, лекцій з використанням нових технологій допомагає їм стати впевненішими в собі, у власних поглядах, підготувати себе до роботи з людьми, налагодити доброзичливі, товариські взаємини у спілкуванні [5]. Таким чином, доцільність використання активних та інтерактивних методів навчання полягає в тому, що між викладачем та студентами в процесі діяльності складаються та міцнішають суб'єкт-суб'єктні взаємини, де і викладач, і студент рівною мірою почуваються відповідальними за якісне виконання поставлених завдань, що надає можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості студента та викладача [6].

Зацікавлення студента є важливим чинником створення умов для активізації пізнавальної діяльності, зниження стомлюваності студентів, поліпшення механізмів мислення, сприйняття, поведінки і водночас підвищення рівня знань. Зокрема, прослідковується зв'язок пізнавальної активності, уваги і самостійності студентів [8]. Автори визначають умови, за яких можна досягти найбільшої активності студентів, а з-поміж прийомів активізації уваги називають евристичні бесіди, використання опорних схем, самостійні виконання завдань за аналогією, прийоми самоконтролю з використанням відкидних дошок, рецензування відповідей або виконаних завдань студентами. Основними засобами мотивування до навчання автори зазначають активне навчання і розвиток у студентів позитивних мотивів та дієвих цілей [8].

Викликати інтерес студентів викладач може наступними способами: використовуючи захопливий приклад із буденного життя, застосовуючи наочну демонстрацію цікавого явища з подальшим формулюванням завдання, яке необхідно розв'язати, описуючи ситуацію, пов'язану з особистими проблемами студентів, висвітлюючи новизну питання, що розглядається, наводячи інформацію про актуальні події життя суспільства, розповідаючи вражаючі відомості тощо. Зацікавлення

у навчанні є могутнім чинником учіння, тому завдання викладачів – зробити навчальний матеріал більш цікавим. Наприклад, автори поділяють засоби активізації пізнавальної діяльності на лекції на такі групи: 1) засоби активізації пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення). Це посилення або зміна тону, зниження сили голосу, уповільнення темпу мовлення, «укрупнення» мовлення, прийоми кінестетики, прийом «Пальмінг» [9] тощо; 2) засоби створення сприятливої атмосфери в аудиторії (методи-«криголами» [10], інверсії, яскраві приклади, парадокси, гумор, іронія, достовірні факти, цитати відомих, приклади літературних героїв, прийоми ретроспекції, змагання, «великий аркуш» запису думок, створення ситуацій вибору завдань [9]; 3) засоби, що оптимізують лекційний матеріал (мультимедіа, наочність). Автори також радять зацікавити студентів такими прийомами завершення лекції: а) «власне узагальнення» - студенти самі роблять висновки; б) запитаннями для закріплення матеріалу; в) цікавим фактом або відеофрагментом [7, с. 31]. Важливим спонукальним фактором, на думку авторів, є донесення до студентів на початку лекції її мети, а в кінці лекції виважене резюме.

Усвідомлення обов'язку у студентів мають спонукати широкі соціальні мотиви, такі як розуміння соціальної значущості навчання, почуття відповідальності, бажання добре підготуватися до обраної професії. Значення навчальної інформації для майбутньої професійної діяльності підкреслює стимул професії. Він збуджує інтерес до знань, тобто посилюється активізація навчання. І в той же час, студент має почувати свою відповідальність на рахунок того, що треба бути професіоналом у своїй справі та діяти за девізом: «Роби справу добре або не роби ніяк».

Отже, мають бути розроблені стратегії педагогічного впливу та визначення умов для підвищення у студентів мотивації відповідального ставлення до навчання і як наслідок – до майбутньої професійної діяльності. Це стане можливим тільки за створення оптимальних умов для саморозвитку і самоактуалізації студентів, співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів, моделювання ситуацій, які вимагають підтримки або ж спонукання до діяльності.

### *Література*

1. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л. Ортинський – К.: Центр учб. л-ри, 2009. – 472с.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli](https://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli)
2. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://pidruchniki.com/1584072030815/pedagogika/osnovi\\_didaktiki](https://pidruchniki.com/1584072030815/pedagogika/osnovi_didaktiki)
3. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с. : [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=23](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23)
4. Новаченко Т.В. Використання активних та інтерактивних форм і методів навчання у вищій школі / Т.В. Новаченко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 6: 36. Наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. – С. 227-234: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dSPACE.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4444/1/Djachenko.pdf>
5. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: метод. огляд / уклад. Л. А. Якимова. — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. – 32 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://library.iapm.edu.ua/metod\\_disc/pdf/4823\\_aktiviz\\_nav\\_pr.pdf](http://library.iapm.edu.ua/metod_disc/pdf/4823_aktiviz_nav_pr.pdf)
6. Новаченко Т.В. Використання активних та інтерактивних форм і методів навчання у вищій школі / Т.В. Новаченко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 6 : Збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. - С. 227-234: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1583/1/Novachenko.pdf>
7. Радченко М. І., Голубєва, М. О., Бахтіярова Х. Ш. Засоби активізації пізнавальної діяльності студентів на лекціях // Наукові записки. Т. 175. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2015. – С. 29-32. – Режим доступу: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8846/Radchenko\\_Zasoby\\_aktyvizatsii\\_piznavalnoi.pdf](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8846/Radchenko_Zasoby_aktyvizatsii_piznavalnoi.pdf)
8. Чепурний В. І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/69.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/69.pdf)

9. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/>
10. Софій Н. З., Кузьменко В. Про сто і один метод активного навчання. – К.: Крок за кроком, 2003. – 116 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*Ю. К. Заблоцький*

*магістрант спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: О. В. Бацилева, д. психол. н., професор*

На сьогодні досить актуальною є проблема дослідження особистісних якостей, які формують позитивне ставлення до життя і підвищують упевненість людини у своїх здібностях розв'язувати проблеми, брати відповідальність на себе за своє життя й благополуччя, бути витривалою, долати особистісну тривогу, особливо в ситуації невизначеності і необхідності вибору. До таких особистісних якостей відноситься життєстійкість.

Метою роботи є теоретичний аналіз психологічних детермінант життєстійкості сучасної молоді.

Поняття «життєстійкість» або «hardiness», з'явилося не так давно і в дослівному перекладі означає «міцність, витривалість». Дане поняття було введено в науковий обіг американськими психологами С. Мадді і С. Кобейса у 80-х роках ХХ століття. Воно було розроблене на перетині екзистенційної психології, психології стресу та психології долаючої (копінг) поведінки [2, с. 13]. Сама теорія виникла у зв'язку із розробкою авторами проблеми творчого потенціалу особистості й регулювання стресу. С. Мадді через поглиблення атитюдів залученості, контролю і виклику, вбачав можливість одночасного розвитку, збагачення потенціалу і можливість оволодівати стресами, які зустрічаються на шляху людини. На думку авторів, поняття «hardiness» відображає внутрішній ресурс, який підвладний самій людині, це те, що вона може

змінити й переосмислити, те, що сприяє підтримці фізичного, психічного і соціального здоров'я, установка, яка надає життю цінність і сенс у будь-яких обставинах. Під життестійкістю дослідники розуміли загальну міру психічного здоров'я особистості, як трьохкомпонентну систему установок: залученість, контроль і прийняття ризику [7].

Проблема життестійкості викликає стійкий інтерес у науковців, що працюють в різних напрямках. На сьогодні існує чимало визначень і теорій, які намагаються виявити психологічну основу життестійкості особистості, з'ясувати її детермінанти.

У зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється вивченню життестійкості як загальної міри психічного здоров'я людини, а «hardiness» розглядають у зв'язку із проблемами подолання стресу, адаптації-деадаптації у суспільстві, фізичним, психічним і соціальним здоров'ям. Наприклад, у роботах П. Вільямса, Д. Вібе, Т. Сміта, відображений взаємозв'язок між психологічною якістю «hardiness» і здоров'ям.

Доведено, що якість «життестійкості» особистості прямо пов'язана з адаптивними копінг-стратегіями. Наприклад, Д. Вібе довів, що життестійкість впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності і може виступати буфером проти стресу. При цьому, джерелами низької життестійкості вважаються такі якості особистості, як низька стресостійкість, відсутність особистісно значимих цілей і смислів життя, низька комунікативна компетентність – все це робить людину особливо чутливою до життєвих труднощів [3].

На думку Д. Леонтьєва поняття «життестійкість» характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Структура життестійкості описується через поняття «впевненість у готовності справитися із ситуацією», «інтереси» і «відкритість» [5]. Стійкість проявляється у можливостях особистості долати труднощі, зберігати віру в себе, бути впевненим у собі і своїх можливостях.

Натомість М. Логінова під життестійкістю розуміє систему переконань особистості, яка сприяє розвитку готовності суб'єкту зацікавлено брати участь у ситуаціях підвищеної для нього складності, контролювати їх, управляти ними, вміти сприймати навіть негативні події як досвід й успішно справлятися з ними. Крім того акцентується увага на особливостях життестійкої людини. Так, життестійка людина – це людина, яка володіє життестійкими переконаннями (залученість,

контроль, ризик), яка веде життєстійкий спосіб життя (підтримує своє фізичне і психічне здоров'я), використовує життєстійке опанування для подолання стресових і складних життєвих ситуацій [6, с. 10].

Л. Александрова звертає увагу, що життєстійкість як система установок впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності [1]. Т. Наливайко описує життєстійкість як інтегральну характеристику особистості, яка дозволяє чинити супротив негативним впливам середовища і ефективно долати труднощі, трансформувати їх у ситуації розвитку [8, с. 11]. Автор виділив базові компоненти життєстійкості, а саме: оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвиток вольових якостей, високий рівень соціальної компетентності, розвиток комунікативних здібностей і умінь, природні властивості.

У ракурсі особистісно-психічного ресурсу трактує поняття життєстійкість Р. Стецишин. Дослідник вказує на те, що воно формується у процесі персоно- і професіогенезу особистості і дозволяє людині протистояти розвитку професійно-особистісної дезадаптації [9, с. 9].

Отже, немає єдиного підходу до визначення і структури поняття «життєстійкість». У нашому дослідження ми будемо вважати, що життєстійкість – це властивість людини скористатися персональними ресурсами, зокрема психологічними та особистісними.

На сьогодні актуальним є питання щодо виявлення й аналізу психологічних властивостей особистості, які пов'язані з життєстійкістю. Так, наприклад, А. Фоміна пропонує вважати, що життєстійкість людини демонструє наскільки вона здатна скористатися персональними ресурсами, що включають: фізичні ресурси (рівень фізичної працездатності і психічного здоров'я); психологічні ресурси (інтелектуальні здібності, емоційна і вольова регуляція); особистісні ресурси (самооцінка й самоповага, життєві смисли, установки, система мотивів поведінки); матеріальні ресурси, які впливають на доступ до інформаційних, юридичних, медичних та інших форм допомоги, соціальні ресурси (робота, підтримка сім'ї, друзів, соціальний статус) [10].

Актуальним для сучасної науки є й питання щодо з'ясування набору якостей, які притаманні життєстійкій людині. Теоретичний аналіз проблеми дає змогу узагальнити припущення життєстійкій людині притаманні певні якості, а саме: цінність своєї індивідуальності,



адаптивні копінг-стратегії поведінки; цілеспрямованість, витримка, рішучість; емоційна стабільність, швидкий темп реакції, активність. Ми також погоджуємося із Т. Наливайко у тому, що життєстійкість особистості визначається оптимальною смисловою регуляцією особистості, її адекватною самооцінкою, розвинутими вольовими якостями і характеризує міру здібності особистості витримувати стресову ситуацію [8, с. 46].

Студентський період є найбільш сприятливим періодом у формуванні життєстійкості особистості, оскільки вона сприяє підвищенню фізичного й психічного здоров'я молоді. Сучасний студент для конструктивного вирішення задач, які висуває життя, повинен мати певний адаптаційний потенціал. На думку дослідників, провідне місце у цьому потенціалі має займати життєстійкість, оскільки саме вона дозволяє справитися з тими чи іншими життєвими труднощами. Зауважимо, що такі ресурси можуть залишитися незатребуваними, якщо молода людина не буде знати або задумуватися про їх існування. На це вказують дослідження О. Шаплавської і І. Плотка, у яких стверджується, що у молоді є психологічна готовність до розвитку життєвих стратегій і певних установок, які складають ключовий ресурс ефективного їх розвитку під час особистісного й професійного становлення, але, з іншого боку, життєстійкість не є вродженою якістю особистості, а формується протягом всього життя [11].

Життєстійкість також розглядається і як ресурс для позитивного розвитку студентської молоді – позитивний результат вибору своєї позиції і місця в конкретних життєвих обставинах є підґрунтям високого рівня життєстійкості. Такої думки притримуються чимало дослідників, зокрема був доведений взаємозв'язок життєстійкості із загальною самоефективністю, психологічним благополуччям, успішною адаптацією і життєтворчістю, стратегіями активного подолання життєвих проблем [4, 11].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що дослідження детермінант життєстійкості сучасної молоді є актуальною задачею сьогодення, яка має велике практичне значення та соціальне забарвлення, оскільки саме молодь є інтелектуальним, творчим, економічним та демографічним потенціалом будь-якого суспільства. Тому перспективою наших подальших досліджень є пошук шляхів розвитку життєстійкості та підвищення адаптаційного потенціалу студентів під

час навчання у закладах вищої освіти, що, у свою чергу, сприятиме їх подальшому професійному та особистісному зростанню.

### *Література*

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm>.
2. Боброва Л. Г. Життестійкість як внутрішній ресурс оволодіння складними ситуаціями. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наукових праць. За ред. С.Б. Кузікової, І.М. Щербакової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 12-16.
3. Индивидуальные параметры жизнестойкости. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPPEVS/2010N3/p58-60.htm>.
4. Кузнецова Л. М. Життестійкість як фактор успішної самореалізації сучасної молоді. Режим доступу: [http://VchdpuPH\\_2014\\_121\\_40.pdf](http://VchdpuPH_2014_121_40.pdf)
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
6. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2010. 24 с.
7. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
8. Наливайко Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости. *Вестники интегративной психологии*. 2006, №4. С. 45-54.
9. Стецишин Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста) : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2008. 25 с.
10. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности: монография. М.: МПГУ, 2012. 152 с.
11. Шаплавская Е. Исследование связи жизнестойкости, её компонентов и стратегий преодоления стрессовых ситуаций у студентов. Режим доступа: <http://pstp.siauliukolegija.lt/ps05>.

## СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

*І. М. Зарішняк,  
доцент кафедри педагогіки та управління освітою,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

Одним із чинників гуманізації вищої освіти та ефективності педагогічної діяльності є високий рівень психологічної компетентності викладача, як однієї зі складових його загальної професійної компетентності та педагогічної майстерності. Науковцями доведено, що недостатній рівень психолого-педагогічної готовності викладачів закладу вищої освіти є причиною педагогічних конфліктів у системі «викладач-студент». Відсутність знань про вікові та індивідуальні особливості студентства як особливої соціальної групи, стереотипне мислення щодо способів побудови процесу навчання та оцінювання компетентностей студентів, особливостей стилів спілкування з ними призводить до ускладнень у взаєминах викладача зі студентами. Отже, психологічні знання, навички та уміння є важливим засобом досягнення професійних успіхів викладача. Проте, у сучасній науковій психолого-педагогічній літературі немає однозначного тлумачення сутності поняття психологічної компетентності, її змісту та ролі в загальній структурі професійної компетентності викладача навчального закладу. Саме тому дослідження складових психологічної компетентності викладача є актуальною проблемою.

Метою нашого пошуку є уточнення визначення поняття «психологічна компетентність викладач» та розкриття її змістових компонентів.

Науковці зазначають, що педагогічна діяльність вирізняється насамперед мірою відповідальності викладача як суб'єкта такої діяльності. Від умілості та успіху в цій діяльності залежить майбутнє дитини. Тому одним із вагомих чинників професійної успішності педагога є формування його психологічної компетентності.

Для того, щоб з'ясувати сутність психологічної компетентності викладача, розглянемо її родові поняття – професійну компетентність педагога. Зазначимо, що Закон України «Про освіту» трактує

компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [1].

Сьогодні професійну компетентність педагога розглядають з позицій як професійної та психолого-педагогічної готовності виконувати педагогічну діяльність, так і з урахуванням особистісних професійно важливих якостей педагога. Окрім того, до визначення професійної компетентності педагога додають ще й компоненти, що визначають здатність особистості до самосвідомості, саморегуляції та самовдосконалення [2].

Професійна компетентність вчителя – інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти [3].

Серед основних компонентів професійно-педагогічної компетентності виділяють систему психолого-педагогічних знань [3, с. 128]. Психологічну компетентність більшість науковців розглядають як підсистему в структурі професійної компетентності. Автори Б. М. Андрієвський і Л. Є. Петухова під психологічною компетентністю позначають сукупність визначених якостей особистості, зумовлених високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і здатних забезпечити високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності [4]. Бойко В. В. декларує психологічну компетентність педагога як інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних вміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями в процесі реалізації педагогічної діяльності в освітньому процесі [5]. Психолого-педагогічна компетентність розглядається О. О. Жигайло як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, вміння керувати своїм психічним станом [6]. Ніколенко Л. Т. розглядає психологічну компетентність як максимально адекватну, пропорційну сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну

підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом [2].

Серед складових психологічної компетентності дослідники визначають

ціннісно-мотиваційний, рефлексивний, організаторський, управлінський, когнітивний, емоційно-вольовий, самоактуалізуючий компоненти [3, с. 129].

Натомість М. І Лук'янова під психологічною компетентністю розуміє сукупність визначених якостей особистості, які зумовлені високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності і в якості основних складових психологічної компетентності виділяє три блоки [7]:

1. Психолого-педагогічна грамотність.
2. Психолого-педагогічні уміння.
3. Професійно важливі особистісні якості.

Отож, вагомими складовими психологічної компетентності викладача є психологічні знання, психологічні уміння та професійно важливі особистісні якості. До психологічних знань викладача дослідники відносять знання особливостей перебігу психічних пізнавальних та емоційно-вольових процесів особистості студентів, знання їх вікових та індивідуально-типологічних характеристик. Сюди також відносять знання комунікативної діяльності групи чи окремого її члена, про особливості взаємостосунків учителя з класом, про закономірності спілкування. До психологічної компетентності викладача відносять ще й знання про позитивні аспекти та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості.

До психологічних умінь відносять операційні засоби професійного спілкування: 1) уміння слухати; 2) встановлення емоційного контакту зі студентом; 3) уміння говорити: не використовувати надто складні фрази, використовувати ім'я студента.

Також психологічна компетентність педагога можлива лише за наявності визначених особистісних якостей. Серед основних професійно важливих якостей педагога І. А. Зязюн називає здатність «володіти собою», тобто виявляти емоційну стійкість, вміння «тримати себе в руках» [8, с. 56]. В. В. Танська зазначає, що І. А. Щербаков до основних якостей вчителя відносить індивідуально-психологічні (розвинуті пізнавальні інтереси, любов до дітей і потребу працювати з ними,

цільний і твердий характер; самостійність у сприйманні дитини та уважність до неї, прогнозування формуючої особистості, вибір засобів її всебічного розвитку [9, с. 103]. Серед домінантних якостей педагога Т. А. Юзефавічус називає здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, перемовин; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки вчителя, спричиняє упевненість учнів у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброті, толерантності [10, с. 42-43]. До найважливіших якостей особистості вчителя відносять також готовність до емпатії, тобто до розуміння психічного стану учнів, співпереживання і потреба до соціальної взаємодії. Л. М. Мітіна серед важливих особистісних якостей вчителя називає прагнення до самовдосконалення, тактовність, почуття нового, почуття власної гідності, чуйність, емоційність [11, с. 20]. Н. В. Кузьміна визначає особистісну спрямованість важливим суб'єктивним фактором досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. У загальнопсихологічному сенсі спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, яка характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини [12, с. 16].

Отже, можна констатувати, що психологічна компетентність є базовим компонентом в структурі професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, яка забезпечує його професійну самореалізацію відповідно до вимог науково-педагогічної діяльності. Ми погоджуємося з дослідниками в тому, що психологічна компетентність викладача є інтегрованим особистісним системним утворенням. Проведений аналіз дозволив нам зупинитися на такому визначенні психологічної компетентності викладача – це динамічна комбінація психолого-педагогічних знань, умінь, навичок та професійно важливих індивідуально-психологічних якостей, що визначає здатність успішно провадити науково-педагогічну діяльність. Психологічна компетентність викладача представлена когнітивно-діяльним та особистісними компонентами, що включають сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та професійно важливі особистісні якості.

### *Література*

1. Про освіту: Закон України (чинний з 28.09.2017 ). URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>

2. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації / Л. Т. Ніколенко // Учебные записки. – 2005. – №3. – С. 23-27.
3. Фрадинська А. П., Кузик Н.-М. М. Психологічні особливості розвитку професійних компетенцій педагогів / А. П. Фрадинська, Н.-М. М. Кузик // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – №11. – 2015. – С. 127-130.
4. Андрієвський Б.М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія / Б.М. Андрієвський, Л.Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2006. – 176 с.
5. Бойко В. В. Психологічна компетентність – необхідна умова освітньої реформи / В. В. Бойко. URL: <https://vseosvita.ua/library/psihologichna-kompetentnist-9768.html>,
6. Жигайло О. О. Методичні підходи до формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / О. О. Жигайло. URL: [http://www.rusnauka.com/38\\_NII\\_2015/Pedagogica/2\\_200581.doc.htm](http://www.rusnauka.com/38_NII_2015/Pedagogica/2_200581.doc.htm),
7. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
8. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.: Віпол, 2000. – 340 с.
9. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Танська. – Житомир, 2006. – 278 с.
10. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Т. А.Юзефовичус; Моск. пед. ун-т. – М., 1998. – 63 с.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
12. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

## PROBLEM OF DIVORCE IN KAZAKHSTAN

*Aliya Kaliyeva,*  
*candidate of sociological sciences*  
*Kazakh Ablai Khan University of*  
*International Relations and World Languages,*  
*Participant of Programu Stypendialnego Rządu RP*  
*dla Młodych Naukowców*  
*(Almaty, Kazakhstan)*

Less than 50 years ago, divorce was only widely available on a "fault" basis; it could only be obtained by demonstrating to the state's approval that one of the partners was acting badly enough to warrant release of the other partner. Acceptable grounds for fault divorce varied from state to state, but usually included abuse, adultery, and abandonment. The difficulty of gaining divorce, and a cultural climate that stigmatized divorce combined to keep divorce rates low. Since the 1960s most states have adopted "no-fault" divorce laws that allow couples to divorce without proving wrongdoing. Due in part to this reform and probably to other cultural changes, the divorce rate has risen, and being divorced is no longer looked down upon [1].

In 2007, there were 4.8 divorces per 1,000 people in Kazakhstan. But in 2017 year, among the CIS countries, Kazakhstan is ranked on third place by divorces, after Russia and Ukraine. Every third marriage in Kazakhstan ends with divorce, of all registered couples, 26% of men and 25% of women remarried. As the statistics show, in Almaty region – 3,703 registered divorce acts [2].

Today, divorce is no longer perceived as a life crash. If you get a chance to get a divorce, do not be upset. The whole history of mankind - includes the history of divorce. Scientists pointed out several reasons for the divorce, there are:

1. Lack of money;
2. Violence in family;
3. Alcoholism and drug addiction;
4. Marriage of convenience;
5. Treachery;
6. Absence of children in marriage.

Kazakhstan the reasons for divorce are: lack of deep relationships, communication and mutual understanding; selfishness, inability to admit one's



mistakes; lack of family values; the influence of parents (or other relatives) on family life.

Considering this problem, was conducted a social survey among young people. In survey participated 55% female and 45% male (fig 1.). Gender disproportion connected to situation which we can see the last centuries, for example, in 1710 by John Graunt and colleagues first documented the population of London with 105–107 male births for every 100 females (slight excess of male births). For the period 1962 to 1980 in 24 countries in Europe showed a sex ratio of 105–107, with a median of 105.9 [3]. As a result of wars, epidemics and so on for the last centuries (decades) increased the number of women in the most parts of the world (in Kazakhstan too).

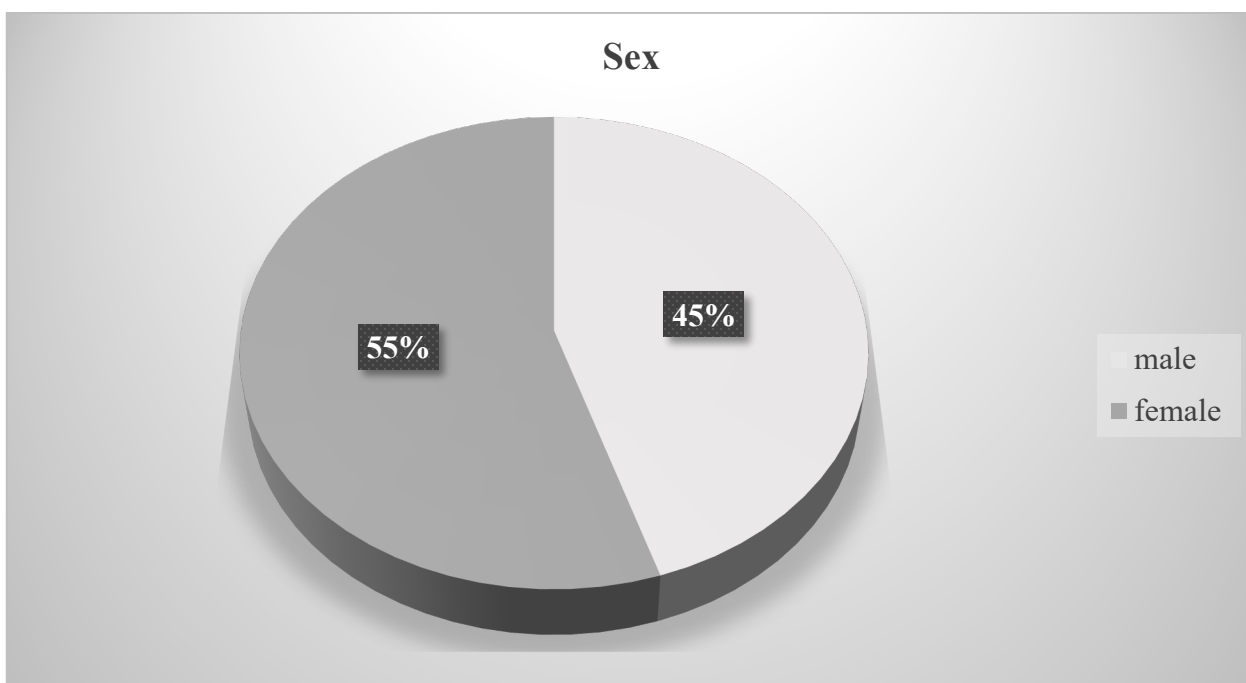


Fig 1. Gender proportion of respondents

The age of people who participated in survey was between 18-40 years old. The most of them were between 23-30 (fig 2.), for Kazakhstan it still the age when most of young people try to start a family.

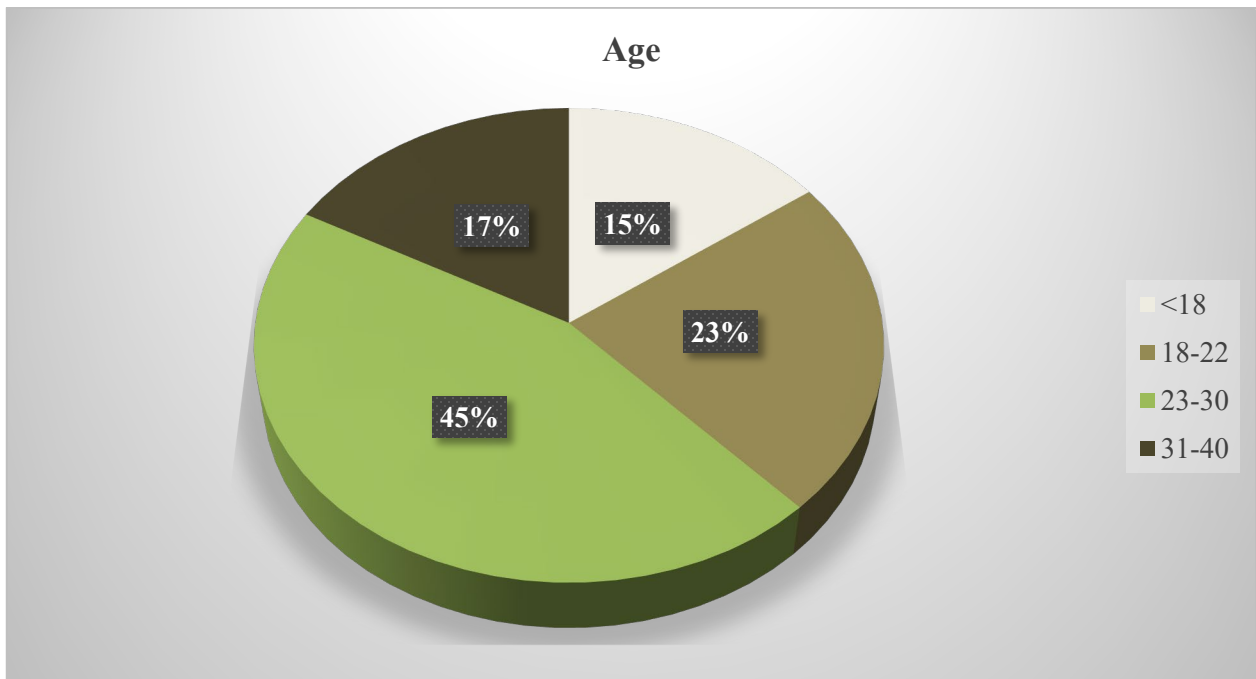


Fig 2. Age difference of respondents

Divorced individuals, compared to their married counterparts, have higher levels of psychological distress, substance abuse, and depression, as well as lower levels of overall health. Marital conflict and divorce have also shown to be associated with negative child outcomes including lower academic success, poorer psychological well-being, and increased depression and anxiety.

The reasons of divorce.

In survey respondents were asked about the main reasons of divorce, like infidelity, lack of understanding and financial problems. On the first place, people put financial problems – 48%, on the second – infidelity (36%) and the last was lack of understanding – 16%. And if we compare it with a lot of research's which were done in this field, we can see that its common issue for people from different countries.

The results of one research that was held in west indicate that the most often cited reasons for divorce at the individual level were lack of commitment (75.0%), infidelity (59.6%), and too much conflict and arguing (57.7%), followed by marrying too young (45.1%), financial problems (36.7%), substance abuse (34.6%), and domestic violence (23.5%). Other problems, such as religious differences, were endorsed less than 20% of the

time. The order of these rankings was essentially identical at the couple level, although rates of endorsement increased because both partners were reporting. The following provides qualitative elaborations by participants on these specific reasons for divorce [4, 5].

#### Children and divorce.

As was mentioned before divorce rates have climbed across the globe over the past few decades. For example, 48% of American and British children live in divorced single-parent homes by age 16. Kids struggle the most during the first year or two after the divorce. They experience distress, anger, anxiety, and disbelief. But many kids seem to bounce back. They get used to changes in their daily routines and they grow comfortable with their living arrangements. Others, however, never really seem to go back to “normal”. This small percentage of children may experience ongoing, possibly even lifelong, problems after their parents’ divorce [6].

But in our survey, we didn’t try to know how feel children in divorce situation, we payed attention to: Can children save the marriage if there are problems between adults. 26% of respondents answered ‘yes’, but – 74% ‘no’. What it means, has family or not children it doesn’t matter, if adults (parents) decided to divorce having children don’t stop them.

But in situation of divorce it’s often helpful for divorcing parents to come up with a plan and present it to their children together. And, keep the lines of communication open. Kids benefit from having honest conversations about the changes their family is experiencing.

Kids do better when they maintain close contact with both parents. Research suggests that kids who have a poor relationship with one or both parents may have a harder time dealing with family upheaval. Parent education programs that focus on improving the relationship between parents and their kids have been shown to help children cope better in the months and years following the divorce [7].

#### Conclusion.

1. Most people treat marriage positively.
2. Practically everyone considers appropriate age for marriage 20-30 years.
3. The main reason for divorce is lack of mutual understanding in the family.

The final thing to know up front about divorce is that divorce is not the end of the world. Divorce is a crisis involving a very real end, but it is also a very real new beginning. Divorce is the end of a chapter of life, but not the

end of life itself (even though it may feel that way). During the divorce crisis are seeds of opportunities for remaking life into something again enjoyable new and creatively good. It is important to keep this hopeful and true message in mind as the process unfolds.

### *Literature*

1. Mark Dombeck, Introduction to Divorce // <https://www.mentalhelp.net/articles/introduction-to-divorce/>
2. Kazakhstan Registered Population at the Beginning of Year by Gender and Age Structure 2017// <http://ghdx.healthdata.org/organizations/agency-republic-kazakhstan-statistics>
3. Therese Hesketh and Zhu Wei Xing, Abnormal sex ratios in human populations: Causes and consequences // <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles>
4. Shelby B. Scott, Galena K. Rhoades, Scott M. Stanley, Elizabeth S. Allen, and Howard J. Markman, Reasons for Divorce and Recollections of Premarital Intervention: Implications for Improving Relationship Education // <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/>
5. Shana Lebowitz, 7 common reasons people say they got divorced // <https://www.businessinsider.com/why-people-get-divorced-2017>
6. Ami Morin, The Psychological Effects of Divorce on Children // <https://www.verywellfamily.com/psychological-effects-of-divorce-on-kids>
7. Healthy divorce: How to make your split as smooth as possible // <https://www.apa.org/helpcenter/healthy-divorce>

## СУЧАСНІ ЗАСОБИ ПСИХОГРАФОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ

*О. А. Камінська*

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Проблема вивчення емоційних станів особистості в різних процесах життєдіяльності стає все більш актуальною. Це, перш за все, пов'язано з високою динамікою життя людини. Особливу роль в деяких сферах діяльності відіграє діагностика особистісних якостей та емоційних станів особистості. Не всі тести мають достатню надійність, вони суб'єктивні, тому сучасна психологія потребує більш об'єктивних засобів та діагностики. Одним з таких засобів є психографологія або аналіз почерку людини, який може дати нам об'єктивне уявлення про її особистісні якості та емоційні стани, коли людина хоче приховати їх при тестуванні чи опитуванні. Користуючись писемністю, людина відображає поняття про багато речей, але в листі рефлексивно відбиваються і деякі сторони її особистості, в першу чергу, психологічні властивості. Не дивлячись на те, що за останні роки з'явилися публікації, які стверджують вірність графологічних спостережень і взаємозв'язок між почерком і особистістю, все одно ведеться пошук надійних засобів для діагностики почерку людини, тому це обумовлює актуальність даної теми.

Мета дослідження – проаналізувати психографологічні особливості почерку осіб, які знаходяться в різних емоційних станах.

Вперше припущення про зв'язок почерку з індивідуальними особливостями душевного життя висловлювалися ще в часи античності. Перша детальна та відома робота, що досліджує зв'язок почерку і особистості, була написана італійським лікарем, професором Болонського університету Камілло Бальді, який видав в 1622 р. «Трактат про те, як по букві листа дізнаватися характер і особливості того, хто пише». Це була перша фундаментальна праця по графології.

Слово «графологія» вперше з'явилося в 1871 р. в творах французького абата Жана Іполита Мішона. У 1879 р. абат почав видавати журнал «Графологія», а потім організував і перше графологічне

суспільство, яке в даний час носить його ім'я. Його і прийнято вважати батьком сучасної графології [3].

На сучасному етапі дослідження можна виділити наступні аспекти:

1. Дослідження психодинамічних характеристик за почерком. Саме Двора Адель адаптувала графологічні ознаки до типології Карла Юнга: соціальний, мисленнєвий, інтуїтивний і сенсорно-прикладний;

2. Вираження в почерку соціально-демографічних характеристик (стать, вік, професія). Криміналістами була проведена велика дослідницька робота по формуванню наукових основ судового почеркознавства. І на практиці найбільшого поширення набули методики встановлення по почерку статі виконавця. Так, в 1970 р. колективом авторів ВНДІ МВС СРСР вперше була запропонована методика диференціації рукописів на чоловічі і жіночі [1]. Розробка даного методу здійснювалася на 480 рукописах, виконаних високовиробленим почерком, в процесі чого розробники встановили комплекс ознак. Найбільш інформативними виявилися 21. У кожного з ознак існує свій коефіцієнт ймовірності, що є кількісним показником його інформативності в процесі встановлення статі виконавця досліджуваної рукописи. Десять ознак з коефіцієнтом в межах від 1,3 до 2,43 найбільш поширені в почерках чоловіків, а 11 – з коефіцієнтом в межах від 0,35 до 0,82 – частіше зустрічаються в рукописах жінок.

Також була виконана робота колективом авторів ВНДІСЕ МЮ СРСР, які в 1974 р. запропонували метод розпізнавання по мало- і середньовиробленому почерку віку і статі виконавця рукопису. Враховуючи, що можливість розпізнавання статі знаходиться в прямій залежності від рівня освіти людини, яка пише, впевнено визначити стать виконавця рукописи можна починаючи з віку школярів 7 класу.

3. Дослідження взаємозв'язку почерку та рис характеру особистості для складання психологічного портрета. У Лейбніца в статті «*Doctrina de moribus*» є фраза, яка вказує, що характер людини виявляється в почерку, навіть і каліграфічному, хоча в останньому – набагато меншою мірою. У 1722 р. Йоганн Християн Громан спробував дати фізіологічне пояснення відповідності між почерком і характером людини, яка пише. Громан стверджував, що може визначити за почерком зріст, фігуру, голос, колір очей і волосся і навіть рум'янець щік. Здається, з твором Громана був знайомий Гете, бо в своєму листі до Лафатера він говорив про дослідження почерку як про речі відомі. Лист Гете

послужило для Лафатера поштовхом для цілої низки подальших досліджень щодо почерку.

Наукових заслуг в цій області знань незмірно більше надав Крепье-Жамен. У своїй великій праці «Почерк і характер» він дав цілком науковий виклад графологічних законів.

4. Зміна почерку під впливом емоційних станів. Вивчення впливу психофізіологічних станів виконавця рукописи на процес письма ґрунтується на класифікації, запропонованої Павлом Васильовичем Симоновим, який виділяє три базові, фундаментальні негативні емоції: гнів, страх і печаль [4]. Гнів є провідною емоцією при виникненні емоційного стану агресивності, страх пов'язаний з тривожністю, а печаль – з депресивністю особистості. Встановлення названих станів виконавця рукописного тексту може мати криміналістичне значення.

В результаті дослідження можна зробити такі висновки, що графологія є наукою, що вивчає закони залежності між почерком і особистістю, нею цікавиться весь сучасний світ. У процесі написання листа на нього впливає величезна кількість чинників. З'явилося безліч творів, трактатів по графології. На сучасному етапі є необхідність подальшого вивчення графології, яка дає можливість отримати загальне уявлення про людину, залишається до сих пір не достатньо вивченою і актуальною.

### *Література*

1. Кулагин П. Г., Колонутова А. И. Экспертная методика дифференциации рукописей на мужские и женские: пособие для экспертов -криминалистов. – М., 1970. – 60 с.
2. Куприянова А. А. Психофизиологический механизм влияния эмоций на письмо / А. А. Куприянова, Н. В. Манилкин, Е. Л. Седова // Криміналістичний вісник. – 2013. – № 2. – С. 170-174. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/krvis\\_2013\\_2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/krvis_2013_2_27)
3. Моргенштейн И. Психографология. Наука об определении внутреннего мира человека по его почерку. – СПб.: Питер, 1994. – 351 с.
4. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.

## **СТАТЕНЕ ПРОСВІТНИЦТНО ПІДЛІТКІВ: ПЕРШІЙ СТАТЕНІЙ КОНТАКТ, ЗНАННЯ ПРО АБОРТ І СТАВЛЕННЯ ДО КОНТРАЦЕПЦІЇ**

*О. І. Кохан, М. К. Білоус,  
студенти 4 курсу медичного факультету № 1,  
Донецький національний медичний університет МОЗ України  
Науковий керівник: В. Ю. Жук, к. мед.н., асистент*

Репродуктивне здоров'я є найважливішою частиною загального здоров'я і займає центральне місце в розвитку людини. Репродуктивне здоров'я стосується особистих і надзвичайно цінних аспектів життя. Будучи відображенням якості здоров'я в дитячому і підлітковому віці, воно створює основу для забезпечення здоров'я післярепродуктивних років життя як жінок, так і чоловіків, і визначає наслідки, що передаються від покоління до покоління.

Частка сексуально досвідчених серед осіб у віці 15 років (%) (згідно обстеження мережі «Здоров'я школярів» Всесвітньої Організації Охорони здоров'я) в Україні складає: юнаків – 25,1%, дівчат – 24,0%.

У цих умовах роль знань про репродуктивного здоров'я та особливості його збереження значно зростає, оскільки саме від його стану залежить не тільки рівень народжуваності, а й життєздатність майбутніх поколінь. На рівні сім'ї поліпшення репродуктивного здоров'я зменшує число трагедій, пов'язаних з безпліддям або появою небажаної вагітності, які часто виливаються в сімейні конфлікти, що призводять до дестабілізації шлюбно-сімейних відносин і навіть до їх руйнування. Отже, поліпшення репродуктивного здоров'я як невід'ємної складової здоров'я нації в цілому має бути пріоритетним напрямком діяльності уряду і системи охорони здоров'я.

19 грудня 2018 року за участі представників ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики, Міністерства молоді та спорту України, Міністерства соціальної політики України, Центру громадського здоров'я МОЗ України, МБФ «Альянс громадського здоров'я», ЮНІСЕФ в Україні та Представництва ЮНЕЙДС в Україні відбулася робоча зустріч щодо обговорення проекту «Національна стратегія збереження та утвердження здорового способу життя молоді» та окреслені шляхи щодо ивршення означеної проблеми.



Метою нашого дослідження стало вивчення інформованості щодо ствну власного репродуктивного здоров'я підлітків в процесі формування особистості.

Для досягнення поставленої мети було проведено анонімне анкетування учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл міста Слов'янська за допомогою спеціально розробленої анкети. Анкета включала питання оцінки репродуктивного здоров'я, сімейних цінностей, наявності і відсутності шкідливих звичок. Загальна кількість респондентів склало 158 осіб, з них хлопчиків – 56 (35,4%) та 102 (64,6%) – дівчаток. Всі опитані у віці від 14 до 17 років.

Самооцінка репродуктивного здоров'я учасниками опитування показала, що більшість 119 (75,3%) підлітків оцінюють його як відмінне або гарне. Гінекологічно здоровими вважають себе 52,9% дівчаток, 16,7% – зверталися за допомогою до гінеколога або/та дерматовенеролога.

В ході анкетування також встановлено, що спосіб життя сучасного підлітка часто далекий від здорового. Молоді люди ведуть малорухливий спосіб життя, мають високий рівень стресу, багато часу проводять за комп'ютером і різними гаджетами, віддають перевагу фаст-фуду ніж здорової їжі. Багато підлітків схильні до експериментів із власним здоров'ям, недостатньо враховують вплив шкідливих звичок на їх загальне і репродуктивне здоров'я.

Так, виявлено, що палять 20,6% дівчаток та 17,9% хлопців, алкоголь коли-небудь вживали – 76,6% підлітків. При цьому відзначається тенденція до переваги вживання міцних спиртних напоїв у дівчат, вік початку паління до 12 років відзначили 12,7% дівчаток та 16,1% хлопців.

На питання: «Чи були у вашому житті епізоди вживання наркотичних засобів (таблетки, ін'єкції, травичка)?» – 8,9% опитаних відповіли позитивно.

До 14 років сексуальний дебют відмітили 5,9% дівчат та 19,6% юнаків. А вже в 15 років – 51,9% підлітків виявляються сексуально активними. При цьому виявилось, що більшість підлітків, які живуть статевим життям, мають одного статевого партнера – 57,6%, 13,3% підлітків – два і більше, 25,3% – вважають за краще груповий секс.

За даними наших анкет, сексуальний дебют у 53,8% підлітків стався з однолітками, 24,7% – досвідченими партнерами старшого віку.

Після аналізу отриманих результатів, виявилось, що 34,8% підлітків вважає сексуальний дебют невдалим в зв'язку з недосвідченістю партнера.

У питаннях статевого виховання і сексуального життя підлітки частіше віддають перевагу Інтернету і одноліткам – 67,7%, вважають авторитетними в цих питаннях медпрацівників – 23,4%, шкільних вчителів – 5,7%, батьків – 3,2%.

При цьому підлітки мало поінформовані з питань контрацепції, профілактики ВІЛ / СНІДу, інфекцій, що передаються статевим шляхом, наслідків наркоманії, алкоголізму і т.д. При високій статевій активності молоді знання про контрацепцію є надто недостатніми. Так, 72,8% опитаних в якості можливих варіантів контрацепції вказали презервативи, 55,7% – гормональні контрацептиви, 18,9% – внутрішньоматкові спіралі. При цьому 15,2% опитаних відповіли, що ніколи не використовували засоби контрацепції, 34,8% – застосовують їх «від випадку до випадку». Тобто тільки половина з опитаних, які живуть статевим життям, регулярно застосовують методи контрацепції.

Виявилось, що дівчинки набагато частіше, ніж хлопці використовують презервативи як засіб контрацепції – 78,4% та 51,7% відповідно. На питання: «Які методи екстреної контрацепції ви знаєте і чи використовували ви їх?» 3,8% опитаних відповіли, що знають і використовували; 16,4% – чули про них, але не знають які вони та як їх використовувати; 79,8% – відповіли, що ніколи не чули.

Опитування також показало, що підлітки в якості джерела інформації про методи контрацепції найбільш часто використовують ЗМІ.

На запитання: «Якими будуть ваші дії, якщо подруга завагітніє?» 17,9% хлопців відповіли, що це її проблеми; 10,7% – що порадять зробити аборт; 28,6% – одружаться; 42,9% опитуваних ніколи не замислювалися над цим та не можуть дати відповідь. На запитання для дівчат: «Якими будуть дії, якщо ви завагітнієте до повноліття?» 30,4% відповіли, що зроблять аборт, 39,2% – планують у цьому випадку народити і виховувати дитину, 30,4% – не змогли відповісти на запитання.

Отже, отримані результати свідчать, що підлітки не володіють достатньою інформацією стосовно негативних наслідків раннього початку статевого життя та шкідливих звичок на ріст і розвиток організму та на стан здоров'я в цілому, особливо репродуктивну його

складову. При цьому практично кожен другий опитаний не бачить сенсу у проведенні фахівцями занять, присвячених здоровому способу життя та збереженню репродуктивного здоров'я і не надають цьому питанню істотного значення.

Проведені дослідження вказують на низький рівень мотивації молодого населення до збереження власного репродуктивного здоров'я, що свідчить про необхідність проведення комплексу заходів, починаючи з раннього підліткового віку, спрямованих на вивчення основ здорового способу життя, питань профілактики і збереження репродуктивного здоров'я, тим самим закладаючи основи для повноцінної реалізації репродуктивного потенціалу та усвідомленого батьківства.

## **АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТІЛЕСНОГО «Я» У ЛЮДЕЙ З НАДМІРНОЮ ВАГОЮ**

***О. В. Кузнєцова,***

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

У сучасному світі все частіше почала поставати проблема сприйняття людиною свого тіла, особливо це стосується людей з надмірною вагою. У час коли мати зайву вагу – немодно, людина може сприймати себе більш негативно. Сучасна мода диктує свої правила, яким прагнуть дотримуватися не тільки жінки, а й чоловіки, тому що вважається, що трендовий зовнішній вигляд – запорука успішності.

Звичайно, кожна людина унікальна, сприйняття себе є індивідуальним і залежить від багатьох факторів. Людина постійно змінюється протягом всього свого життя, як фізіологічно, так і психологічно та сприйняття себе залежить від адаптації та готовності людини приймати себе такою, яка вона є.

Метою дослідження є аналіз та систематизація підходів тілесного «Я» та визначення причин виникнення порушення харчової поведінки у людей з надмірною вагою.

Проблема усвідомлення свого тілесного образу вперше в науковій психології стала розроблятися в школі інтроспекціонізму. Ще В. Вундт, визначаючи «Я» як «почуття зв'язку всього того, що переживає ідивідуум в своєму душевному світі», особливу увагу приділяв положенню уявлення про тіло в структурі «Я» [1, с. 83]. Основоположником вивчення «образу Я» прийнято вважати У. Джемса (1922). Глобальне особистісне «Я» він розглядав як подвійне утворення, в якому поєднуються Я-усвідомлюване (I) і Я-як-об'єкт (Me). Це дві сторони однієї цілісності, завжди існуючі одночасно. Одна з них являє собою чистий досвід, а інша – зміст цього досвіду (Я-як-об'єкт) [2].

Тілесне «Я» є основою формування самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу та подалі є складним біосоціальним компонентом Я-концепції. Найбільш комплексне бачення структурних складових «Я» представлено в концепції Р. Бернса [3]. Його розуміння «образу Я» пов'язано з уявленням про самооцінку як сукупність установок, спрямованих на самого себе і як суми всіх уявлень індивіда про самого себе. Це, на думку Р. Бернса, впливає з виділення описової та оціночної складових «образу Я».

А. Адлер показав існування тісного зв'язку між образом тілесного «Я» і самооцінкою, – зокрема, він казав про те, що деякі типи людської поведінки являють собою спробу компенсації істинної чи уявної ущербності тіла [1]. Все залежить від того, чи сприймає людина свої недоліки, як такі. Тобто, незадоволеність своїм зовнішнім виглядом, фізичними даними, фіксація на певних вадах неодмінно впливає на уявлення про своє тілесне «Я» та загальне самосприйняття.

На сучасному етапі дослідження можна виділити наступні аспекти: багато дослідників (О. Т. Соколова, В. С. Мухіна, О. Ш. Тхостов, І. С. Кон, І. І. Чеснокова, Р. Бернс і ін.) підкреслюють, що уявлення про своє тіло, служать найважливішим фактором формування уяви про власне «Я» [3]. Тілесне «Я» у роботах О. А. Скугаревського являє собою стабільний соціально-психологічний феномен, який включає: перцептивні викривлення (твердження про явну надмірність ваги на фоні об'єктивного виснаження); незадоволеність образом власного тіла (відчуття повноти при нормальному індексі маси тіла); надцінний характер переживань про тіло; страх повноти [3]. Проблематика особливостей харчової поведінки людей з надмірною вагою розглядається в роботах Т. Г. Вознесенської. Дослідниця виділяє такі види харчової поведінки: емоціогенну, екстернальну, компульсивну та

обмежувальну, які пов'язані з емоційним дискомфортом, підвищеною чутливістю до зовнішніх стимулів та самообмеженні в їжі [4]. Екстернальна харчова поведінка, на думку Т. Г. Вознесенської, пов'язана з підвищеною чутливістю до зовнішніх стимулів споживання їжі: люди з такою поведінкою їдять не у відповідь на внутрішні стимули (рівень глюкози й вільних жирних кислот у крові, порожній шлунок і т.д.), а на зовнішні: вітрина продуктового магазину, гарно накритий стіл, вигляд людини, що їсть, реклама харчових продуктів і т.д.

Емоціогенна харчова поведінка характеризується тим, що стимулом до приймання їжі є не голод, а емоційний дискомфорт. Продукти харчування для людей з емоціогенною харчовою поведінкою є своєрідними ліками, тому що дійсно приносять їм не тільки насичення, але й заспокоєння, задоволення, релаксацію, знімають емоційну напругу, підвищують настрій.

Компульсивна харчова поведінка проявляється як короткі повторювані напади переїдання, що тривають не більш двох годин. Під час такого нападу людина їсть набагато більше й значно швидше звичайного. Обмежувальна харчова поведінка полягає у харчовому самообмеженні, дотриманні строгої дієти. Строгої дієти не можна дотримуватися тривалий час, і зазвичай їй на зміну приходять періоди вираженого переїдання [5].

І. Г. Малкіна-Пих до факторів, що сприяють вибору обмежувального харчової поведінки, відносить ступінь самоприйняття свого фізичного Я і вплив іншого на образ фізичного Я [3]. За визначенням Д. А. Бескової, «тілесність – феноменологічна реальність, що є поєднанням біопсихосоціальних аспектів тілесного буття суб'єкта у фізичному світі». На її думку, «тілесність» має характер вищої психічної функції і є феноменом не лише сприйняття, але і самосвідомості, що формується в спільній діяльності з іншими людьми [4].

Виділяються наступні причини порушень харчової поведінки:

- біологічні або фізіологічні (генетична схильність або проблеми метаболізму),
- психологічні (вплив сім'ї, внутрішні конфлікти, негативне сприйняття власного тіла, низька самооцінка),
- соціальні (вплив навколишнього середовища, норми та цінності особистості).

Отже, порушення харчової поведінки необхідно розглядати як комплексну проблему, що поєднує в собі як психологічні, так і фізіологічні фактори [4].

Тілесне «Я» представляє науковий інтерес і є предметом вивчення для різних наукових дисциплін. В результаті дослідження з'ясувалось, що існує багато теоретичних підходів до вивчення цієї проблеми, адже образ-Я є важливим компонентом Я-концепції. Саме відношення людини до себе формує її, як особистість та визначає її поведінку у різних життєвих ситуаціях. Аналіз показав, що найменш дослідженими аспектами є статеві відмінності у людей з порушеннями харчової поведінки, так як харчові розлади частіше зустрічаються у жінок та їх вважають прерогативою цієї статі. Але ці припущення потребують додаткового експериментального підтвердження. Можливо в основі цього є саме статеві особливості тілесного «Я», які формуються у людини в онтогенезі.

### *Література*

1. Дорожевец А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: дис. канд. психол. наук: 19.00.04 «Медицинская психология» – Москва, 1986. – 194 с.
2. Абдуллин, А. Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии / А. Г. Абдуллин, Е. Р. Тумбасова // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. – 2012. – Вып. 16. № 6 (265). – С. 6-11. – Библиогр.: с. 10-11.
3. Абсалямова Л. М. Психологічна структура і зміст «Я-тілесного» (рос. мова) [Електронний ресурс] / Л. М. Абсалямова // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7, Вип. 38. – С. 24-38.
4. Абсалямова Л. М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості / Л. М. Абсалямова // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 19-33.
5. Вознесенская Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция/ Т. Г. Вознесенская // Фармак, 2009. – № 12. – С 91-94.

## ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*А. В. Куріцина,*

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: О. В. Бацилєва, д. психол. н., професор*

Життя студентської молоді наповнено різноманітними справами і завданнями, виконання яких часто передбачає дотримання суворих термінів здачі і чіткого обмеженого часу на їх реалізацію. Передбачається, що студент, усвідомлюючи наявність часових рамок, може спланувати свій час, ресурси і сили, але в ситуації постійної багатозадачності і напруги нерідко трапляється так, що виникає необхідність або бажання відкласти виконання деяких справ на потім. Відкладання справ «на потім» позначається терміном «прокрастинація». Буквальний переклад слова прокрастинація означає «на завтра», (лат. *crastinus* – завтра; *pro* – на). У психологічній літературі під цим терміном мають на увазі свідоме відкладання суб'єктом намічених дій, не дивлячись на те, що це спричинить певні проблеми [3].

На даний момент операціоналізація поняття прокрастинації рухається не шляхом доповнення, розширення або спростування, а, скоріше, має вигляд постійного утворення все нових ідей стосовно психологічного наповнення даного феномену. Це не стільки вводить в оману, скільки говорить про складність, багатогранність досліджуваного явища і розглядається, як перспектива для подальших теоретичних і експериментальних досліджень.

Актуальність окресленої проблеми є й у тому, що врахування феномену прокрастинації як негативного утворення у студентської молоді, дозволить розробити ряд корекційних заходів спрямованих на профілактику виникнення прокрастинації, та зменшення її рівня, внаслідок чого збільшиться ефективність навчальної діяльності студентів, підвищиться рівень психологічного благополуччя, та покращиться якість і модальність ставлення до себе у студентів.

Мета роботи полягає в теоретичному аналізі психологічних умов формування феномену академічної прокрастинації серед студентської молоді.

Прокрастинація є одним з істотних негативних факторів, що провокує виникнення труднощів у академічному житті студентської молоді. Студенти в навчальному процесі часто стикаються з порушенням інтеграції об'єктивних (заданих навчальними планами) і суб'єктивних (особистісних оцінок інтервалів часу) часових відносин у виконанні навчальних завдань, які на рівні поведінки проявляються в відкладанні до останнього вирішення актуальних навчальних завдань. Така поведінка визначається терміном академічна прокрастинація [5].

Академічна прокрастинація передбачає затримку виконання навчальних завдань і пов'язана з несформованістю навчальних навичок, неорганізованістю, забудькуватістю і загальною поведінковою ригідністю. Наслідком такої поведінки в більшості випадків стає зниження успішності та результативності навчання. В ході теоретичного аналізу ми виявили, що академічна прокрастинація традиційно вважається найпоширенішою формою прокрастинації. Вивчаючи даний феномен Н. М. Карловська та Р. О. Баранова наголошують, що відкладання виконання академічних завдань притаманне від 70% до 95% студентів [1]. В дослідженні Е. Д. Ротблума та Л. Й. Соломона 50% студентів повідомили, що відкладають виконання учбових завдань в більшості випадків, а 30% студентів – час від часу, також 60% студентів відмічають необхідність допомоги спеціалістів для подолання прокрастинації [4].

Розглянемо докладніше явище академічної прокрастинації і його причини. Так, у дослідженнях О. О. Шемякіна виокремлюються наступні умови навчального процесу, що провокують зволікання [7]: 1. навязанність завдань ззовні; 2. відстрочені наслідки; 3. тривалий термін, даний на виконання; 4. нудні, рутинні, неприємні завдання; 5. висока зайнятість іншими справами; 6. відстрочення в отриманні задоволення або нагород; 7. будь-які письмові завдання.

Вивчаючи прокрастинацію В. Бикова, за результатами проведеного дослідження стверджує, що випадки прояву прокрастинації у студентів виникають найчастіше в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування своєї діяльності, що характеризуються відстроченою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Відмічається, що респонденти з дорослої вибірки частіше відкладають нудні, неприємні, нецікаві справи, що не викликають позитивних емоцій і не оцінюються ними як важливі, тобто



найчастіше у них прокрастинація виступає як недостатня мотивація до їх виконання. Проявляючись у межах домінуючої поведінки, в студентській вибірці прокрастинація виступає як поєднання емоційно орієнтованого копінгу, орієнтованого на уникнення. Як наслідок, чим більше людина схильна звертатися до прокрастинації, тим частіше вона використовує раціоналізацію для її виправдання [2].

Також Тан підкреслює роль оціночної тривожності у виникненні академічної прокрастинації. Дослідник К. Лей як один з чинників, що викликають відкладання, називає невизначеність початку роботи – тобто студентам надається занадто багато свободи у виборі часу, коли вони почнуть роботу над будь-яким проектом [8].

Відзначемо, що серед всіх досліджень академічної прокрастинації проблематика емоційно-вольової саморегуляції та мотиваційної сфери студентів найбільш вивчена. Так, Т. О. Гордєєва та О. А. Сичов в своєму дослідженні внутрішньої та зовнішньої мотивації показали її вплив на успішність учбової діяльності або навпаки схильність до відкладання навчання [6].

В свою чергу К. Сінекал з співавторами досліджував роль автономного вольового зусилля, як фактора академічної прокрастинації. Встановлено, що найбільш автономні форми вольового зусилля, такі як внутрішня мотивація і мотивація ототожнення (мотивація виконання особистісно-значущих завдань), притаманні більш низьким рівням прокрастинації, в той час як менш автономні (зовнішня мотивація і демотивація) – більш високим. Тому єдиний шлях, на думку авторів, зниження рівня прокрастинації – це формування внутрішньої мотивації [3].

В свою чергу К. Оранж, вивчаючи проблеми негативного перфекціонізму в обдарованих студентів, встановив, що останні демонструють високий рівень схильності до перфекціонізму (89% досліджуваних відповіли ствердно на питання про відкладення завдань «на потім»), цей факт свідчить про те, що прокрастинація є значною проблемою в академічному середовищі [6]. У результаті проведеного дослідження М. Коганом з співавторами, був зроблений висновок, що академічна прокрастинація пов'язана з перфекціонізмом і обсесивно-компульсивними рисами особистості [6].

Можна зазначити, що академічна прокрастинація являється однією із основних проблем більшості представників студентської молоді. Студентська молодь також потерпає від прокрастинації в зв'язку з

наявністю тривожності, перфекціонізму, та проблем з мотиваційною сферою, емоційно-вольовою саморегуляцією. Окрім внутрішніх факторів виникнення прокрастинації, науковці вказують і зовнішні чинники при наявності яких розвивається прокрастинація.

Отже, академічна прокрастинація – це небажане утворення, що призводить до негативних наслідків, таких як: зниження рівня якості успішності, підвищення рівня тривожності, іноді – відмови від подальшого навчання. Серед заходів, що можуть допомогти знизити рівень академічної прокрастинації, ми визначаємо: більш уважне ставлення викладачів до студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей у процесі навчання, введення системи заохочень, сприяння розвитку академічних зв'язків і взаємодопомоги між студентами, упровадження різноманітних методів і технологій навчання, застосування ефективних систем планування та форм виконання завдань студентами. Однак, окреслена проблема потребує подальшого всебічного вивчення з метою пошуку внутрішніх резервів для подання цього явища, що буде перспективою наших наступних досліджень.

### *Література*

1. Баранова Р. А., Карловская Н. Н. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью. Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9-10 окт. 2008 г. Омск, 2008. С. 17-21.
2. Быкова Д. В. Прокрастинация как проявление эмоциональноориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга. Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23-25 сент. 2010 г. Кострома, 2010. С. 194-196.
3. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121-131.
4. Грисенко Н. В. Особистісні особливості схильних до академічної прокрастинації студентів. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 789-793.
5. Ипполитова Е. А. Особенности временной перспективы студентов с высоким уровнем учебной прокрастинации. *Молодой ученый*. 2013. №11. С. 762-765. URL: <https://moluch.ru/archive/58/8254/>

6. Мохова С. Б., Неврюев А. Н. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов. Вопросы психологии. 2013. №1. URL: [http://7universum.com/pdf/psy/7\(17\)/Larskikh.pdf](http://7universum.com/pdf/psy/7(17)/Larskikh.pdf)
7. Шемякина О. О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов. Психология и право. 2013. №4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml>
8. Wolters C. A. «Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective». Journal of Educational Psychology. 2003. №1. P. 179-187

**ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ДУШПАСТИРСЬКОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ КАПЕЛАНІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ  
МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ПРИКОРДОННИКІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

*А. О. Маковський,  
ад'юнкт,*

*Національна академія ДПСУ ім. Б. Хмельницького  
Науковий керівник: О. А. Матеюк, д. психол. н., професор*

*«Коли ми хочемо виховати українську молодь з міцною волею і стійким характером, потрібно перш за все звернути увагу на її моральність.»*

*Г. Ващенко*

У сучасному суспільстві панує моральна (духовна) криза, що має прояв у протиріччях ціннісних орієнтацій, падінні моральності та знеціненні духовних цінностей тощо. Втрата людством універсальної ціннісної системи, яка спирається на вищі духовні й моральні абсолюти, є однією з причин виникнення проблеми розвитку духовності суспільства в цілому та духовного виховання прикордонників, зокрема. Сфера моральності – це не тільки проблеми обов'язку, свободи, відповідальності, це також глибокий і неповторний світ суб'єктивних хвилювань, ідеалів та прагнень, невичерпної діалектики людської душі. Це одвічні питання добра і зла, сенсу життя і ставлення до смерті, честі й гідності людини, сорому й совісті, любові й співчуття.

Враховуючи безпосередню участь значної кількості прикордонників у бойових діях на Сході країни, необхідно в першу чергу

формувати високоморального воїна тому що духовність проявляється там, де особа може безкарно стати «звіром», та лишається Людиною. Саме в тій ситуації, коли є полонений ворог, і можна робити з ним все, що завгодно, і не нести ніякої відповідальності, і виявляється наскільки воїн є Людиною.

С. Здіорук зазначав, що одним з напрямків гуманітарно-виховної роботи де необхідно активно залучати військових капеланів є: духовно-гуманітарна просвіта та морально-психологічне виховання військовослужбовців [3]. У Державній прикордонній службі України душпастирською діяльністю займаються військові капелани. Згідно «Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України» основними їх завданнями є: виховання у військовослужбовців високого патріотичного почуття та бойового духу на основі морального і духовного потенціалу релігійної та культурної спадщини українського народу; допомога військовослужбовцям у розвитку їх особистих та колективних моральних рис та властивостей: братерства, мужності, хоробрості, відповідальності, поміркованості, жертвовності, дисциплінованості, розсудливості. При цьому військовий священик (капелан) зобов'язаний: сприяти підтриманню в особового складу високого морального духу, брати участь у проведенні занять з особовим складом; надавати органам Держприкордонслужби консультативну допомогу з питань релігії та її впливу на всі аспекти військової діяльності [4]. Моральне (духовне) виховання здійснюється в тісній органічній єдності з вихованням світоглядним, до якого примикають інші форми спілкування і діяльності: художньо – естетична, політична, правова та інш. Основою процесу духовного виховання являється прагнення до найвищих загальнолюдських цінностей: гуманістичних ідеалів злагоди, милосердя, правди, справедливості; переважання альтруїстичних мотивів, готовності поступитися власними інтересами заради інтересів інших; потреби безкорисно робити добро і триматися далі від зла. Ступінь розвиненості цих рис особистості свідчить про рівень її духовності.

На думку Ю. Дзеровича утверджуючи віру в ідеал, релігія тим самим утворює надійний фундамент моральності людини. Віруюча людина сприймає мораль для себе як імператив. Моральність, що не підтримується вірою, завжди виявляє тенденцію до релятивізму, а відтак і до занепаду [2]. Християнська мораль, на думку Г. Ващенко, ставить в основу виховання загальнолюдські цінності: культивування добра і

боротьби зі злом, пошук істини і формування справедливого суспільства, що базуються на законах добра і любові [1].

Підсумовуючи вищезазначене можна дійти висновку, що релігія і релігійна практика є специфічним – поруч з психологією – засобом пізнання «душі», доступу до неї. І якщо психологія полегшує душу, але не дає ліків на майбутє, то релігія оберігає і лікує її, вказує на сенс нашого існування. Гостра потреба в такому духовному трактуванні внутрішнього життя особистості зумовило введення інституту душпастирства в структуру Державної прикордонної служби України – поруч з психологічною службою, а використання потенціалу військового капелана у виховній роботі з прикордонниками дозволить сформувати високоморального воїна, для якого норми, правила і вимоги моралі виступатимуть як його власні погляди і переконання, як звичні форми поведінки.

### *Література*

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. *Полтавський вісник*. Полтава, 1994. 192 с.
2. Вишинський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
3. Здіорук С. Політико правові проблеми організації Служб військових капеланів України. *Суспільство і релігія*. URL: [https://www.irbis-nbuv.gov.ua/pubpolpr\\_2016\\_4\\_13.pdf](https://www.irbis-nbuv.gov.ua/pubpolpr_2016_4_13.pdf)
4. Про затвердження Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України : наказ М-ва внутрішніх справ України від 10 жовт. 2016 р. № 1065.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ**

*Л. А. Мартинець,  
завідувач кафедри педагогіки  
та управління освітою, д-р пед. наук, доцент  
Донецький національний університет імені Василя Стуса*

Світова глобалізація, поширення міжнародних зв'язків спричиняють необхідність орієнтації процесу професійного розвитку

педагога не тільки на національні традиції, але й урахувати світові підходи. Розглянемо передумови появи професійного розвитку педагога як свідомого і невід'ємного складника його фахової діяльності у працях зарубіжних психологів. Спираючись на дослідження І. Грогодзи, Н. Мукан, Л. Пуховської та власне дослідження, нами визначено такі концепції, підходи, що покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Як стверджує американський науковець А. Глетсорн, «професійний розвиток – це розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [4, с. 41]. Професійний розвиток передбачає набуття формального (наприклад, участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві) та інформального (читання, публікації, перегляд тематичних документальних телепрограм) досвіду, аналізуючи який, ураховують зміст професійного розвитку, його операційний компонент і контекст, у якому він реалізується [3, с. 9]. Така концепція визначає професійний розвиток педагога як зростання, що виникає у процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри.

Натомість Л. Інгварсон порівнює традиційну систему професійного розвитку, яку часто ототожнюють із системою неперервної педагогічної освіти (тут роботодавець контролює; урядовець визначає цілі; університети, консультаційні організації та роботодавці є виконавцями; моделі професійного розвитку представлені семінарами, короткотривалими курсами, які необов'язково пов'язані з повсякденною працею вчителя), із системою, що ґрунтується на стандартах (тут професійні ради контролюють процес визначення цілей, допомагають застосовувати моделі, що відображають реальні потреби вчителів-практиків) [6, с. 131].

М. Кочрен-Сміт і С. Літл [1, с. 47] пропонують свою класифікацію, у якій вирізняють три системи професійного розвитку, «які співіснують у світі освітньої політики, досліджень і практики, здійснюються різними представниками в галузі освіти з метою забезпечення застосування різноманітних ідей і підходів, а також удосконалення навчання й учіння»:

– знання, що потрібні для практики (дослідження на базі університету, цілями яких є генерування формальних знань і теорій, якими послуговуватимуться педагоги, удосконалюючи професійну практику);

– знання, що освоєні на основі практики (для вчителя найважливіші «практичні знання», тобто набуті у процесі практичної діяльності);

– знання, що отримані за межами професійної практики (знання не поділяються на теоретичні й практичні, а вчителі оволодівають ними завдяки критичного мислення, аналізу власної діяльності, практичних досліджень).

За допомогою застосування системно-структурного підходу з'ясовано, що в досліджуваних країнах система неперервної педагогічної освіти охоплює різноманітні інституції, діяльність яких спрямована на професійне вдосконалення фахівців освітньої галузі, поглиблення, розширення й оновлення їхніх знань, навичок і вмінь. Організація професійного розвитку вчителів в умовах системи неперервної педагогічної освіти ґрунтується на принципах науковості, гуманізації, демократизації, єдності, комплексності, диференціації, інтеграції, неперервності, модульності, індивідуалізації, наскрізності.

Спираючись на андрагогічні та акмеологічні засади педагогіки, науковці розглядають педагога як суб'єкта розвитку впродовж усієї життєдіяльності. Дослідник Е. Еріксон пропонує теорію віку і фаз [2, с. 23], що створена на основі філософських учень, полікультурних спостережень і практичних досліджень. Для кожної фази розвитку людини, уважає науковець, характерні певні ознаки (любов, турбота, мудрість) або основна несумісність із реаліями суспільного життя (винятковість, непридатність, презирство). Основну увагу Е. Еріксон звертає на зрілість, а проблема розвитку протиставляється стагнації. Позитивні риси людини є основою турботи, що є найвідповіднішою інтеграцією полярно відмітних рис.

Науковці по-різному трактують кар'єрний розвиток фахівця у сфері освіти і вирізняють різноманітні його етапи. Наприклад, відомий поділ на вісім етапів циклу кар'єри і професійного розвитку вчителів, який пропонують Р. Фесслер і Дж. Крістенсен: допрофесійний етап (початкова педагогічна підготовка); етап уведення у професію (перші роки роботи вчителя); етап розвитку компетентностей (основний період роботи, під час якого вчителі активно беруть участь у програмах професійного розвитку); етап прояву ентузіазму і бажання професійно розвиватися (період намагання досягти професійної майстерності); етап, на якому виникає почуття розчарування професією (період зниження задоволення від роботи і виникнення сумнівів); етап розвитку

стабільності кар'єри (період, упродовж якого вчителі працюють стабільно, однак виявляють менше ентузіазму щодо професійного зростання); етап згасання; етап виходу на пенсію [5, с. 119].

З. Мевареч репрезентує модель, яка обґрунтовує сталість професійного розвитку та становлення педагога [7, с. 156]. На думку науковця, кар'єра вчителя складається з таких етапів: етап виживання; етап дослідження та пов'язування теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап адаптації (перехід від технічного застосування знань до їх рефлексивного застосування); етап концептуальних змін; етап винаходів і експериментування.

Натомість М. Хуберман [5, с. 123] пропонує модель розвитку кар'єри вчителя, що охоплює п'ять основних етапів: I етап – процес виживання й відкриттів (перші 3 роки роботи); II етап – стабілізації педагогічної діяльності (наступні 3 роки роботи); III етап – експериментування/урізноманітнення педагогічної діяльності або накопичення досвіду/зародження сумнівів (7-18 років роботи); IV етап – етап стабільності й консерватизму (19-30 років роботи); V етап – вихід на пенсію, що супроводжується внутрішнім спокоєм або розчаруванням (31-40 років роботи).

Кожна людина має власну освітню і професійну траєкторію. За рубежем існує багато варіантів розвитку професійної кар'єри вчителя. Проте дослідження доводять, що, незважаючи на середовище, у якому працює педагог, можна прослідкувати чітку послідовність соціалізації кар'єри, чинниками якої є когнітивний розвиток особистості, культурні й ситуативні умови життєдіяльності. Отже, дослідження психологічних і соціальних чинників професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл сприяють кращому розумінню способів його вдосконалення.

### *Література*

1. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. Teachers caught in the action: professional development that matters; eds. A. Lieberman, L. Miller. New York: Teachers College Press
2. Erikson, E., & Joan, M. (1998). The life cycle completed. W. W. Norton & Company
3. Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. NASSP Bulletin, 84 (618), 6–12.
4. Glatthorn, A. (1995). Teacher development: international Encyclopedia



- of Teaching and Teacher Education / ed. by L. Anderson. London: Pergamon Press
5. Guskey, T. (1995). Professional development in education: in search of the life optimal fix. Professional development in education: new paradigms and practices / eds. T. Guskey, M. Huberman. New York: Teachers College Press
  6. Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system. Teaching and Teacher Education, 14 (1), 127–140.
  7. Mevarech, Z. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. Professional development in education: new paradigms and practices / eds. T. Guskey, M. Huberman. New York: Teachers College Press

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПАТОЛОГІЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*А. П. Мороз,*

*студентка 4 курсу спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: І. В. Пузь, к. психол. н., доцент*

Сучасна соціальна ситуація розвитку вимагає від особистості постійного вдосконалення різного роду знань, умінь та навичок. Для досягнення високого та стабільного положення у суспільстві молода людина прагне зарекомендувати себе якнайкраще на місці навчання, роботи, у міжособистісних стосунках тощо. У даній ситуації важливою характеристикою особистості, яка виступає на передній план, є перфекціонізм.

У психологічній науці перфекціонізм розглядається як прагнення суб'єкта до досконалості, як прагнення людини доводити результати будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, естетичним, інтелектуальним); це потреба вдосконалювати продукти своєї діяльності [1]. Досить довгий період часу серед дослідників дискусійним було питання про те, чи є перфекціонізм

адекватним прагненням до досконалості, або ж потрібно вважати його невротичним, дисфункціональним компонентом. Спостерігаючи високі досягнення творчих діячів, у яких не виявлялися невротичні відхилення, науковці стали говорити про прояви здорового і патологічного (деструктивного) перфекціонізму. Одним із перших на цю проблему вказав психолог Д. Хамачек [5]. Так, на думку дослідника, здоровий перфекціонізм, виявляється у людей із добре розвиненими лідерськими якостями, високою працездатністю, активністю, мотивацією до досягнення мети. При цьому така людина розсудливо оцінює власні дії, здатна до нормальної самокритики, тобто, має адекватний рівень домагань [1].

У більшості випадків людина, в якій домінує нормальний перфекціонізм, може встановлювати для себе завищені цілі, але при діях для їх досягнення, вона концентрується на результаті та отримує задоволення від виконаної роботи. Слід зазначити, що самооцінка у таких людей адекватна та навіть може бути дещо завищена.

Зі зростанням вимог до особистості та підвищення конкурентної вимогливості ринку людина ставить перед собою мету, яку не може задовольнити, спираючись на суб'єктивне уявлення «ідеалу» [6]. Саме у таких випадках зустрічається прояв патологічного перфекціонізму, при якому людина схильна встановлювати для себе надмірно завищені вимоги до діяльності, зовнішнього вигляду, міжособистісної взаємодії тощо. При цьому будь-які результати роботи більшість таких людей оцінюють якомога критичніше, постійно вишукують недоліки, які можна було б ліквідувати, і не залишають собі права на помилку. Людина з патологічним перфекціонізмом збуджується страхом перед невдачею [5]. У неї бажання стати кращою, ніж вона є, стає ідеєю-фікс, що призводить до постійного невдоволення собою, зниженого фону настрою, заниження самооцінки та навіть до виникнення суїцидальних думок або дій.

Аналіз результатів дослідження показує, що особи, у яких переважає патологічний перфекціонізм сприймають успіхи, як тимчасові, локальні та неконтрольовані, а невдачі – як постійні, глобальні, а також вони поширюють найменші проблеми на всі сфери життєдіяльності [4]. Таким людям не притаманна переконаність у тому, що боротьба може впливати на результат того, що відбувається у житті. Таким чином, патологічний перфекціонізм виступає фактором психологічної дезадаптації особистості.

Науковець Р. Слейні поділяє перфекціонізм на функціональний та дисфункціональний [6]. Відповідно, людина, яка має прояв першого виду, відрізняється конструктивним прагненням до досягнення мети, позитивною самооцінкою, самоефективністю, самоактуалізацією, володіє ефективними стратегіями навчання та роботи, впевнена в собі, має альтруїстичні соціальні установки, адаптивні копінг-стратегії. Таку людину дослідник називає адаптивною особистістю. Для тих, у кого переважає другий вид перфекціонізму, характерним є ірраціональне мислення, схильність до самокритики, самозвинувачення, низька професійна ефективність, неадаптивна навчальна мотивація, наявність внутрішньо-особистісних конфліктів, неадаптивні копінг-стратегії, емоційна дезадаптація. Відповідно, таку особистість автор вважає дезадаптивною [6]. Таким чином, можемо вважати, що поняття нормального та патологічного перфекціонізму є тотожними з дефініціями функціонального та дисфункціонального перфекціонізму.

Деякі дослідники зазначають, що для закріплення, як нормального, так і патологічного перфекціонізму найбільш сензитивним віком є юнацький вік [3]. Загальновідомо, що зазначений віковий період характеризується як стадія завершення фізичного, статевого дозрівання та активного становлення особистості, особистісного і професійного самовизначення, розвитку самосвідомості та досягнення соціальної зрілості [2]. Юнацький вік характеризується великою кількістю нових можливостей. Молоді люди вступають до закладів вищої освіти (ЗВО), дехто іде на роботу або ж суміщає її з навчанням. Як відомо, для отримання будь-якої посади, потрібно зарекомендувати себе якнайкращим конкурентоспроможним фахівцем. Крім того, більшість студентів починають жити окремо від батьків, що збільшує їхню відповідальність та стимулює до дій, які б сприяли задоволенню потреб. Окрім цього, юнацтво – це період, коли молоді люди знаходяться в активному пошуку партнерів для створення сім'ї. Даний фактор також виступає одним із тих, які збільшують ризик виникнення патологічного перфекціонізму, адже для встановлення та збереження гармонійних стосунків із протилежною статтю молоді люди хочуть показати всі свої кращі сторони або ж позбутися недоліків і вдосконалити себе.

Варто зауважити, що суттєвий вплив на розвиток патологічного перфекціонізму чинять засоби масової інформації (ЗМІ). Мас-медіа створюють культ зовнішності з певними параметрами тіла, пропагандують кар'єру небачених висот, закликають до ідеалу в сім'ї,

тощо. Найбільш підвладні такій пропаганді саме юнаки, які знаходяться на порозі дорослого життя і вважають поради журналістів найбільш корисними та актуальними.

Отже, виходячи з вищевикладеного, розуміємо, що юнацький вік є достатньо сприятливим для розвитку патологічного перфекціонізму. Враховуючи негативні наслідки означеної проблеми, важливим для молоді є вчасне усвідомлення прояву ознак патологічного перфекціонізму, що, безумовно, буде сприятиме збереженню здоров'я та ефективному подальшому функціонуванню загалом.

### *Література*

1. Афанасьєва О. А. Взаємозв'язок перфекціонізму та рівня суїцидального ризику у працівників ДСНСУ. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14(1). С. 18-26.
2. Божок Н. Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування фрустраційної толерантності майбутнього фахівця *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 187-194
3. Грубі Т. В. Генезис перфекціонізму. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 128-138
4. Куфлевский А. Ю. Патологический перфекционизм как фактор психологической дезадаптации. *Научное сообщество студентов XXI столетия*. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(61). URL: [https://sibac.info/archive/guman/1\(61\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(61).pdf)
5. Одінцова А.М., Одінцова В.М. Феномен перфекціонізму особистості в руслі когнітивно-поведінкової терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. Херсон, 2015. Вип. 2. Т.1. С. 61-64
6. Проскурня А. С. Диференціально-типологічна структура перфекціонізму як детермінанта виникнення депресивних і тривожних розладів. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 448-458.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ

**О. І. Мохній,**

*магістрант спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: І. В. Пузь, к. психол. н, доцент*

У даний час майже у всіх країнах світу відзначається все більш зростаючий інтерес до проблеми ВІЛ/СНІД. Разом з тим в психологічній науці, незважаючи на наявність інтересу, практично відсутні дослідницькі роботи, присвячені питанням психічної сфери ВІЛ-інфікованих. Масштаби поширення ВІЛ-інфекції, особливості та специфіка розвитку захворювання висувають проблему ВІЛ-інфекції з прерогативи медиків в нову, соціально-психологічну площину, що потребує більш детального вивчення психологічних особливостей ВІЛ-інфікованих.

Психологія ВІЛ-інфікованих стала предметом вивчення багатьох вчених (Афанасьєва О. Д., Біляков Н. А., Покровський В. В., Рахманова А. Г., Зінченко А. І., Ісаєва О. Р., Кольцова О. В., Левіна О. С., Виноградова Т. Н., Давидова А. А., Ткаченко Т. Н., Фішман Б. Б., Фоменко Л. А., Леонтєва О. П., Тухтарова І. В, Улюкін І. М.), висновки з досліджень яких є важливими для узагальнення психологічних особливостей.

Мета статті полягає у теоретичному висвітленні психологічних особливостей ВІЛ-інфікованих

ВІЛ-інфікованість розглядається на сучасному етапі як складна кризова ситуація. Вона зачіпає когнітивні, емоційні та поведінкові сфери особистості [1, с. 28]. В умовах ломки життєвих стереотипів, відсутності глибоких особистісних контактів, різкого обмеження кола спілкування, соціальної ізоляції у ВІЛ-інфікованих людей по відношенню до фруструючої ситуації виявляється низька толерантність.

Такі люди частіше використовують відхід від проблем, що відображає схильність до уявних прагнень і поведінкових зусиль, що спрямовані на уникнення або втечу від їх вирішення. Це обумовлює високий рівень напруженості і збільшує ризик виникнення порушень психічної адаптації і соціалізації. Емоційне самопочуття ВІЛ-позитивних осіб, що виявляється в емоційному дискомфорті, низькому ступені

задоволеності відносинами з оточуючими, соціальним статусом, реалізацією основних потреб, самореалізацією вимагає не менш серйозної уваги ніж фізичне самопочуття.

Гострота переживаних ВІЛ-інфікованими проблем, міжособистісних суперечностей, порушення професійних і сімейних зв'язків впливають на індивідуально-психологічні особливості особистості, що проявляється в зміні соціального стилю поведінки, який знаходить вив в імпульсивності, підозрливості, дратівливості, неспокої, підвищеній тривожності, невпевненості в собі. При цьому виявляється зниження ініціативи, сміливості у виборі власної лінії поведінки. У ВІЛ-інфікованих осіб відзначаються порушення і в емоційній сфері: емоційний дискомфорт, схильність до агресії (аутоагресії), конфліктної поведінки.

ВІЛ-інфіковані пацієнти реагують на більшість ситуацій станом тривоги, оскільки сприймають їх як загрозливі. У них формується недовіра до оточуючих, підозрливості, іноді ворожисть. Часто ці люди вважають себе «невдахами», підлаштовуються під негативні соціальні стереотипи. У той же час, тривожність може бути захисною реакцією особистості, нездатної до активного включення в суспільні відносини.

Таким чином, ВІЛ-інфіковані відзначаються такими соціально-психологічними особливостями як фрустрованість, нестійкість, імпульсивність, дратівливість, часом агресивність, неспокій, підвищена тривожність, невпевненість в собі, нестійкість емоційного реагування у важких життєвих ситуаціях. Тобто, на зниження соціально-психологічної адаптації людей, які живуть з ВІЛ, впливають їх індивідуально-психологічні особливості.

Значне місце в переживаннях ВІЛ-інфікованих займають страхи, в першу чергу, соціального характеру: страх відкидання, якщо стане відомий діагноз. При цьому хворі побоюються, що діагноз презентує певний спосіб життя (в очах населення хворий на ВІЛ-інфекцію – або наркоман, або гомосексуаліст, або повія, тобто хвороба виявляється тим лакмусовим папірцем, що вказує на «моральне обличчя» людини). Через переживання страху відкидання (в родині, на роботі, в місці проживання) у пацієнтів з ВІЛ-інфекцією в якості захисту виникають різні форми самоізоляції. Хворі переживають страх самотності, безпорадності, самотньої страшної смерті. Крім того, багато пацієнтів відчувають страх за дитину та за близьких. [3, с. 109]

Слід зазначити, що людям, які живуть з ВІЛ, часто задовго до того, як їм знадобиться медична допомога, доводиться стикатися з соціально-психологічними проблемами, пов'язаними з адаптацією-деадаптацією і соціалізацією. В першу чергу, ВІЛ-інфекція пов'язана з ризиком негативного відношення, засудження, дискримінації. Різні види несправедливого ставлення до ВІЛ-інфікованих призводять до негативних наслідків як для адаптації і соціалізації, так і для здоров'я і розвитку.

Можна зробити висновок про те, що характерні для ВІЛ-інфікованих людей дизгармонійні і вкрай негативні переживання, а також певні психічні стани часто здатні привести до психологічної дезадаптації, до неадекватних способів реагування і поведінки (в тому числі суїцид) і можуть бути обумовлені здебільшого ніяк не ВІЛ-інфекцією самої по собі, а що склалася у хворого системою ставлення до ВІЛ (СНІДу), до життєвої ситуації, в яку він безпосередньо включений, до себе, до свого життя, до інших людей, до минулого, майбутнього, до своїх можливостей, а також до дійсності в цілому. [4, с. 65].

Також слід згадати, що функціонування системи психічних захистів в ситуації, пов'язаній із загрозою життю (захворювання з можливим летальним результатом), може приймати патологічні форми і приводити до дезінтеграцій. Вже давно відомо про вплив хронічних соматичних захворювань на психіку. Великий внесок у дослідження психічних змін соматичних хворих внесли лікарі і психіатри

У вирішенні даної проблеми активну участь брали і психологи, чії методологічні та теоретичні позиції базувалися головним чином на ідеях психоаналізу, екзистенціалізму та інших філософських і загально-психологічних концепціях, популярних в західній психології.

Важливо, щоб фахівці сприяли формуванню у ВІЛ-інфікованого адекватного сприйняття світу, самооцінки, толерантності до стресів та фрустрації, до дії несприятливих чинників, гармонійної соціалізації, прагнення до самоповаги, самозбереження і саморозвитку. Слід сприяти зайняттю ними особистої активної і правильної життєвої позиції, прийняття адекватних, ефективних стратегій і способів пристосування в соціумі. [5, с. 597].

Накопичений вченими досвід роботи з ВІЛ-інфікованими дозволяє підкреслити, що розробка психологом програми психологічного впливу на ВІЛ-інфікованих і їх близьких може відігравати визначальну позитивну роль в їхньому житті, взаємодії, зокрема, в питаннях, що

стосуються: а) гармонізації життєдіяльності і процесу соціалізації ВІЛ-інфікованих і підвищення рівня їх життєвої активності; б) вироблення та зміцнення стресостійкості; в) збереження своєї ідентичності, поліпшення і зміцнення фізичного та психічного здоров'я; г) саморозкриття особистісних здібностей, можливостей, і потенціалів; д) забезпечення творчої і пристосувальної активності; е) можливості досягнення гідного існування в соціумі, благополуччя і адекватного сприйняття світу і навколишньої дійсності і реагування на них; ж) поліпшення якості життя; з) прагнення до самозбереження, саморозвитку і самореалізації особистості. [2, с. 128].

Підсумовуючи викладене, слід наголосити, що у ВІЛ-інфікованих свої індивідуальні, відмінні психологічні особливості позитивного та негативного характеру, що дає підставу зробити висновок, що одні хворі більше або менше, по відношенню до інших, схильні до різних типів стресу і дезадаптації. Встановлено, що у ВІЛ-інфікованих спостерігаються певні, відмінні індивідуально-психологічні особливості, незалежно від стану фізичного здоров'я, терміну захворювання, стадії ВІЛ-інфекції, статевої приналежності. Отже, людям, що живуть з діагнозом «ВІЛ-інфекція», необхідна своєчасна кваліфікована психотерапевтична допомога, яка може не тільки поліпшити якість життя пацієнта, а й безпосередньо вплинути на її тривалість і на ефективність лікування шляхом формування у пацієнта здатності прийняти своє захворювання і адаптуватися до життя з ним.

### *Література*

1. ВИЧ осознание вселенской опасности или введение в проблему. / Н.А.Беляков – СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 2011. – 28 с.
2. ВИЧ-инфекция и СПИД. Клинические рекомендации / Под ред. В. В. Покровского. –М.: ГЭ-ОТАР-Медиа, 2006. –128 с.
3. Поддержка людей, живущих с ВИЧ. /Н.Недзельский, Е.Морозова – М.: ИНФО-Плюс, 2003. – 109 с
4. Отношение ВИЧ-инфицированных людей к лечению /О.С. Левина / ВИЧ-инфекция и иммуносупрессии. –2011. Т. 3, № 1. –С. 64-71.
5. Социальные и психологические вопросы ВИЧ-медицины / Беляков Н.А., Виноградова Т.Н., Давыдова А.А. и др. // Вирус иммунодефицита человека – СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 2011. – С. 582-607.



## ЧАСТОТА ПОШИРЕННОСТІ ПІСЛЯПОЛОГОВОЇ ДЕПРЕСІЇ СЕРЕД ПОРОДІЛІТЬ ДОНЕЦЬКОГО РЕГІОНУ

**К. В. Муковоз**

*студентка 5 курсу медичного факультету №1,*

**Є. О. Шевченко**

*асистент кафедри акушерства та гінекології,*

*Донецький національний медичний університет*

*МОЗ України*

Післяпологова депресія (ПД) представляє собою велику проблему для сучасного акушерства, оскільки показник її поширеності у світі, за даними епідеміологічного анкетування ВООЗ 2018 року, коливається від 10 до 15%.

Ряд соціальних детермінант, в тому числі соціально-економічний статус, відсутність соціальної підтримки, впливають на ризик виникнення у жінки перинатальних проблем з психічним здоров'ям. Страх стигми також може перешкоджати жінкам звертатися за медичною допомогою. Однак, навіть якщо жінка звертається за допомогою, вона може не мати доступу до потрібних їй послуг. Надати високоякісні послуги з перинатального психічного здоров'я особливо складно в умовах обмеженості кадрових ресурсів охорони здоров'я.

Хоча поширеність самогубств під час вагітності або в післяпологовому періоді статичтно не досліджена, проблеми з психічним здоров'ям у перинатальному періоді іноді призводять до самоушкодження. Крім того, перинатальні проблеми з психічним здоров'ям можуть починатися відразу у післяпологовому періоді, тим самим шкодячи не тільки жінці, а й її новонародженій дитини. Відповідно, існує необхідність у виборі оптимальної методики для діагностики ПД.

Такою методикою може бути Единбурзька шкала постнатальної депресії (ЕШПД), яка є самоопитувальником, що складається з 10 коротких тверджень, які виявлятимуть: почуття провини, тривогу і занепокоєння, паніку, нездатність сміятися, труднощі засипання через відчуття нещастя, смуток, плаксивість і думки про самогубство. Проста методика з високою чутливістю і специфічністю може використовуватися для швидкого скринінгу післяпологової депресії та

для прийняття рішення про необхідність консультації профільними фахівцями.

До особливостей шкали можна віднести відсутність пунктів, що вказують на соматичні симптоми депресії. Ця особливість зробила популярною Единбурзьку шкалу серед вченого співтовариства.

Відповідаючи на питання, жінці пропонують згадати, як вона відчувала себе протягом останнього тижня (7 днів). Щоб отримати достовірний результат, жінка повинна самотійно відповідати на всі 10 запитань, не обговорюючи свої відповіді з оточуючими. На кожне питання необхідно дати тільки 1 відповідь. Проводити тест можна в будь-якому місці – вдома, в лікарні.

За кожен відповідь присвоюються відповідні бали; потім бали, отримані за відповіді на всі 10 запитань, необхідно підсумовувати і отримати кінцевий результат.

Якщо отримана сума балів 12 або більше – це означає, що велика ймовірність того, що у жінки є післяродова депресія. Бали 8-9 і вище свідчать про високу ймовірність ПД (приблизно в 86% випадків). Бали вище 12 свідчать про 100% ймовірність ПД. При кількості балів менше 5 ймовірність наявності післяродової депресії мінімальна.

Навіть, якщо сумарно жінка набрала менше 12 балів, але отримано позитивну відповідь у пункті 10 (Чи спало вам на думку заподіяти собі шкоду, необхідною є консультація психіатра).

Метою роботи стало виявлення жінок з ризиком виникнення ПД та аналіз структури переважаючих психопатичних симптомів ПД.

Проведено аналіз даних анкетування з використанням ЕШПД, у 108 жінок в післяпологовому періоді, які народжували у період з грудня 2018 року по лютий 2019 року, та перебували на базі комунального закладу охорони здоров'я «Обласний перинатальний центр м. Краматорськ».

Після інтерпретації отриманих результатів, сума балів ЕШПД більше 8, яка свідчить про ймовірність післяпологової депресії 86%, була отримана 6 породіллями (5,5%). Суму балів вище 12, що свідчить про 100% ймовірність розвитку післяпологової депресії, було виявлено у 36 жінок (33,3%).

У структурі психопатичних станів переважали: почуття провини (21,5%), тривожності (20,1%), страху (15,9%), невпевненості (14,2%).

Таким чином, аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що ризик розвитку післяпологової депресії у породілль

Донецького регіону є майже у кожної другої жінки (38,8%). Якщо порівнювати отриманий показник поширеності ПД з середньостатистичним показником ПД у світі, за даними ВООЗ, можна зробити висновок, що він перевищує його на 25%. Це може бути пов'язано зі станом хронічного стресу, в якому перебувають жінки Донецького регіону на протязі тривалого часу. Також це вказує на необхідність збільшення оглядів та консультацій вагітних та проділь лікарями психологами та психоневрологами для своєчасного виявлення та повноцінного лікування патологічного стану.

## **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ**

*О. П. Мулярчук, Л. А. Грицишен,  
студенти 4 курсу факультету математики  
та інформаційних технологій,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: Л. А. Мартинець, д. пед. наук, доцент*

Вивчення наукових праць показало, що у дослідженнях розглядаються три основні аспекти проблеми формування якостей ділової людини:

- по-перше, філософський аналіз дає підставу стверджувати, що в концепціях філософів розглядаються якості особистості в трудовій діяльності, підкреслюються ті, що необхідні в подальшому житті, хоча філософи не називають їх діловими;

- по-друге, психолого-педагогічний аналіз показує, що до 20-30-х років ХХ століття відомими педагогами та психологами велися окремі дослідження з вивчення якостей ділової людини. Сучасні вчені досліджують ділові якості особистості, підкреслюють важливість виховання цих якостей для успішної діяльності.

- по-третє, соціально-економічний аналіз визначає, що у концепціях економістів і соціологів розглядається значущість проблеми формування ділових якостей особистості, ділова людина розглядається як професіонал та спеціаліст у виробничій сфері.

Згідно з *першим аспектом* ретроспективний аналіз дозволяє простежити проблему формування якостей ділової людини починаючи від епохи античної філософії. Філософські вчення Стародавнього Китаю зазначають, що згідно з принципом «жень» концепції конфуціанства правителі держав мусять бути людьми мудрими, давати підданим приклад особистої високоморальної поведінки, піклуватися про підданих по-батьківськи. Софісти як професійні «вчителі мудрості» визначали, що державі потрібні високоінтелектуальні ділові люди – професійні політики, оратори, судді тощо [5, с. 8].

На думку Сократа, істотні людські якості – «розсудливість», «відповідальність», «чесність» тощо – розкриваються через вихідну тезу сократівського філософствування «Пізнай самого себе». Платон вважав, що саме в діяльності розкриваються кращі людські якості [5, с. 10].

На думку філософів середньовіччя, у людині на перший план виступає якість людської волі, навіть її першість щодо розуму. Проте найбільш типовим виявом «перехідного» (від Ренесансу до Нового часу) мислення є філософська позиція М. Монтеня про те, що «усяка шляхетна справа сполучена з ризиком», з'явилася задовго до появи такого феномена соціального життя як підприємець [5, с. 43].

Представник «філософії прагматизму» Дж. Дьюї вважав, що основне завдання школи – практична підготовка учнів до життя і що «навчання за допомогою дії» тільки й може зв'язати дітей із життям. Система освіти, що призначена для масових шкіл, на думку Дж. Дьюї, має бути організована таким чином, щоб вона формувала такі якості, як практичність, самостійність, активність тощо [9, с. 101].

Сучасні українські дослідники (В. Бех, В. Кремень, Л. Сохань та ін.), підкреслюють, що в сучасному світі стає проблема підготовки людей, які володіли б не тільки знаннями та навичками, але й морально-вольовою зрілістю. До числа значущих якостей формування людини названа дослідники відносить раціональність, відповідальність, самостійність, успішне вирішення життєвих проблем, здатність іти на ризик, мудрість, творчість [2, 6, 11].

*Другий аспект* розглянутих наукових досліджень підкреслює, що формуванню якостей ділової людини передував тривалий процес еволюції системи педагогічних поглядів. Особливого значення формуванню ділових якостей особистості надавав англійський просвітитель Дж. Локк. Задачею виховання він вважав виховання джентльмена, а не простої людини, – джентльмена, який вміє «вести свої

справи розумно й завбачливо»; розвиток і спрямування його розуму, готовність до активного сприймання нових знань та ідей [4, с. 240].

К. Ушинський вважав, що у праці мають формуватися в дитині гуманність, чесність і правдивість, працьовитість, дисциплінованість і почуття відповідальності, почуття власної гідності, що поєднується зі скромністю [14].

А. Макаренко виділяв ті якості, які забезпечать успішність людини в будь-якій діяльності: розум, розважливність, заповзятливність, енергійність, відповідальність, наполегливість, працездатність, напористість, звичку до вольової напруги тощо [7]. В. Сухомлинський, розвиваючи ідеї А. Макаренка про виховання, іде далі шляхом збагачення духовної сторони життя особистості й колективу. Із цієї причини з'являються в його педагогічній теорії такі поняття, як щиросердність, духовність, сердечність, жаль, людяність тощо [12].

Розробляючи проблеми організаторської діяльності, Л. Уманський [13] виділяв такі якості, як наполегливість, організованість, працездатність, ініціативність, активність, самовпевненість, товариськість тощо. Щодо виховання в молоді відповідальності як основної якості ділової людини основоположними вважаються праці І. Бега, В. Оржеховської, М. Савчина [2, 8, 10]. Ученими акцентується увагу на створенні морального соціокультурного середовища, коли вихованець розглядається в полірольовій позиції як підростаюча особистість і громадянин. Для його емоційного насичення широко використовуються життєві ситуації з моральним змістом, який відображає оточуючу школярів реальність. І. Бех стверджує, що формуючи ділову особистість, потрібно особливу увагу приділяти формуванню моральної свідомості та самосвідомості [2, с. 148]. Цінним для нашого дослідження є ідеї К. Абульханової-Славської [1]. Вона виділяє такі якості особистості, як управління своїми здатностями, своєчасність, здатність до організації часу, активність, ініціатива, відповідальність, соціальне мислення. К. Абульханова-Славська вважає, що всі ці якості дозволяють краще орієнтувати людей у професійному відношенні, вибираючи оптимальний для кожного режим роботи всередині будь-якої професії.

Певний інтерес для нашого дослідження мають погляди сучасних дослідників Д. Алфімова, З. Гіптерс, Ю. Калугіної, Л. Мартинець, Н. Чабан. Дослідники підкреслюють, що нинішній фахівець повинен мати певний набір якостей: компетентність, здатність до організації й

планування, самостійність, готовність приймати рішення й нести за них відповідальність, уміння визначати раціональні шляхи при впровадженні прийнятих рішень у практику, своєчасно вносити корективи, ураховуючи реалії оточуючих обставин тощо.

У дослідженнях із зазначеної проблеми найбільш широко представлений *третій аспект*, де центральною ланкою в ринкових відносинах є ділова людина, іншими словами – підприємець. Проблема ділової людини, вимог до її діяльності, характеристик, властивих підприємницькій діяльності, піднімається в роботах Р. Катільйона, Д. Рікардо, Ж.Б. Сея, А. Сміта. Дослідники підкреслюють, що ділова людина – це власник, який іде на ризик. Для нього одержання прибутку є компенсацією за ризик.

Зміни в соціально-економічному житті ХІХ століття спричинили появу нових уявлень про ділову людину. Ризик, організаторські здібності й відповідальність були основними якостями характеру ділової людини, які виділяли економісти ХІХ століття. Так, Р. Уокер відзначає роль організаторських здібностей, завдяки яким ділова людина дістає прибуток.

М. Вудкок, Д. Френсіс [3] вважають, що сучасне суспільство має потребу в ділових людях, здатних приймати рішення й відповідати за устрій власного життя. Ділова людина, яка бажає бути сильною й активною, має встановлювати й регулярно уточнювати особисті й професійні цілі. На думку дослідників, підтримка свого постійного росту й розвитку стає необхідністю для кожної ділової людини.

Аналіз наукової літератури переконує, що формування якостей ділової людини – це важливе завдання в практиці виховання особистості учня. Безперечно, для того щоб цілеспрямовано працювати в цьому напрямі, необхідно знати, що являють собою якості ділової особистості, у чому їх сутність і структура.

### *Література*

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1989. – 239 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: [навч.-метод. вид.] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-

- практика / М. Вудкок, Д. Френсис; пер. с англ. А. В. Верникова, А. Ф. Ковалева. – М.: Дело, 1991. – 318 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
  5. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов и др. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
  6. Кремень В. Г. Рациональність як діяльнісний феномен школяра / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С. 46–51.
  7. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
  8. Оржеховська В. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–32.
  9. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич (сост.). – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
  10. Савчин М. В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1993. – № 4.
  11. Сохань Л. В. Психологія та педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / Л. В. Сохань. – К., 1996. – 791 с.
  12. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский; О. В. Сухомлинская (сост.). – М.: Педагогіка, 1990. – 288 с.
  13. Уманский Л. И., Мангутов И. С. Организатор и организаторская деятельность / Л. И. Уманский, И. С. Мангутов. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1975. – 312 с.
  14. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Вибр. пед. тв.: У 2-х т. Т. 1. / К. Д. Ушинський. – К.: Вища школа, 1983. – 187 с.

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

*А. В. Павленко,*

*студентка 3 курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика»,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції в розвитку освіти. З'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, обдарованих громадянах. Дедалі актуальніше нині постає питання щодо особливостей навчання таких дітей.

Аналіз літератури свідчить, що обдарованість вивчалася в контексті проблеми індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух та інші); розвитку на різних вікових етапах (В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, О. Кульчицька, В. Паламарчук та ін.); питання виявлення і розвитку обдарованості учнів (В. Крутецький, О. Кульчицька, Б. Теплов та інші). Попри те, що обдарованість учнів вивчалась і досліджувалась багатьма вченими, вона не втратила своєї актуальності й до нашого часу, оскільки її складність не дозволила дослідникам цю проблему вичерпати сповна.

Метою даної роботи є визначення особливостей роботи вчителя-філолога з обдарованими учнями.

Перед учителем української мови стоїть непросте завдання, адже для навчання обдарованих дітей необхідно знати їхні психологічні особливості, перейматися їхніми проблемами та інтересами, активізувати та розвивати, мати віру в учня.

У сучасній науковій літературі представлені дві точки зору щодо обдарованості. Дослідники, які дотримуються першої, вважають, що обдарованість притаманна лише незначній кількості людей. Вони стверджують, що обдарованими можуть бути близько 2-6% нашого суспільства. Прихильники іншої точки зору вважають, що обдарованою може стати кожна дитина, треба лише вчасно помітити її здібності та розвинути їх. Тож, учені спираючись на ті чи інші ознаки, по-різному тлумачать обдарованість. Костю С. Й. запевняє, що «Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає



можливість досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми» [3, с. 4]. Лейтес Н. С. під терміном «обдарованість» розуміє набір здібностей. Він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у схильності до праці, у гострій потребі дитини займатись певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвивається, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції. Володарська М. О. зазначає, що обдарованими називають дітей, які, на думку фахівців, через видатні здібності демонструють високі досягнення в одній або декількох сферах: інтелектуальній, у сфері творчого або продуктивного мислення, організаторській, художній, спортивній та ін. Тож, можна зазначити, що обдарованість – це значне, у порівнянні з віковими нормами, випередження в розумовому розвитку, або виключно розвиток спеціальних здібностей. Обдарованість дітей може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання, в ході виконання дитиною тієї або іншої діяльності.

Чітких критеріїв обдарованості дотепер не вироблено, більшість фахівців вважають, що обдарованим дітям притаманний випереджальний розвиток, тобто випередження своїх однолітків за низкою психічних параметрів. У пізнавальній сфері це виявляється у надзвичайній допитливості, здатності стежити за декількома процесами одночасно, активно досліджувати навколишній світ, сприймати зв'язки між явищами і робити відповідні висновки, створюючи в уяві альтернативні системи тощо. Крім того, в обдарованих дітей зазвичай вирізняють зосередженість і велику завзятість у розв'язанні поставлених завдань, винахідливість і багату фантазія [5, с. 7].

Дослідники висувають низку вимог до вчителя, який має працювати з обдарованою дитиною [1, с. 79], визначають недоліки у роботі з цією категорією учнів, серед яких погана психологічна підготовка або відсутність знань про обдарованих дітей, недостатній розвиток дослідницьких навичок та погано дібрана методика викладання для обдарованих учнів. Володарська М. О. пропонує корисні поради для вчителя, який працює з обдарованими дітьми, серед яких заохочення до спільних занять з іншими дітьми, уникнення крайнощів щодо акцентування на винятковості, уникнення занять із елементами змагальності та проведення нестандартних занять [5, с. 41].

Дослідники проблеми підготовки студентів-педагогів до роботи з обдарованими дітьми радять комплексно розробляти систему підготовки

майбутніх фахівців до роботи з обдарованими дітьми. З одного боку, слід використовувати закордонний досвід, створюючи і впроваджуючи спеціальні форми навчання (школи, курси, тренінги, воркшопи, майстер-класи, семінари тощо). Ми погоджуємося з авторами статті в тому, що ці форми підготовки будуть доречними для тих педагогів, які вже мають освіту та прагнуть підвищити свій професійний рівень у сфері обдарованості та отримати спеціальну компетентність із розвитку творчості, здібностей і талантів дітей з різними видами обдарованості. З іншого боку, професійна освіта всіх педагогів повинна містити спеціальний аспект, пов'язаний з розвитком здатності виявляти у дітей ознаки різних видів обдарованості, рівень сформованості спеціальних здібностей [4, с. 510-511].

Виходячи з усього, можна сформулювати поради, які стануть корисними вчителю-філологу під час роботи з обдарованими дітьми:

1. Під час занять необхідно чітко контролювати досягнуті результати та давати завдання підвищеної складності, наприклад: написання віршів, складання творів. Активно залучати до участі в районних, обласних, Всеукраїнських конкурсах.

2. Потрібно підтримувати думки учня та оцінювати їх одразу, підкреслюючи оригінальність, важливість тощо.

3. Необхідно підтримувати інтерес до нового, дитина повинна практично вирішувати дослідницькі завдання, самостійно їх аналізувати або власноруч знаходити рішення для розв'язання поставленого завдання. Потрібно пропонувати цікаві факти, випадки, технічні та наукові ідеї; стимулювати і підтримувати ініціативу учнів, самостійність; створювати проекти, які можуть захоплювати.

4. Варто розвивати творчу атмосферу – такі учні повинні знати, що творчі пропозиції, думки клас зустрічає з визнанням, приймає їх, використовує.

5. Слід навчити цінувати власні та чужі думки. Іноді ровесники ставляться до здібних дітей агресивно, це необхідно попередити. Найкращим засобом є пояснити обдарованому учневі, що це характерно, і розвивати у нього терпимість та впевненість. Необхідно допомогти подолати страх у талановитих дітей.

6. Потрібно створювати проблемні ситуації, що вимагають альтернативи, прогнозування, уяви. Варто навчити доводити починання до логічного завершення.

7. Необхідно відзначати досягнення талановитих дітей, підтримувати та стимулювати активність, ініціативу, пошук.

8. Учитель повинен відчувати відповідальність перед обдарованим учнем, бути готовим до виконання різноманітних обов'язків, пов'язаних із навчанням обдарованих дітей, під час роботи із обдарованими дітьми вчитель частіше має запитувати думки самих дітей, менше пояснювати, більше слухати і прислухатись.

Отже, одним із провідних завдань підготовки майбутніх учителів-філологів є формування їх професійної компетентності, важливою складовою якої визнається вміння здійснювати навчальну та виховну роботу, вміння правильно підібрати матеріали для найкращої підготовки обдарованих учнів, виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення, вміння визначати успіхи і досягнення обдарованих, діагностувати проблеми і труднощі в навчанні, спілкуванні, особистісному зростанні; створювати психологічно комфортні умови для їх самореалізації та розгортання творчого потенціалу. Зокрема, потрібно включити в програму підготовки вчителів вивчення стратегій ідентифікації обдарованих учнів, сприяти поширенню інформації про обдарованих дітей серед усіх, хто пов'язаний з ними. Також одним із головних завдань учителів-філологів є вміння правильно поставити мету і добирати відповідні засоби для її досягнення. Основними ж умовами ефективності такої роботи вважаємо високий рівень професійної компетентності вчителів, зокрема рівень їх інтелектуальної підготовки; рівень розвитку їх особистісних якостей.

### *Література*

1. Барко В. В. Як визначити творчі здібності дитини? / В.В. Барко, А.С. Тютюнникова – К.: «Основа», 1991. – 79 с.
2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Б. Волобуєва. – Харків, 2005. – 110 с.
3. Костю С.Й. Робота з обдарованими дітьми: навчально-методичний посібник для студентів денної/заочної форми навчання напряму підготовки «Практична психологія» / С. Й. Костю. – Мукачево : МДУ, 2017. – 81 с.
4. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / О. Демченко, Г. Кіт, О. Голюк, Н. Родюк. – 2018. – С. 508-519.

5. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Пілаєва, С. М. Полуніна, В. М. Сисоєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 190, [2] с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 1 (73)).

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ У ЮНАКІВ**

*Г. Р. Плюшкіна,*

*Студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,  
Національний університет «Одеська юридична академія»*

*Науковий керівник: Ю. В. Форманюк,  
к. психол. н., старший викладач*

В сучасних реаліях життя проблема оволодіння стресом стає все більш актуальною. Сучасна ситуація в Україні демонструє наскільки важливо вміти пристосовуватися до змін у житті та боротися зі стресом. Цілий ряд ситуацій з якими стикається сучасна людина збільшує навантаження на механізми, що допомагають впоратися зі стресом та зняти психічне напруження.

Виходячи з цього, необхідність дослідження копінг-стратегій у юнацькому віці не викликає сумнівів, адже кожного дня молода людина зустрічається з непередбачуваними труднощами у навчанні, у спілкуванні з однолітками. Саме у юнацькому віці людина повинна навчитися спілкуватися з оточуючими та знаходити рішення у складних ситуаціях. Рівень суб'єктивного контролю визначає ступінь активності власних зусиль і готовність особистості до конструктивної взаємодії з оточуючими.

В юнацькому віці зіткнення з новими умовами середовища вимагає від молодих людей формування нових стратегій поведінки. Кожна людина сама вирішує є для неї ситуація стресовою чи ні. Поведінкові та когнітивні зусилля, які докладає людина, щоб впоратися зі стресом називаються «копінг-стратегіями». Поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитам повсякденного життя.

Вперше термін «копінг-стратегії» з'явився в психологічній літературі у 1962 році, Л. Мерфі застосував його, вивчаючи, яким чином діти долають кризи розвитку. Пізніше, поняття «копінг» почало включати в себе реакцію не тільки на «надмірні або ті, що перевищують ресурси людини вимоги», а й на щоденні стресові ситуації [1].

В психологічних дослідженнях було встановлено, що на вибір стилю і стратегії подолання, є як особливості ситуації, так і індивідуальні особливості особистості. Найчастіше серед особистісних детермінант називають:

- самооцінку, самоприйняття, локус контролю і рівень тривожності;
- вік, стать і гендер;
- соціальну компетентність, приналежність людини до великого і малого соціуму (етнічної групи і соціального прошарку), соціальний досвід, набутий в сім'ї, школі і соціальну роль.

Дослідники пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії розрізняються залежно від типів процесів (емоційних, поведінкових, когнітивних), що лежать в їх основі. Так, Нікольська І. М. та Грановська Р. М. виділяють три великі групи копінг-стратегій, що проходять на наступних рівнях: поведінка, емоційне опрацювання пригніченого і пізнання [2].

У той же час, деякі дослідники прийшли до того, що стратегії найкраще згрупувати в копінгові стилі, що представляють собою функціональні та дисфункціональні аспекти копінгу. Функціональні стилі являють собою прямі спроби впоратися з проблемою, за допомогою інших або без неї, в той час як дисфункціональні стилі пов'язані з використанням непродуктивних стратегій. У літературі прийнято називати дисфункціональні копінг-стилі «уникаючий копінг». Так, наприклад, Е. Фрайденберг пропонує класифікацію, в якій 18 стратегій згруповані в три категорії: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання проблем» [4].

Одну з важливих ролей в юнацькому віці грає «локус контролю». Локус контролю – це психологічний фактор, який визначає тип особистості в залежності від поглядів на причини подій, що відбуваються в житті людини.

Поняття локусу контролю було введено в 1954 році Джуліаном Роттером. Під цим поняттям він мав на увазі здатність людини пов'язувати життєві події з причинами їх виникнення. Дж. Роттер

запропонував концепцію очікування, яка говорить про те, що, якщо у минулому люди за поведінку в певній ситуації отримали підкріплення, вони найчастіше повторюють цю поведінку. Наприклад, нещодавній випускник коледжу, який отримав похвалу за те, що у вихідні дні працював над семестровою контрольною, ймовірно, очікує, що буде заохочений, якщо у вихідні дні закінчить доповідь для свого начальника. Цей приклад показує, як очікування може призвести до постійних форм поведінки, незалежно від часу і ситуацій. Тобто, Дж. Роттер говорить про те, що стабільне очікування, генералізоване на основі минулого досвіду, дійсно пояснює стабільність і єдність особистості. Воно отримало назву «Екстернально – інтернальний локус контролю» [1].

Екстернали, мають зовні спрямовану поведінку. Вони переконані, що невдачі є результатом невезіння, випадковостей або ж негативного впливу інших людей. Таким людям необхідні схвалення та підтримка, адже без них вони працюють гірше. Однак, не варто чекати такої ж підтримки від них [3].

Інтернали, навпаки, найчастіше переконані в тому, що всі їх успіхи або невдачі залежать від компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей і є закономірним результатом цілеспрямованої діяльності і самодіяльності та структуруванні процесу цілепокладання. Їх поведінка спрямована на послідовне досягнення успіху шляхом розвитку навичок і більш глибокої обробки інформації, постановки більш складних задач [3].

Екстернальність і інтернальність не є особистісними рисами як такими (вродженими і незмінними). Хоча локус контролю можна розглядати як рису особистості в сенсі індивідуальних відмінностей. Загалом, більшість людей мають проміжний локус контролю, і поєднують в собі як інтерналів, так і екстерналів.

Багатьма дослідниками зазначалось, що специфічність реагування в стані стресу обумовлюється не тільки характером зовнішньої стимуляції, а й психологічними особливостями суб'єкту. Локус контролю є одним із копінг-ресурсів, на основі якого формується поведінка, що долає стрес. Саме від нього у великій мірі залежить вибір варіанта адаптації до соціального середовища й життєвий стиль особистості.

Особи із інтернальним локусом контролю проявляють більшу когнітивну активність, ефективніше переборюють стрес і проявляють вищий рівень соціальної адаптації, ніж екстернали. Інтернальний локус контролю забезпечує відповідальність у прийнятті рішень, соціальну

активність, певну домінантність, емоційну стійкість, моральну нормативність, виражену когнітивну активність, усвідомлення професійно-освітніх прагнень, перспектив на майбутнє, іншими словами – відчуття контролю над середовищем.

Рівень суб'єктивного контролю є не лише істотною соціально-психологічною, але і важливою характеристикою особистості, яка визначає ступінь активності власних зусиль і готовність особистості до конструктивної взаємодії з оточуючими. Роль особистісного контролю в юнацькому віці, безумовно, є великою і тісно пов'язаною з вибором способу подолання стресу.

### *Література*

1. Роттер Дж. Теория социального научения. – М., 1988.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. – СПб, 2003.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб, 1994.
4. Сиерральта З. Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте (Копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект): Дисс. канд. психол. наук: 19.00.04: СПб., 2000.

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ**

*І. В. Пузь,  
доцент кафедри психології,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса*

Загальновідомим є той факт, що професійне становлення фахівця будь-якої галузі передбачає не тільки формування професійних знань і вмінь, але й розвиток професійно важливих якостей та здібностей. Слід зазначити, що цей процес супроводжується активним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що сприяє її успішній самореалізації у професії.

Важливе значення під час професійного навчання майбутніх психологів є формування комунікативної компетентності, оскільки, відомо, що специфіка означеної професійної діяльності висуває до особистості студентів цілу низку вимог щодо розвитку певних особистісних якостей та здібностей, серед яких особливого значення набуває формування комунікативних здібностей, зокрема оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, вміння вступати та підтримувати контакти.

На думку таких дослідників, як Ю. Б. Алешина, Р. С. Абрамова, Р. Кочюнас, комунікативна компетентність виступає «серцевиною професіоналізму особистості психолога», тому що саме спілкування з людьми становить сутність означеної сфери професійної діяльності. Слід зазначити, що сформованість високого рівня комунікативної компетентності дає можливість психологу успішно вступати у контакти для вирішення низки комунікативних завдань, зокрема передачі інформації, організації та надання професійної психологічної допомоги тощо [5].

Для виконання ефективної професійної діяльності комунікативна компетентність психолога має складатися з наступних здібностей: по-перше, це вміння давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій передбачається спілкування; по-друге, це здатність програмувати процес спілкування, враховуючи своєрідність комунікативної ситуації; по-третє, це можливість здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування; по-четверте, це вміння будувати контакт на різній психологічній дистанції; по-п'яте, це динамічність та адекватність реакцій психолога у зміні психологічних позицій під час комунікації [5].

Згідно з позицією М. П. Тимофєєвої, головними умовами становлення комунікативної компетентності студентів-психологів як майбутніх фахівців є: певний рівень соціально-психологічної готовності загалом і готовності до компетентного спілкування зокрема; наявність у студентів настановлень на відкрите партнерське спілкування; високий рівень володіння засобами комунікацій. Дослідниця виокремлює наступні показники розвитку комунікативної компетентності: здатність уважно вислуховувати партнера у ході спілкування; здатність робити уточнюючі зауваження, які допомагають партнерам краще усвідомлювати свої думки; здатність виділяти головне у почутому і підсумовувати сказане; здатність приділяти належну увагу невербальним



проявам; здатність встановлювати і підтримувати психологічний контакт з партнером; здатність надавати підтримку партнерам в потрібний момент таким чином, щоб вона створювала ефект полегшення; здатність розуміти внутрішній світ людини [1].

Психологічна готовність майбутнього психолога до ефективного спілкування та взаємодії містить когнітивну, емоційно-вольову та поведінкову складові. Так, зміст когнітивної складової відображає вміння бути уважним до іншого, адекватно сприймати і відображати комунікативну інформацію, адекватно бачити проблему, гнучкість і неригідність мислення, здатність до рефлексії. Емоційно-вольова складова містить зацікавленість, позитивну мотивацію, емпатійне реагування тощо. Поведінкова складова містить у собі адекватність поведінкових реакцій, відсутність проєкцій і конфліктогенів типу зневаги, презирства, образ тощо [2].

На процес формування комунікативної компетентності майбутніх психологів під час навчання можуть впливати різні індивідуально-психологічні, що обумовлюються властивостями вищої нервової діяльності, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками особистості, та соціально-психологічні чинники, серед яких неабияке значення мають умови життя в соціальному середовищі та соціальний досвід індивіда, спеціальні методи та техніки навчання.

Слід зазначити що професійна комунікативна компетентність майбутніх психологів не може бути сформована стихійно, необхідним є наявність спеціальної роботи та забезпечення відповідних психологічних умов. Динаміку формування комунікативної компетентності у студентів-психологів визначають дві групи умов, а саме: внутрішні та зовнішні. Так, до внутрішніх умов відносяться: усвідомлення студентами власних особистісних характеристик, як впливають на формування компетентності, проблем, які виникають під час взаємодії з людьми, а також власної поведінки у різного роду комунікативних ситуаціях; співвідношення студентами-психологами власних особистісних та професійних позицій в навчально-професійній діяльності. Зовнішні умови передбачають: включення студентів у квазіпрофесійну діяльність; здійснення психологічного супроводу формування комунікативної компетентності.

На думку Л. В. Пляки, головною умовою розвитку комунікативної компетентності є здатність студента чітко визначати мету і стратегію

своєї майбутньої професійної комунікативної діяльності [4]. У зв'язку з цим важливо здобути необхідні професійні знання, вміння та навички, професійно саморозвиватися, пізнавати себе.

Процес формування комунікативної компетентності майбутніх психологів під час професійного становлення потребує реалізації конкретних завдань, зокрема: оволодіння теорією професійного спілкування, пізнання його структури, стилів, моральних принципів, входження у технологію даного процесу, формування у результаті цього професійно-комунікативних умінь та навичок, розвитку гуманістичного мислення, усвідомлення цінностей професії психолога, активізації мотиваційної сфери на здобуття професії психолога [3].

Неабияке значення у процесі формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх психологів під час навчання має розвиток в них емпатії, структуру якої складає когнітивний компонент у вигляді розуміння стану іншої людини без зміни власного стану, емоційний компонент у вигляді співчуття та поведінковий компонент у вигляді активної підтримки та надання допомоги.

Важливим під час професійного становлення майбутніх психологів є не тільки вивчення відповідних дисциплін («Соціальна психологія», «Психологія малих груп з основами конфліктології», «Психологічне консультування», «Психотерапія та психокорекція»), але і розробка та впровадження різного роду спецкурсів та соціально-психологічних тренінгів, які мають бути спрямовані на підвищення рівня комунікативної компетентності у студентів.

Аналіз наукової літератури та результатів власних досліджень та спостережень свідчить про те, що розвитку комунікативної компетентності у студентів-психологів сприяють наступні психолого-педагогічні умови та чинники:

1. застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчально-пізнавальної діяльності, який передбачає визнання особистості студента як найвищої цінності;
2. залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності;
3. формування позитивної професійної «Я-концепції»;
4. усвідомлення студентами нерозривного взаємозв'язку та взаємозалежності між рівнем розвитку професійно-комунікативних якостей та ефективністю професійної комунікативної діяльності;

5. навчально-методичне забезпечення розвитку професійної комунікативної компетентності;
6. готовність та бажання студентів здобувати професійні знання, вміння і навички [6].

Такими чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність являє собою складну інтегральну характеристику особистості майбутнього психолога. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів на етапі професійного навчання передбачає не тільки сукупність відповідних знань, вмінь та навичок, але й готовність їх адекватно та ефективно використовувати під час виконання професійних завдань. Важливим для розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів є створення певного освітнього середовища, стимулювання навчальної професійно-комунікативної діяльності, наявність відповідних мотиваційних утворень, зокрема орієнтованість студентів на спілкування, готовність на здобуття комунікативних знань, вмінь та навичок, формування професійної самосвідомості.

### *Література*

1. Лахтадир О. В. Комунікативна компетентність особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2013. Вип. 13. С. 154-162.
2. Марценюк М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. *Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць*. Ужгород, 2014. Вип. 2(9). С. 366-382.
3. Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми професійної діяльності молодих спеціалістів*. 2007. №3(5). С. 355-362.
4. Пляка Л. В. Розвиток комунікативної компетентності особистості. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Запоріжжя. 2009. Вип. 55. С. 273-277.
5. Пузь І. В., Шевченко О. М. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Психологічний часопис*. 2018. № 4(14). С. 149-164.

6. Чуйко О. Ю., Сергієнко Н. П. Особливості комунікативної компетентності студентів-психологів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. Вип. 22. С.284-291.

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*П. Ю. Рум'янцева,*  
*студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»,*  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса*  
*Науковий керівник: Ю. В. Кушнір, к. пед. н., доцент*

Формування творчої особистості, здатної приймати правильні рішення не тільки в типових, але й у нестандартних ситуаціях стають сьогодні запорукою інтенсивного економічного розвитку країни і сприятливим фактором національного престижу. Творчість була предметом дослідження з давніх часів. Перше згадування природи творчості знаходимо в працях древніх філософів. Давньогрецький філософ Платон (427-347 до н. е.) вважав, що створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх «створювачів» – їх творцями [2]. Аристотель (384-322 до н. е.) намагався з'ясувати виникнення нових знань шляхом побудови алгоритму логічних умовиводів [2]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчать, що проблема творчості була і залишається актуальною.

Психологічний словник визначає термін «творчість» як «діяльність – активність суб'єкта, підсумком – результатом якого є репродукція – створення матеріально – інтелектуально – духовних цінностей, літератури, живопису, музики, культури, архітектури, науки; модель талановитої – оригінальної – самобутньої творчості включає в свою структуру наявність у суб'єкта здібностей, знань, вмінь, навиків, егомотивованості – егоінтенції, що сприяють створенню – виробництву будь-яких речей, продуктів, які відрізняються самобутністю – неповторністю – раціональністю в уявленні інших суб'єктів, груп, альянсів» [4].

На думку Л.С. Виготського, «творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою річчю зовнішнього світу або побудовою розуму чи почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині. Творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоч йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [2]. Український психолог В.О. Моляко, розкриваючи сутність творчості з позиції психології, зазначає, що «в психологічному аспекті під творчістю розуміють процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього суб'єкта невідомого. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «вибраних», вона доступна кожному» [3].

Психологи розглядають творчість як:

- інтуїтивний процес, продукт безсвідомої роботи мозку (А. Пуанкаре, Г. Геймгольц, А. Ейнштейн);
- логічний процес виведення знань з вихідних посилянь (Т. Едісон, І.В. Бичко, Є.С. Жариков);
- основу та механізм розвитку психіки (Н.В. Кипіані, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов);
- діяльність людини зі створення нового (С.Л. Рубінштейн, І.С. Волощук, П.Ф. Кравчук, В.О. Моляко та ін.). Науковці посиляються на визначення творчості С.Л. Рубінштейном, який вважає, що творчість є діяльністю «зі створення нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва та ін.» [1];
- мислення у його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв'язування задачі вже відомими способами (А.В. Брушлинський, К.К. Платонов). Дослідниками встановлено, що для викриття творчого процесу великого значення має дослідження того, як виникає задум і план його здійснення;
- сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включення у процес творчості (Б.Г. Ананьєв, Т.І. Артемьєва, В.О. Крутецький, О.М. Лук та ін.). Ці науковці виокремлюють такі творчі здібності, як гнучкість, оригінальність, критичність і діалектичність мислення, здібність до бачення проблеми, легкість генерування ідей та ін. [3];
- сукупність розумових здібностей, які забезпечують творчі результати (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Р. Кеттел, К. Спірмен та ін.).

У педагогічному словнику творчість розглядається як “продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх етапах освіти (початкова, середня, вища) треба звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань” [4].

Проблему творчості достатньо повно розкрито в працях С.О. Сисоевої, яка вважає, що “творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність особистості, в якій відображається ставлення суб’єкта до самого себе і світу, а також спосіб особистості до самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відображає вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя відповідно до поставленої мети” [2]. Дослідниці С.О. Сисоева та О.Г. Смілянець виділяють такі етапи творчого процесу:

1. Бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення.
2. наявність знань, умінь і навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання творчого завдання.
3. Зосереджування зусиль та пошуки додаткової інформації для розв’язування завдання.
4. Інкубація. Уявний відхід від вирішення проблеми, переключення на інші види діяльності.
5. Інсайт. Це не завжди розв’язок, а може, перший крок до розв’язання завдання, за яким будуть необхідні інші.
6. Перевірка [3].

Не менш важливим є дослідження відомого українського психолога В. А. Роменця, який вважає, що у найбільш загальному вигляді фази творчого процесу мають такий вигляд:

- перша фаза (свідома робота) – підготовка – особливий дійовий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї;
- друга фаза (несвідома робота) – визрівання – інкубація спрямованої ідеї;
- третя фаза (перехід неусвідомлюваного у свідоме) – піднесення – поява ідеї рішення, спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму;

– четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка [2].

В. А. Роменець зазначає, що за означенням конкретних фаз розгортання творчого процесу слід бачити прояв основних принципів, які пронизують кожен з них. До таких принципів науковець відносить вираження (матеріалізація ідеї), інтеріоризацію та оригінальність [2].

Ми повністю погоджуємося з думкою О.М. Матюшкіна, який вважає, що творчий процес проходить чотири етапи:

- 1) аналіз завдання;
- 2) пошук нового принципу дії;
- 3) реалізація знайденого принципу (логічне доведення);
- 4) перевірка правильності розв'язання завдання [2].

На нашу думку, ці етапи найбільш вдало розкривають етапи творчого процесу.

Проаналізувавши основні етапи творчої діяльності, можна зробити висновок про те, що творча діяльність будь-якої людини має однакову психологічну структуру: пошук та аналіз різних шляхів розв'язання проблеми, вибір правильного варіанту, досягнення нових результатів. Тому викладачам та вчителям необхідно враховувати цю структуру побудови навчально-творчої діяльності студентів та учнів під час організації та проведення занять.

Цікавими, на наш погляд, є ідеї П.Ф. Кравчук [2] щодо основних якостей творчої особистості, а саме:

- творча самостійність як здатність знаходити нові розв'язки не тільки на основі здобутих знань, але й у систематичному цілеспрямованому пошуку нових ідей;
- сформована, стійка потреба в застосуванні власних творчих здібностей в діяльності;
- потреба і здатність до самовдосконалення, до розвитку і формування власних можливостей до творчості.

Також П.Ф. Кравчук зазначає, що для творчої діяльності велике значення мають такі психологічні якості особистості, як зосередженість, воля, напруженість уваги, наполегливість та інше.

Кожна людина, яка володіє певним творчим потенціалом, може проявляти його та розвивати тільки у відповідній конкретній діяльності. Чим більше ця діяльність відповідає природним здібностям людини, тим вищий її рівень творчості. Головною умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність

поведінки і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Саме таких фахівців потребує наш час. Тому проблема розвитку творчого мислення завжди була і залишається актуальною.

### *Література*

1. Познавательные психологические процессы / сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. – СПб: Питер, 2001. – 480 с.
2. Рум'янцева К.Є. Інформаційні технології навчання як засіб організації творчої діяльності майбутніх економістів / К.Є. Рум'янцева // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 9 – С. 454–458.
3. Рум'янцева К.Є. Роль творчих задач в процесі формування творчого мислення студентів / К.Є. Рум'янцева // Наукові записки. Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2006. – Вип. 17. – С. 130–132.
4. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Минск: Современное слово, 1998. – 767 с.

## **ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Д. Д. Савостіна,*

*студентка 4 курсу спеціальності*

*«Філологія. Мова і література (німецька)»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

Актуальність мотиваційної основи вивчення студентами іноземної мови підтверджується тезою про те, що якість оволодіння іншомовною діяльністю значною мірою зумовлює мотивація, яка викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети [1, с. 32 ]. Вітчизняний психолог і



педагог М. Й. Варій наголошує на тому, що успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів, наслідувати кумирів тощо). Що вищий рівень мотивації, то більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, то більше зусиль вона схильна докладати [2, с. 646].

Метою роботи є дослідження та аналіз даних, щодо вмотивованості студентів вивчати іноземну мову в університеті. Ми поставили перед собою завдання: 1) дослідити головні мотиви, якими керуються студенти при вивченні іноземної мови; 2) з'ясувати думку студентів щодо рівня викладання іноземної мови на їхньому факультеті; 3) проаналізувати, скільки часу витрачають студенти на виконання домашніх завдань з іноземної мови; 4) визначити, як оцінюють студенти свій рівень знань з іноземної мови.

Насамперед з'ясуємо визначення поняття мотивація – сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості. Це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини [2, с. 648].

Серед основних видів мотивації розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну і вузькоособистісну мотивації. Внутрішня мотивація зумовлена характером самої діяльності і її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер, тобто мотивація може бути негативною і позитивною [3, с. 213].

Останнім часом посилилось розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до навчання в забезпеченні успішного оволодіння знаннями і вміннями. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого фактору у випадку недостатньо високих здібностей: проте в протилежному напрямку цей фактор не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або його низьку вираженість, не може призвести до значних успіхів у навчанні [4, с. 174].

А. І. Гебос виділив фактори (умови), які сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

- усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєних знань;
- емоційна форма викладу навчального матеріалу;
- показ «перспективних ліній» в розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність допитливості і «пізнавального психологічного клімату в навчальній групі [5, с. 57].

На основі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально-суспільної і особисто-престижної) у студентів з'являється певне ставлення до різних навчальних предметів. На думку російського дослідника Ільїна Є. П. воно обумовлюється: а) важливістю предмету для професійної підготовки; б) інтересом до певної області знань і до даного предмету, як її частини; в) якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмету); г) мірою складності оволодіння цим предметом виходячи з власних здібностей; д) взаємовідносинами з викладачем даного предмету [6, с. 267].

Одним із ефективних засобів створення мотивації до вивчення іноземної мови є тексти, присвячені молодіжним проблемам, що завжди існували та цікавили молодь. Зараз з'явилася нова можливість обговорювати ці теми із однолітками з-за кордону за допомогою іноземної мови. Якщо викладач використовує під час заняття тексти, аудіо-, відеофайли, пов'язані із сучасними захопленнями молоді, музикою, неформальними угрупованнями та проблемами самостійності молоді в сучасному житті, він може бути впевнений, що такі матеріали будуть цікавими для студентів та зможуть стати приводом для дискусії [7, с. 105]. Значну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості тих, хто вивчає іноземну мову, його вміння сприймати інформацію, здатність пам'яті фіксувати почуте та побачене і утримувати його в свідомості.

Щоб детальніше дослідити проблему мотивації вивчення студентами класичного університету іноземної мови, було проведено опитування серед чотирьох курсів семи факультетів ДонНУ імені Василя Стуса. Частка студентів факультету іноземних мов становила 41% із загальної кількості опитаних, економічного факультету – 23%, юридичного – 18%, історичного – 6%, факультету математики та інформаційних технологій – 6%, студентів інших факультетів – 6%.

Респондентам було запропоновано відповісти на 16 питань анкети, які охоплювали аспекти вибору спеціальності, мотиву вивчення іноземної мови, оцінка студентами рівня викладання іноземної мови та власних знань із цієї дисципліни.

На питання про причини, які сприяли вибору спеціальності більшість студентів назвали бажання отримати вищу освіту (42%) та інтерес до професії (40%). Найменше при виборі професії керувалися бажанням батьків (8%) та порадами друзів і знайомих (10%).

Головним мотивом при вивченні іноземної мови серед студентів всіх факультетів було обрано усвідомлення потреби знань з іноземної мови для подальшої роботи (53%), багато для кого мотивом є необхідність для кожної освіченої людини знати іноземну мову (44%). Позитивним фактором можна вважати, що лише 3% опитаних назвали головним мотивом той факт, що це обов'язкова дисципліна, з якої хочуть мати хороший бал. Тобто, студенти усвідомлюють важливість іноземної мови для подальшого життя, а не лише хочуть отримати бал в заліковій книжці.

Рівень викладання іноземної мови більшість студентів (49%) оцінили як середній, цілком задоволені цим показником студенти першого курсу факультету іноземних мов, при тому як 3% студентів економічного факультету не задоволені отриманими знаннями з цієї дисципліни.

Власний рівень володіння іноземною мовою 50% опитаних студентів оцінили середнім рівнем, лише кілька студентів факультету іноземних мов (2%) вважають свій рівень знань з іноземної мови високим, 20% опитаних – вище середнього, 17% - нижче середнього, 11% - низьким.

Більшість студентів, які взяли участь в анкетуванні (50%), витрачають на підготовку домашніх завдань з іноземної мови більше двох годин на тиждень. З них 70% становлять студенти факультету іноземних мов, які на домашні завдання щодня витрачають більше двох годин. 25% опитаних витрачають на виконання домашніх завдань із іноземної мови менше однієї години на тиждень, або до двох годин.

Про те, що за час навчання в університеті рівень знань з іноземної мови покращився, зазначають 40% опитаних студентів, для 45% нічого не змінилося. Значні покращення відзначають 10%, погіршення – 5%. Погіршення рівня знань пов'язують із відсутністю викладання іноземної

мови на старших курсах немовних спеціальностей, внаслідок чого втрачаються здобуті раніше знання.

Про те, що найбільш значущим у навчанні є бажання отримати інтелектуальне задоволення свідчать 46% опитаних, про значущість успішно продовжити навчання на наступних курсах – 40%, успішно навчатися є метою 10%, заслужити повагу викладачів – 4%.

Поза межами університету англійську мову вивчають 7% опитаних студентів, 29% планують вивчати, 64% не вивчають. Причинами, названими студентами, які не вивчають англійську мову індивідуально, є належна кількість навчального матеріалу в університеті, достатній рівень знань з цієї дисципліни або відсутність можливостей займатися додатково.

Отже, у межах даного дослідження було з'ясовано, що головною мотивацією для більшості студентів при вивченні іноземної мови є усвідомлення необхідності знань для майбутньої професії. Студенти обґрунтовують це спрямованістю України на європейський ринок праці та можливістю подальшого працевлаштування та кар'єрного зросту в міжнародних компаніях.

Подальша перспектива дослідження полягає у детальнішому аналізі інших чинників, що можуть впливати на мотивацію вивчення студентами іноземної мови та проведенню анкетування серед більшої кількості студентів немовних спеціальностей.

### *Література*

1. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 332 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / М.Й. Варій. – [3-тє вид.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2009. – 1007 с.
3. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
4. Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева Н. Н., Москвичева Н. Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов / А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. Н. Киреева, Н. Л. Москвичева // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 1999.
5. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А. И. Гебос // Воспитание,

- обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1.— М., 1977.
6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

## **ПРОБЛЕМА САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

***В. І. Станіслав,***

*магістрант спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к.психол.н., доцент*

Сучасні інтенсивні зміни в соціально-економічному й суспільно-політичному житті спільноти висувають до особистості різнопланові вимоги і виклики, що вимагають належної сформованості вмінь долати труднощі, мобілізувати власні зусилля, підтримувати життєстійкість і стресостійкість в різних ситуаціях. Великою мірою індивідуальні успіхи особистості залежать від її впевненості у самоефективності, усвідомленої здатності використовувати особисті ресурси для вирішення різних життєвих завдань.

Такі інтенсивні зміни впливають на психічний розвиток і формування особистості в різні вікові періоди, зокрема, й у юнацькому віці. Нестабільність соціального оточення, невизначеність життєвої ситуації, різноманітні виклики в процесі самовизначення, складні особистісні та професійні вибори потребують розвиненої здатності юнаків і дівчат адекватно оцінювати особистісний потенціал, власні можливості, здібності, міру суб'єктивної компетентності для того, щоб успішно самореалізуватися в процесі життєдіяльності, досягнути життєвого успіху.

Проблема самоефективності особистості розглядається в наукових дослідженнях вітчизняних (О. Бажин, М. Гайдар, І. Галецька, С. Гончар,

Р. Кричевський, А. Погорелов, Н. Пророк, Д. Шапошник та ін.) і зарубіжних науковців (А. Бандура, Н. Бранден, М. Єрусалем, Д. Майерс, Дж. Роттер, М. Шерер, Р. Шварцер та ін.), в яких представлені авторські підходи щодо наукового визначення поняття «самоєфективність особистості», здійснені спроби виявлення й пояснення чинників, що детермінують особистісну самоєфективність.

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до визначення поняття «самоєфективність особистості».

Наукове розроблення проблеми самоєфективності особистості в психологічній площині розпочалося А. Бандурою. У соціально-когнітивній теорії А. Бандури самоєфективність (self-efficacy) визначається як багатомірне інтегральне психічне утворення, яке можна вважати динамічним, але відносно стійким у часовому просторі, й таким, що формується впродовж життя. На самоєфективність особистості, на думку А. Бандури, певною мірою впливає особистісний досвід досягнень, спостереження за досвідом інших, вербальне переконання оточення, емоційні і фізіологічні реакції [4, с. 12-13]. На думку А. Бандури, самоєфективність є властивістю особистості, що формується у свідомості як уявлення про власні здібності, вміння та можливості успішно діяти при вирішенні життєвих труднощів і ситуацій, впевнено будувати свою поведінку залежно від специфічних обставин соціальної взаємодії [3].

В розгляді сутності самоєфективності А. Бандура виділив два ключових аспекти: очікування ефективності (передбачення поведінки) і очікування результатів (віра в позитивний результат поведінки). Таким чином, А. Бандура зробив акцент на мотиваційну основу самоєфективності особистості й висловив переконання, що запорукою життєвої успішності людини є поєднання таких чинників: особистісна значущість і привабливість результату, очікування успіху й самооцінка власних здібностей організовувати й виконувати дії, що призведуть до досягнення очікуваного результату [4, с. 9].

Цінним в теорії самоєфективності А. Бандури є виділення властивостей самоєфективності: рівень (уявлення суб'єкта про власні здібності впоратися з тією самою діяльністю за умови її різного рівня складності); сила (міра й стійкість впевненості особистості в тому, що вона може виконати будь-яку діяльність, розв'язати різного характеру життєві і професійні завдання, навіть в ситуації, коли доведеться долати

труднощі); узагальненість (перенесення переконань у власній самоефективності з однієї сфери діяльності на інші).

А. Бандура висловив думку, що завдяки сформованим переконанням у самоефективності особистість здатна більш вдало прогнозувати і виконувати діяльність. Адекватна самооцінка й рівень домагань дозволяють їй краще впоратися з типовими і нетиповими ситуаціями життєдіяльності, долати перешкоди на шляху до досягнення мети, більш умотивовано досягати успішного результату.

Авторське тлумачення самоефективності запропонував Д. Майєрс. Він визначив самоефективність як «відчуття власної компетентності й ефективності, що відрізняється від самоповаги і почуття власної гідності» [5, с. 82]. На думку Д. Майєрса, самоефективність надихає людину не погоджуватися з несприятливими обставинами, не пасувати перед труднощами, невдачами, а докладати зусилля, долати сумніви, поступово досягаючи успіху. Д. Майєрс вважає, що головне джерело підвищення самоефективності - пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру у власні можливості досягнути позитивного результату в різних сферах життєдіяльності [5, с. 168].

Тлумачення поняття «самоефективність особистості» здійснюється в публікаціях вітчизняних науковців. М. Гайдар, зокрема, вважає, що самоефективність можна вважати поєднанням уявлень людини про власні можливості й здібності здійснювати продуктивну поведінку, діяльність, налагоджувати ефективне спілкування. На думку М. Гайдара, самоефективність відображає також впевненість особистості в тому, що вона здатна самореалізуватися й досягти очікуваного об'єктивного і суб'єктивного життєвого ефекту [1, с. 8].

Дослідниця І. Галецька самоефективність визначає одним із чинників соціально-психологічної адаптації особистості. Він показує здатність незалежно від складності ситуації та її суб'єктивної значущості мобілізувати індивідуальні ресурси, вдало моделювати й реалізовувати результативні поведінкові стратегії і гнучко реагувати на ймовірні зміни ситуації [2, с. 433].

Поруч із визначеннями поняття «самоефективність особистості» вчені представляють наукові погляди на класифікацію видів самоефективності. Як правило, такі класифікації здійснюються залежно від сфери життєдіяльності особистості, щодо якої вона усвідомлює впевненість в індивідуальних можливостях. У теорії А. Бандури виділяються чотири види самоефективності: індивідуальна (особистісна),

колективна, загальна, специфічна [3, с. 111]. Індивідуальна самоефективність означає впевненість особистості у власних можливостях досягнути успіху в різних сферах життєдіяльності. Колективна самоефективність символізує переконання людей в тому, що спільні зусилля, сумісна ефективність призведуть до бажаних результатів, соціальних змін. Загальна самоефективність відображає спроможність особистості успішно функціонувати в різних галузях людської діяльності. Специфічна самоефективність вказує на впевненість у можливості впоратися з конкретним завданням, яке особистість повинна вирішити.

Дослідники проблеми самоефективності Дж. Маддукс і М. Шеєр вважають доцільним виділяти два види самоефективності. Самоефективність у діяльності, на їхню думку, висвітлює переконаність в тому, що власна компетентність, досвід, одержані в якомусь виді діяльності в минулому, можуть успішно застосовуватися в схожих ситуаціях. Самоефективність у спілкуванні є позитивною самооцінкою особистістю можливостей своєї комунікативної компетентності для організації успішної соціальної взаємодії з оточенням [3].

У якості специфічних видів самоефективності особистості сучасними вченими виділяються і пояснюються також інші. Зокрема, професійна самоефективність свідчить про особистісну впевненість особистості в професійних можливостях, допомагає досягнути професійного успіху, підвищує продуктивність праці і задоволеність від виконання професійних обов'язків (Р. Дешон, Д. Несдел та ін.). Кар'єрна самоефективність показує здатність особистості свідомо підходити до вибору і побудови кар'єри та впливати на власні кар'єрні досягнення, характеризує спроможність при зміні місця роботи досягати успішного кар'єрного зростання (О. Бажин, Н. Бец, Ю. Гончаров, Г. Хакетт та ін.). Академічна (навчально-професійна) самоефективність є індикатором досягнень здобувачів освіти, пов'язаним із вірою у власні сили щодо опанування змістом освіти в процесі навчання (Т. Гордеєва, Е. Ленц, І. Сняданко, О. Шепелева) тощо. Також у наукових публікаціях виділяються комп'ютерний, емоційний, творчий та інші види самоефективності особистості.

Проведений теоретичний аналіз дає можливість зробити висновок про те, що самоефективність як когнітивна детермінанта саморегуляції діяльності тлумачиться крізь призму усвідомленої переконаності особистості у власних можливостях досягнення успіху в конкретній



сфері життєдіяльності та соціальної взаємодії, її здатності долати перешкоди і труднощі на шляху до досягнення поставленої значущої особистісної мети.

### *Література*

1. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М. И. Гайдар. Воронеж, 2008. 25 с.
2. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. Вісник Львівського університету. Сер. «Філософські науки». 2003. С.433-442.
3. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. Вісник Херсонського університету. Серія Психологічні науки. 2015. Вип. 4. С.110-114.
4. Краснорядцева О. М., Кабрин В. И., Муравьева О. И., Подойница М. А., Чучалова О. Н. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. 274 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. 7-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 94 с.

## **ПРАКТИКА СВІДОМОГО СПОЖИВАННЯ В УКРАЇНІ**

*А. С. Сорокін,*

*студент 5 курсу спеціальності «Соціологія»,  
Національний університет «Одеська юридична академія»  
Науковий керівник: А. С. Мельніков, к. соц. наук, доцент*

Актуальність даної теми обумовлена тим, що з приходом явища масового споживання, яке стало новим викликом для багатьох українців, зростає роль відповідального споживача, який знає свої права, вміє аналізувати інформацію, орієнтується та приймає свідомі рішення відносно власного споживання та споживання інших.

У межах соціологічної науки дослідження феномену споживання мали місце у контексті теорій соціальної нерівності, соціальної стратифікації (М. Вебер, Т. Веблен), моди (Г. Зімел), масової культури (Г. Маркузе), суспільства достатку (Дж. Гелбрейт).

У сучасній західній соціології споживання вивчається у межах економічної традиції (Л. Берг, Л. Горб, Ю. Гронов, М. Екстром, Т. Тойвонен).

Виокремлюють також дослідження феномену культури споживання у сучасних соціальних умовах (З. Бауман, Р. Бокок, Д. Слейтер, М. Фезерстоун). Проблема свідомого споживання набула актуалізації у сьогоднішніх умовах та потребує детальнішого вивчення й розв'язання.

Одне з головних завдань української держави – формування громадянського суспільства, заснованого на загальнолюдських цінностях. «Ми повинні виховувати свідомого, обізнаного, активного й ініціативного громадянина, який здатний будувати демократичне суспільство» [3, с. 16].

Виходячи з цього, виховання свідомого громадянина та освіченого споживача набуває особливої ваги в умовах недосконалої конкуренції, монополії та має ґрунтуватися на загальних цінностях, усвідомленні самоцінності кожною людиною та вихованні свідомої практики споживання.

Споживання з позицій «фонового» характеру та «розкриваючих» можливостей є системою практик спільної діяльності, звичаїв, що утворюють культурний фон. Це дає підставу говорити про різні моделі споживання, оскільки воно є статусноформуальною практикою, та може мати такі стратегії:

- *демонстративно-показна споживча практика*. Т. Веблен, розробляючи модель демонстративного споживання, вважає, що споживча поведінка вищих верств суспільства має на меті «побудову» соціальних бар'єрів, продукування речових символів належності до певного класу. Г. Зімелю основною соціальною функцією споживання вважає функцію «закриття» класів. Представники еліти споживають товари й послуги, що недоступні іншим класам, відтворюючи недосяжний для них спосіб і стиль життя [4, с. 268];

- *референтна споживча практика* — це споживання з метою соціального зближення з еталонними групами, демонстрація соціальної прихильності до них [5, с. 125];

- *споживча практика як відтворення стилю*. Близкість індивідів із соціальними групами та відтворення стилів життя сприяє повторенню характерних для них споживчих практик. П. Бурдьє зазначає, що тривале перебування у певному соціальному положенні формує систему позицій і диспозицій, породжує «смаки», що відтворюються у практиках споживання [2, с. 46];

- *споживча практика, що спрямована на конструювання ідентичності*. На думку З. Баумана та Е. Гіденса, споживання у постмодерну епоху стає центральним елементом у процесі конструювання ідентичності, адже традиційні джерела ідентичності починають утрачати своє значення [1, с. 132];

- *раціональна споживча практика* – демонстрація певної стабільності у своїй споживчій поведінці, яка зумовлена раціональністю прийнятих рішень (де й що купувати). Споживання визначається утилітарним мотивом – егоїстичним прагненням до власного блага, максимізацією корисності.

- *ірраціональна практика*. Під впливом масової комерціалізованої культури та реклами споживачі будують свої стратегії споживання відповідно до захоплень, емоцій або бажань, що не мають раціонального підґрунтя [6, с. 167].

Сучасна соціологія споживання розвивається у двох основних напрямках: один ґрунтується на економічних засадах, інший розглядає споживання, застосовуючи семіотичний, історичний, етнографічний аналіз для вивчення символічної сутності споживання.

Взаємодії та проникненню культурних традицій сприяє потужний науково-технічний прогрес, який забезпечують відповідні інструменти та механізми (Інтернет, мобільний зв'язок, електронна торгівля) обміну товарами, послугами й інформацією у масштабах планети.

Поточні соціальні зміни сприяють зближенню проблематики культури споживання з відомими концепціями «якості життя», «постіндустріального суспільства» і дають підстави констатувати факт формування глобальної культури споживання, яка у сучасних умовах лібералізації світової економіки відображає широкий спектр можливостей вибору споживача незалежно від класової позиції та національної належності.

### *Література*

1. Бауман З. Свобода / З. Бауман. – М. : Новое изд-во, 2006. – 132 с.

2. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые. – СПб. : Алетейя, М. : Ин-т экспериментальной социологии, 2001. – 562 с.
3. Галковська Т. Споживацтва навчаємо з пелюшок / Т. Галковська // Дзеркало тижня. – 2007. – № 39 (668). – С. 16.
4. Зиммель Г. Мода / Г. Зиммель // Избранное. – Т. 2 : Созерцание жизни. – М. : Юрист, 1996. – С. 266–291.
5. Савчинський Р. О. Позиціонування вікових груп у просторі споживацьких практик / Р. О. Савчинський // Соціологія майбутнього : наук. журн. з проблем соціології молоді та студентства. – 2010. – № 1. – С. 123-134.
6. Тарасенко В. И. Социология потребления: методологические проблемы/ В. И. Тарасенко. – Киев : Наук. думка, 1993. – 167 с.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ**

***А. О. Телецька,**  
студентка 3 курсу спеціальності «Прикладна лінгвістика»,  
Донецький національний університет імені Василя Стуса  
Науковий керівник: Л. А. Мартинець, д. пед. н., доцент*

Педагогічні умови виконують велику роль у формуванні навчальної мотивації учнів. Школярі ще з молодшої школи починають звикати до впровадженої системи освіти, її компонентів. Успішність навчання учнів залежить від того, чи педагог зуміє направити їх правильним шляхом і дати правильне розуміння мети навчального процесу.

Поняття «педагогічні умови» науковці розглядають у різних аспектах [4]:

- характеристика педагогічного середовища;
- обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;
- фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;
- уявні результати педагогічного процесу;
- форми, методи, педагогічні прийоми.

Уважається, що педагогічні умови мають свідомо створюватися в навчальному процесі і забезпечувати якнайбільш ефективно його протікання.

Отже, педагогічні умови формування навчальної мотивації молодших школярів визначають сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого формування в учнів позитивного ставлення до навчання з використанням засобів педагогічної оцінки [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з предмета дослідження та експериментальні дані дало нам підставу виділити сукупність таких педагогічних умов:

- умотивоване використання оціночних суджень для молодших школярів;
- створення портфоліо як засобу оцінювання учнівської успішності;
- залучення учнів до самооцінювання [3].

*Умотивоване використання оціночних суджень* для молодших школярів передбачає створення «ситуації успіху» на уроках, яка забезпечить сприятливі умови для розвитку особистості молодшого школяра задля формування у них навчальної мотивації.

З метою створення «ситуації успіху» під час навчання було розроблено правила використання оціночних суджень для молодших школярів:

– На тлі емоційної комфортності зняття страху через фрази «Ми всі намагаємося, і шукаємо, тільки так може щось вийти. Люди вчаться на своїх помилках, і знаходять способи рішень».

– Авансування успішного результату. Висловлюйте свою тверду переконаність в тому, що учень обов'язково впорається з поставленим завданням. «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті», «У вас обов'язково вийде».

– Приховане інструктування дитини в способах діяльності через фрази «Можливо, найкраще почати з ...», «Виконуючи роботу, не забудьте про ...»

– Внесення мотиву (позначити практичну значимість). Показуйте, навіщо відбувається ця діяльність. Наприклад, у виховній роботі «Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися».

– Персональна винятковість. Позначайте важливість зусиль дитини. «Тільки ти і міг би», «Тільки тобі, я можу довірити», «Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням».

– Мобілізація активності, або педагогічне навіювання. «Так хочеться скоріше побачити».

– Висока оцінка деталей. «Тобі особливо вдалося то пояснення», «Найбільше мені в твоїй роботі сподобалося».

– «Емоційне погладження». З легкістю роздавайте компліменти. «Молодець!», «Розумниця» – це не тільки похвала, а й констатація факту. Дитина буде намагатися, тому що повірила вчителеві.

Не рекомендується використовувати такі фрази: «Так справа не піде!», «Про це нам не треба говорити взагалі!», «На це у нас немає часу!», «Це не серйозно!», «Можеш мені повірити!», «Як ти до цього додумався?». Як ти готувався до контрольної роботи, що дозволило тобі написати її добре? [2].

Також з метою підвищення навчальної мотивації рекомендовано використання таких прийомів:

– Прийом «Я знаю, що»

Створення ситуації успіху дозволяє мотивувати учнів на активну роботу під час уроку. Запропонуйте учням під час фронтального опитування відповідати, починаючи словами: «Я знаю, що ...». Даний прийом сприяє зростанню впевненості учнів у своїх силах, уміннях.

– Прийом «Лінія часу»

Накресліть на дошці, на якій необхідно позначити етапи вивчення теми, форми контролю. Проговорити про найважливіші періоди, що вимагають від учнів стовідсоткової самовіддачі, разом знайдіть уроки, на яких можна «перепочити». «Лінія часу» дозволяє учням побачити, що саме може бути кінцевим продуктом вивчення теми, що потрібно знати і вміти для успішного засвоєння кожної наступної теми.

– Прийом «Оцінка – не відмітка»

Відзначаєте вголос або жестом кожен успіх учня. Головна мета оцінки – стимулювати пізнання. Не забувайте, що дітям потрібен успіх. Ступінь успішності багато в чому визначає ставлення до світу, самопочуття, бажання працювати, пізнавати нове.

– Прийом «Автор»

Задавайте учням наступні питання:

Якби ви були автором підручника, якби ви пояснили учням цю тему?

Якби ви були автором підручника, якби ви пояснили учням необхідність вивчення цієї теми?

Якби ви були художником-ілюстратором, якби ви ...

– Прийом «Освітня стратегія»

Задавайте такі питання:

Що ти робив, щоб написати цю роботу на 10 балів?

*Створення портфоліо* як засобу оцінювання учнівської успішності визначає підтримку і стимулювання навчальної мотивації школярів; заохочення їх активності і самостійності; формування вміння вчитися – ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність.

*Залучення учнів до самооцінювання* передбачає передусім упровадження рекомендацій вчителям по роботі з молодшими школярами щодо формування адекватної самооцінки у дітей, використання форм, методів, прийомів, спрямованих на самооцінювання своєї діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури для вчителів було підібрано ряд рекомендацій щодо формування адекватної самооцінки у дітей:

– оцінка має слугувати головній меті – стимулювати й направляти навчально-пізнавальну діяльність молодшого школяра;

– учитель має давати змістовну оцінку роботі молодшого школяра;

– оцінка має не завершувати навчально-пізнавальну діяльність, а супроводжувати її на всіх щаблях;

– використовувати взаємне рецензування, при цьому відзначати достоїнства і недоліки, висловлюючи думки про оцінку;

– після рецензування робота повертається авторові, й учні самостійно аналізують свою роботу;

– пропонувати учневі з заниженою самооцінкою надавати допомогу слабко встигаючому молодшому школяру;

– включати ситуації, що актуалізують самооцінку дитини, ставлять перед нею завдання усвідомлення особливості своєї роботи, її сильних і слабких сторін і сприятливої спрямованості дитини на власні способи дії;

– уводити зошити, у яких учні за спеціальною схемою роблять записи, аналізуючи й оцінюючи свою роботу на уроці, визначаючи міру засвоєння матеріалу, ступінь його складності, виділяючи найбільш важкі моменти роботи;

– пропонувати дітям самостійно оцінювати класні і домашні завдання до того, як віддати на перевірку вчителю, після того як роботи

перевірив й оцінив учитель, необхідно обговорювати випадки розбіжності оцінок;

– використовувати похвалу у роботі з дітьми, що мають занижену самооцінку;

– пояснювати дитині, що в усіх іноді трапляються невдачі. Дуже важливо зрозуміти, що помилки дають людині можливість учитися;

– визнавати сильні сторони дитини і хвалити за них, а не фіксувати увагу на її слабкостях. Надати дитині якнайбільше можливостей домагатися успіху у тому, що їй подобається і що в неї виходить;

– уникати порівняння однієї дитини з іншими [1].

Отже, учні мають усвідомлювати мету і завдання навчального процесу. Це розуміння дасть їм поштовх до створення цілей, до розвитку мотивації. Таким чином, їх успішність зростатиме. Чим краще вони самостійно аналізуватимуть власні знання, тим більш підготовленими вони будуть до подальшого навчання у житті.

### *Література*

1. Бабаян Ю. О. Особливості формування самооцінки молодшого школяра / Ю. О. Бабаян, Н. А. Тимченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2(12). – С. 26-30.
2. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів / Я. М. Демченко // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 47. – С. 14-24.
3. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. В. Дзюбка, Л. І. Гриценко // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 33–43.
4. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» [Електронний ресурс] / Н. Тверезовська, Л. Філіпова – Режим доступу до ресурсу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi.html>



## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

*Т. С. Федорчук,*

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса,*

*Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Відповідальність людини займає одне з провідних місць у сучасному світі вона формує успішність людини та позитивне ставлення до майбутньої діяльності. Особливо важливе формування її у молоді, оскільки в цей період вони ще знаходяться у процесі становлення вольової сфери, перед ними стоїть вибір в який ЗВО вступати. Відповідальне ставлення до навчання формує, закладає підвалини для успіху і подальшому професійному житті.

Мета дослідження: визначити особливості відповідальної поведінки у студентів з різною успішністю в навчанні.

У наукових дослідженнях існують різні теоретико-методологічні підходи до розробки поняття «відповідальність» і визначенню «соціальна відповідальність».

Аналіз досліджень в галузі гуманітарних [1] наук (С. Ф. Анісімов, Ч. Беккарія, А. І. Голубев, Н. Л. Голубкова, Н. Л. Дубінін, Т. Ф. Іванова, С. Л. Капіца, Г. В. Ковальова, А. С. Макаренко, К. Муздибаєв, А. І. Оріхівський, Р. Селман, Н. І. Скорбіліна, Л. С. Славіна, С. Смайлс, В. Л. Сорока-Росинський, Р. Дж. Спейд, В. О. Сухомлинський, Ф. Франкл, А. Фромм, С. Т. Шацький та ін.) дозволяє зробити висновок про те, що «відповідальність» і «соціальна відповідальність» – явища складні, багатоаспектні і можуть бути охарактеризовані тільки на міждисциплінарному рівні.

Різні аспекти відповідальності розглядалися ще філософами древнього світу. Наприклад, давньокитайський мислитель Конфуцій (Кун Фу-Цзи) розглядав це поняття як вихідне, що сприяє встановленню порядку. Вивченню відповідальності приділяється увага в творах античних філософів Платона і Аристотеля. У філософії Платона стверджувалося, що порочна душа «блукає ... одна у всякій потребі і утиску ... А душі, які провели своє життя в чистоті і стриманості, знаходять і супутників і вожатих серед богів ...». Аристотель розглядав

поняття відповідальності у взаємозв'язку зі свободою волі і свободою вибору, ставив питання про відповідальність за вчинки скоєні в силу незнання, коли можливо передбачити результати своїх дій.

Теоретичне обґрунтування поняття отримало в західноєвропейській філософії XVII-XVIII століть в роботах Т. Гоббса, Дж. Локка, Д. Юма.

Т. Гоббс, наприклад, розмірковуючи про обмеження природних прав цивільним правом, говорив про відповідальність громадян за недотримання ними законів. Громадська влада, у Т. Гоббса, наділяли її реальною силою і повноваженнями управляти іншими людьми: «Відрікаюся від свого права володіти собою і віддаю це право такого-то чоловікові або такому-то зборам мужів. Якщо ти так само віддаси їм своє право і так само, як я уповноважив їх на все і визнаєш їх дії своїми ... ».

Дж. Локк розглядав відповідальність особистості і суспільства як природний їх стан. Це стан свободи, але не стан свавілля. Хоча людина в цьому стані має неконтрольовану свободу робити з собою і зі своїм майном все, що завгодно, він, однак, не має свободи погубити себе самого або яку-небудь істоту.

Значну увагу проблемі відповідальності приділяв німецький філософ І. Кант, ґрунтуючись на уявленнях про гідності людської особистості. Проблемі відповідальності приділяли увагу і такі мислителі як К. Гельвецій, Д. Дідро та інші.

Поняття «відповідальність» використовується широко в праві, етиці, соціології, психології та деяких інших науках. У вітчизняній психології проблеми відповідальності присвячені дослідження в різних напрямках: соціально-психологічному (К. Муздибаєв, С. В. Биков); етико-психологічному (Р. Х. Шакуров, Л. М. Попов); психолого-педагогічному (В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко); психолого-юридичному (О. Д. Сітковська); в контексті проблеми причинності (Б. С. Аліша); в контексті вивчення локусу контролю (І. А. Чиликіна); в контексті життєвих ситуацій (К. А. Абульханова-Славська, Г. В. Семенова). У зарубіжній [2] психології також існують кілька підходів: підхід, заснований на аналізі типів покладання відповідальності або локусу контролю (Дж. Ротгер); когнітивно-етичний підхід (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Х. Йонас); підхід в рамках теорії соціального навчання (А. Бандура) та ін.

Типами відповідальності є [3] такі чинники (прототипи успішної особистості), як «інтелектуальність» і «соціальна компетентність» для

оптимального типу; «творчість – суспільне визнання» і «привабливість» (для виконавського типу), «задоволеність» і «престижна робота» (для ситуативного); «Раціоналізм» і «активність» (для егоїстичного типу); «Рішучість», «соціальна підтримка» і «удача і радість» (специфічний прототип функціонального типу).

Відповідальність людини являє собою одну з найбільш складних проблем в психології, яка все ще не вирішена, незважаючи на численні дослідження, присвячені цій темі. Відповідальність має величезне значення у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства в цілому. Вона є одним з первинних, фундаментальних принципів [4] людського буття і моральності. Тяжкість і делікатність цієї проблеми більшою мірою обумовлені її психологічним підтекстом. Відповідальність визнається соціально цінною особистісною якістю, яку обов'язково треба розвивати, формувати, виховувати і т.д. Якістю, необхідною кожному не тільки для особистісного зростання, а й для елементарного виживання.

### *Література*

1. Гладишева І.А. Проблема виховання соціальної відповідальності у молоді [Електронний ресурс] / Г. А. Гладишева – 17.12.2011. – Режим доступу: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1640](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1640)
2. Кашапова Г. И. Представления об ответственности у студентов с индивидуалистическими и коллективистическими установками : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Кашапова Г. И.; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. – Казань, 2013. – 150 с.
3. Лейфрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. Лейфрид Н.В. / Краснодар, 2006. – 220 с.
4. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. Сахарова В.Г. / Хабаровск, 2003. – 184 с

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

*Ю. В. Фурман,*

*студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»,*

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса*

*Науковий керівник І. В. Пузь, к. психол. н., доцент*

У сучасному світі все більшої популярності набирає віртуалізація життєво необхідних функцій, таких як, спілкування та уміння навчатися самопрезентації, які у подальшому матимуть значний вплив на формування самооцінки та розвиток особистості. Самопрезентація в соціальних мережах – це цілеспрямоване формування власного образу «Я», який можна розглядати крізь призму власних цілей, мотивів, уявлень про власну зовнішність, а також, як відображення особистих цінностей, ідеального бажаного «Я».

Проблему психологічних особливостей самопрезентації особистості у соціальному середовищі досліджували такі вчені як Е. М. Бакушина, Т. А. Курбака, А. Р. Шишкова, А. Е. Жичкіна та ін. Віртуальну особистість та способи її самопрезентації в різних комунікаційних середовищах соціальних мереж вивчали Д. В. Іванова, С. І. Черних, Е. Горний та інші.

Мета даної статті полягає у аналізі психологічних особливостей самопрезентації підлітків у соціальних мережах.

Поняття «самопрезентації» зазвичай в психології використовується як управління враженнями для визначення багатьох стратегій і тактик, які використовуються індивідом у для створення й контролю зовнішнього іміджу та враження про себе, яке особа показує всі оточуючим [1].

Соціальна мережа, веб-сайт або інша служба у Інтернет-просторі дозволяє користувачам створювати публічну або напівпублічну анкету, скласти список користувачів, з якими вони мають зв'язок та переглядати власний список зв'язків і списки інших користувачів [3]. Слід наголосити на тому, що пости, якими ділиться власник акаунту у соціальній мережі, складають одну з найважливіших частин самопрезентації, оскільки їхній зміст передає так званий «життєвий стиль» особистості.

Важко уявити сучасну людину без використання звичних «гаджетів», які дають можливість вільно задовольняти потреби спілкування та пошуку інформації саме через всесвітню мережу. На думку В. А. Плешкова, соціальна мережа може виступати як один із агентів соціалізації у кіберпросторі [2]. Кількість і частотність постів, а їх тематика, віддзеркалюють мотиваційні процеси особистості й свідчать про перевагу тих чи інших бажань і потреб людини. Звичайно, ступінь відкритості, інформативності постів залежить від психологічного типу людини, оскільки, якщо взяти хоча б класичну теорію К. Г. Юнга про поділ на інтровертів й екстравертів, то внутрішньо орієнтовані користувачі навряд чи будуть повідомляти багато інформації про себе на своїй сторінці у мережі, на відміну від зовнішньо орієнтованого користувача, який прагне оприлюднити більшість з того, що відбувається в його житті. Вже сам факт постів у соціальних мережах оцінюється як бажання самопрезентації, прагнення людини заявити про своє існування, ідентифікуватися [5].

Відомим є той факт, що для підлітків надзвичайно важливо почувати себе не гірше ніж їх однолітки, важливо робити те, що роблять оточуючи, важливо виглядати таким чином, щоб не відчувати себе «білою вороною». Отже, якщо соціальна мережа є середовищем перебування підлітків, відповідно формування ідентичності відбувається у зв'язку з прийнятими у цій сфері правилами, моральними нормами та принципами. Звісно, кожне правило у віртуальному світі, як і в реальному, має свої особливості.

Потрапляючи у світ віртуальних стандартів, підліток стає залежним від того, на чому тримаються найпоширеніші соціальні мережі (Instagram, Facebook, Tik Tok, ВКонтакте). Молода людина розуміє значення створених формальних і не формальних організацій, хоча для цього йому й не потрібно проходити спеціальні курси чи навчання, перебуваючи більшу частину свого вільного часу за комп'ютером чи смартфоном, індивід ніби підсвідомо вливається у віртуальний світ, пізнаючи всі його деталі.

Манери, що формуються в особистості під впливом соціальних мереж, можуть навчити дитину підпорядковуватися, адже вона розуміє сутність того, що кожна соціальна мережа, це як окрема держава, яка має власну аудиторію та власного керівника, засновника (модератора, адміністратора, директора). Вміння використати правильно усі формальності мережі, дає особистості певний стимул: якщо вона зможе

правильно себе презентувати, надати аудиторії той матеріал, який викликає бажання підтримувати зв'язок та спілкуватися, то отримує те, чого прагнув – підтримку та популярність.

У дослідженнях самопрезентації особистості вчені доводять, що віртуальна самопрезентація має ті ж показники, що і в реальному житті, а отже, ми можемо стверджувати, що віртуальна самопрезентація – це перш за все, можливість особистості майже повністю контролювати враженнями інших про самого себе; це мотивована та свідома діяльність, яка носить компенсаторний характер, а також вміщують в себе потребу нового досвіду, експерименту побудови власного образу. Віртуальна самопрезентація має зв'язок з реальною ідентичністю користувача соціальних мереж. Доведено, що між ними існує взаємний вплив. Також на мотивацію віртуальної самопрезентації впливають різні особливості індивіда – стать, національність, вік, а також певні індивідуально-психологічні особливості особистості [4].

Отже, аналізуючи вищевикладене стає зрозумілим, що дослідження даної проблеми є достатньо актуальним напрямом у сучасній психологічній науці, адже саме у підлітковому віці постає потреба не тільки презентувати себе, але й показати на що готова молода людина заради досягнення дорослості. Перспективи подальших досліджень з даної проблеми полягають у вивченні тактик самопрезентацій молоді в соціальних мережах, та їх зв'язок з ціннісними та культурними особливостями індивідів.

### *Література*

1. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
2. Плешков В. А Теория киберсоциализации человека. Монография. «Номо Себерус», 2011. 400с.
3. Махній М. М. Мережеве суспільство: кіберпсихологічний путівник. Київ: Academia.edu, 2018. 176 с.
4. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. *Образование и информационная культура*. Т. 5. Вып. 7. 2000. с. 395-431.
5. Пикулева О. А. К вопросу о содержании самопрезентации: тактики и стратегии. Материалы третьего международного симпозиума по имиджелогии. М., 2005. С. 87-88.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ДЕМЕРМІНАЦІЇ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ЗЛОВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИМИ РЕЧОВИНАМИ

*О. С. Хопець,*

*студент 1 курсу спеціальності «Психологія»,  
Національний університет «Одеська юридична академія»,  
Науковий керівник: М. А. Крюкова, к. психол. н., доцент*

Становлення особистості сучасного підлітка залежить від впливу різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників, Вживання психоактивних речовин у молодіжному середовищі негативно відображається на особистості: порушуються соціальні зв'язки, знижується якість навчання, деформується психіка, знижується загальний інтелектуальний та духовний рівень підлітка. Багатоаспектність та складність проблеми вимагає чіткого її вирішення не тільки у теоретичній, але й у практичній площині. Особливого значення для розкриття феномену психологічної схильності як чинника ризику формування будь-якої залежності особливого значення набуває можливість прогнозування поведінки особистості.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему психологічної схильності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених.
2. На основі аналізу першоджерел визначити психологічні особливості особистості, схильної до зловживання психоактивними речовинами.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей особистості, психологічно схильної до зловживання психоактивними речовинами.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичні (аналіз наукових першоджерел для визначення концептуальних засад дослідження); емпіричні (методи психолого-діагностичного дослідження: патохарактерологічний діагностичний опитувальник (ПДО) А. Є. Лічко, експрес-діагностика рівня соціальної ізольованості особистості (Д. Рассел і М. Фергюссон), методика «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест), методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, тест-опитувальник «Схильність до залежності від вживання психоактивних речовин»

(І. А. Фурманов). Для статистичної обробки даних були використані наступні програми: MS Excel, SPSS 24.0 для Windows.

За В. Й. Бочелюком проблема розуміння і прогнозування поведінки людини входить до сутності всієї психологічної науки й відноситься до числа її фундаментальних проблем [1]. Ось чому саме категорія «психологічна схильність» є важливим прогностичним критерієм створення прогнозів щодо ризику можливого зловживання психоактивними речовинами.

Традиції дослідження психологічно залежної особистості узгоджуються із типологічними моделями соціальних характерів Е. Фромма, який стверджував, що певною частиною людей рухає бажання втечі від свободи, що здійснюється за допомогою механізмів авторитаризму, деструктивності і конформізму [7]. У психологічній науці відстежується певна полісемантика категорії «схильність». Так, С. Л. Рубінштейн [6] визначає її як спрямованість на діяльність; В. М. Мясіщев розглядає як легкість набуття певних знань та навичок [5]; А. О. Бунас в структуру залежної особистості включає схильність до ризику [2]; а Т. Д. Мостова зацентрувала дослідницьку увагу на таких рисах, як: відчуженість, переживання ізольованості, ворожість, безвідповідальність, імпульсивність вчинків, мінливість етичних оцінок, легке ставлення до питань моралі; високий рівень домагань у поєднанні з генералізованою тривогою з приводу визнання цих якостей оточуючими [4].

Услід за А. Є. Лічко під психологічною схильністю ми розуміємо сукупність стійких особистісних конструктів, які у певних умовах підвищують ризик виникнення реальної залежності (до початку безпосереднього вживання психоактивних речовин), що дозволяє організувати випереджувальні психопрофілактичні заходи.

Дослідження проводилось на базі Одеського НВК № 49. Для участі в дослідженні було залучено 40 підлітків, 22 хлопці та 18 дівчат віком 13-15 років. Отримані результати дозволили виділити гендерні особливості психологічної схильності підлітків: у хлопців ознаки психологічної схильності до залежної поведінки виражені більше, у дівчат - помірно. Крім того, у більшості респондентів діагностована тенденція до заниженої самооцінки, що створює підґрунтя невпевненості, боязкості. Низька самооцінка підлітка та її наслідки відіграють важливу роль у формуванні ризику психологічної залежності,



адже людина з низькою самооцінкою легше піддається зовнішнім впливам, більше орієнтована на пошук підтримки.

За результатами психодіагностичного обстеження у підлітків виявлено середній рівень соціальної ізольованості, що проявляється у дефіциті спілкування, переважанні поверхневих соціальних контактів, проявах самотності, відсутності порозуміння іншими людьми. Тобто, усі ці характеристики є індикаторами недостатньої реалізованості такої базової потреби дитини як відчуття приналежності до групи.

Дослідження особистості за допомогою ПДЛ А.Є. Лічко показало, що більшість досліджуваних відносяться до нестійкого, шизоїдного, гіпертимного та сензитивного типів акцентуації характеру, у яких ризик вживання психоактивних речовин закладений у психологічних характеристиках типів. Ціннісна сфера підлітків представлена значенням міжособистісних контактів та спілкування, почуттям задоволення, прихильності та любові.

Перевірено наявність кореляційних зв'язків між показниками типом акцентуації характеру, рівнем соціальної ізольованості, життєвими цінностями, самооцінкою та загальним показником схильності до залежності від вживання психоактивних речовин

Виявлено наявність статистично значущих позитивних зв'язків між шкалами «Соціальна ізольованість» та «Схильність до залежності» (\*,415): чим вище рівень соціальної ізольованості підлітка, тим вище його психологічна схильність до вживання психоактивних речовин. Позитивний зв'язок між цінністю почуття задоволення та шкалою «Схильність до залежності» (\*,313) свідчить: чим більш виражена цінність отримання почуття задоволення, тим вище схильність до психологічної залежності від вживання психоактивних речовин. Кореляційні зв'язки між шкалами «Нестійкий тип» – «Схильність до залежності» (\*,399), «Сенситивний тип» – «Схильність до залежності» (\*,402) вказує на наступне: риси нестійкого або сенситивного типів вірогідніше провокують психологічну схильність до психоактивних речовин. Також позитивна кореляція виявлена між шкалами «Шизоїдний тип» та «Соціальна ізольованість» (\*,328): шизоїдні риси значно збільшують рівень соціальної ізольованості. Позитивний кореляційний зв'язок між шкалою «Гіпертимний тип» та цінністю спілкування (\*,331) доводить: риси гіпертимного типу збільшують потребу підлітка у спілкуванні.

Серед отриманих даних виявлено негативні кореляції: між самооцінкою та схильністю до психологічної залежності (\*-,346): чим вище самооцінка, тим нижче схильність до психологічної залежності від психоактивних речовин; між соціальною ізольованістю та самооцінкою (\*-,322): чим вище соціальна ізольованість, тим нижче самооцінка; між цінністю спілкування та соціальною ізольованістю (\*-,407): чим більш актуальна для підлітка цінність міжособистісних стосунків, тим нижча соціальна ізольованість; між цінністю спілкування та схильністю до залежності (\*-,328): чим більш актуальна цінність міжособистісних стосунків, тим нижче рівень психологічної схильності до психоактивних речовин. Зв'язок інших шкал вказує на слабку кореляцію між змінними і, відповідно, низьку залежність.

Психологічна схильність до зловживання психоактивними речовинами розглядається як сукупність стійких особистісних конструктів, які у певних умовах підвищують ризик виникнення реальної залежності (до початку безпосереднього вживання психоактивних речовин). Важливими чинниками ризику виступають нестійкий, шизоїдний, гіпертимний та сензитивний типи акцентуації характеру, занижена самооцінка, схильність до ризику та відчуття соціальної ізольованості.

### *Література*

1. Бочелюк В.Й. Психологічні аспекти прогнозування поведінки особистості /В.Й.Бочелюк //Вісник ОНУ. – 2011. – Т.16. – Вип.12. – С. 21-26.
2. Бунас А.А. Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві схильності до ризикованої поведінки /А.А.Бунас //Вісник ОНУ. – 2014. – Т.19. – Вип.2 (32). – С. 52-61.
3. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков /А.Е. Личко. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
4. Мостовая Т. Д. Психологические особенности трансформации личности при наркозависимом поведении / Т. Д. Мостовая // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 59. Т. 2. – 2008. – С. 56-58.

5. Мясищев В.Н. Психология отношений / В. Н.Мясищев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы / Э.Фромм. – М., 1995. – 123 с.

## **ФАКТОР ХРОНІОСТРЕСУ В РОЗВИТКУ БЕЗПЛІДДЯ**

***Н. В. Шудрікова,***

*аспірант спеціальності «Акушерство та гінекологія»,  
Донецькій національній медичній університет МОЗ України  
Науковий керівник: В. М. Астахов, д. мед. н., професор*

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), безпліддя у сучасному суспільстві є однією з актуальних медико-соціальних проблем. Щорічно реєструється 2-2,5 млн. нових випадків чоловічої і жіночої інфертильності і цей показник не має тенденції до зниження [1]. Зокрема, в Україні нараховується близько 20% безплідних пар, тобто кожна п'ята сім'я в країні [4].

Нажаль, прогресуюче погіршення репродуктивного здоров'я населення та демографічна ситуація в нашій країні, дозволяє віднести проблему фертильності до пріоритетних клінічних і соціальних задач [6]. Головними причинами безпліддя є органічні та функціональні, а також комбінація цих факторів. Найчастішими з них зустрічаються трубні, перитонеальні, ендокринні, маткові, шийчні фактори, а також імунологічні порушення.

Серед різноманіття форм жіночого безпліддя особливу групу являють пацієнтки з безпліддям «неясної етіології» або «стрес-індукованим безпліддям». За даними, наведеними в різних джерелах, кількість таких жінок коливається від 4 до 40% від загальної кількості безплідних [3, 7].

Щодо діагнозу безпліддя «неясної етіології» у жінок серед фахівців існують дві полярні точки зору. Перша заснована на тому, що «неясного» безпліддя не існує, а є невстановлене, тобто жінка не пройшла медичне обстеження в необхідному обсязі, яке дозволило б виявити біологічну

причину. Інша точка зору орієнтує на пошук психологічних причин, що ускладнюють або виключають можливість зачаття дитини при повному збереженні репродуктивної системи жінки [5].

Так, наприклад, у дослідженнях, опублікованих журналом *Fertility and Sterility* у 2005 році, фахівці Каліфорнійського Університету в Сан Дієго доповідали про те, що стрес може чинити негативний вплив навіть на результати репродуктивних технологій, включаючи екстракорпоральне запліднення. Однак питання стрес-індукованого безпліддя вимагає додаткового вивчення з метою виявлення перспектив терапії даної патології для підвищення репродуктивних можливостей подружніх пар [2, 10].

Необхідно визначити, що найважливішим механізмом підтримки гомеостазу в організмі при стресі є активація гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи з подальшою секрецією адренкортикотропного гормону (АКТГ), а на підвищення рівня АКТГ найшвидше реагує мозковий шар надниркових залоз, посилюючи синтез і викид катехоламінів (адреналін, норадреналін, дофамін). Адреналін і інші катехоламіни, як відомо, надають швидкі і потужні ефекти на всі сфери життєдіяльності організму при розвитку гострої стресової реакції [8, 9].

Крім того, АКТГ стимулює секрецію глюкокортикоїдів, підвищення рівня яких стає більш плавним і розтягнутим в часі. Так, наприклад, кортизол не тільки забезпечує адекватну реакцію органів і тканин на хронічний стрес, але і адаптує тканини організму до дії катехоламінів і захищає органи та тканини від впливу адреналіну. Високий рівень кортизолу сприяє зниженню гонадотропін-рилізинг-гормону (ГнРГ). Паралельно зі зниженням секреції ГнРГ на тлі впливу глюкокортикоїдів відбувається підвищення рівня гонадотропін-інгібіруючого гормону, що призводить до ще більшого зниження секреції ГнРГ, який, як відомо, стимулює синтез, секрецію і вивільнення фолікулостимулюючого (ФСГ) і лютеїнізуючого (ЛГ) гормонів. Зниження секреції ФСГ і ЛГ, в свою чергу, може бути причиною порушення процесів дозрівання фолікулів, ановуляції, недостатності лютеїнової фази, її укорочення, тим самим зменшуючи ймовірність успішної імплантації плодового яйця [8, 9].

Метою нашого дослідження стало клініко-психологічне обстеження жінок із ідеопатичним безпліддям.

Під наглядом перебувало 47 пацієнок у віці від 25 до 36 років, які планували вагітність та мали з ідіопатичне безпліддя в анамнезі. Для

проведення даного дослідження ми виключили жінок з будь-якими екстрагенітальними та анатомічними патологіями, тому попередній діагноз був виставлений на підставі збору анамнезу (при цьому особливу увагу приділяли виявленню наявних стресогенних чинників за спеціально розробленим опитувальником), скарг, клінічних, лабораторних та інструментальних методів дослідження, а також психодіагностичних методик – тестування за шкалою рівня особистісної та ситуативної тривожності Спілбергера-Ханіна, опитувальника САН, методика вимірювання рівня тривожності Тейлора.

Алізув отриманих результатів показав, що 72,3% пацієток мали високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, а також низькі показники за шкалою «Настрій» (опитувальник «САН»), що можна розцінювати як преморбідний фон, який сприяє виникненню і прогресу захворювання та становить значний відсоток стрес-індукованого безпліддя.

Дослідження гормонального фону у жінок, що знаходилися під наглядом, виявило зниження рівня гіпофізарних гормонів – ЛС та ФСГ – і достатньо низьку концентрацію естрадіолу і прогестерону, що підтверджує порушення гормонального гомеостазу, що може відбуватися під впливом стресогенних факторів і, як наслідок, підсилювати психоемоційні розлади, замикаючи своєрідне патогенетичне коло.

Таким чином, можна зробити висновок, що наявність стресогенних факторів, особливо хронічних, негативно впливає на психоемоціональний стан жінки та її гормональний статус, які будучі взаємопов'язаними, можуть посилювати негативну дію один на одне та формувати відповідний преморбідний стан для порушення фертильної функції. Подальше всебічне вивчення окресленого питання та пошук шляхів даного патологічного стану є актуальною практично значущою задачею сьогодення та окреслює перспективу наших наступних досліджень.

### *Література*

1. Иванова А. Р. Медико-психологические аспекты женского бесплодия: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.01.01 / А. Р. Иванова. – Москва, 2010. – № 2. – 26 с.
2. Психодиагностика в репродуктивной медицине/ В. М. Астахов, О. В. Бацылева, И. В. Пузь. – Винница: ООО «Нилан-ЛТД», 2016. – 380 с. – Библиогр.: С. 328-344.

3. Актуальные вопросы акушерства и гинекологии: Сб. науч. трудов. Петрозаводск, 2007. 219 с.
4. Паращук, Ю.С. Безплідність у шлюбi : навч. посібник / Ю. С. Паращук, О. І. Каліновська, М. Г. Грищенко, В. Ю. Паращук. – Харків: ХНМУ. – 2014. – 124 с.
5. Ананьев В.А. Психология здоровья. СПб., 2006. 384 с.
6. Крутова, В. А. Причины женского бесплодия / В. А. Крутова, Б. Г. Ермошенко // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 11. – С. 16-19.
7. Вопросы репродуктологии: Сб. науч. трудов. Харьков, 2003-2008. 234 с.
8. Морозов В. Н. К современной трактовке механизмов стресса / В. Н. Морозов, А. А. Хадарцев // ВНМТ. – 2010. – № 1.
9. Балаболкин М. И. Эндокринология / М.И. Балаболкин. – М.: Медицина. – 1989. – 416 с.
10. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб.: Издательство «Речь». – 2005. – С. 44-49.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА  
Кафедра психології  
Кафедра педагогіки та управління освітою  
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Кафедра акушерства та гінекології  
Наукова лабораторія психології репродуктивної сфери,  
пренатальної та перинатальної психології**

## **ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ**

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
студентів, аспірантів і молодих вчених  
з міжнародною участю**

**28 березня 2019 року**

**[Текст]**

Головний редактор:  
**Ольга Валеріївна Бацилєва**  
д-р психол. наук, професор

Відповідальний за випуск:  
**Ірина Володимирівна Пузь**  
канд. психол. наук, доцент