

**Рівненський державний
гуманітарний університет**

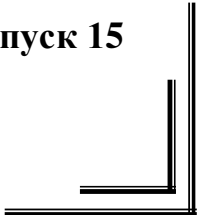


**Актуальні питання
психологічної науки**

**Альманах студентського наукового
товариства**

Випуск 15

Рівне - 2021



ББК 88

А 43

УДК 159.9

Актуальні питання психологічної науки: Альманах студентського наукового товариства. Рівне, 2021. Вип. 15. 140 с.

Головний редактор:

Ямницький В.М. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії РДГУ.

Редакційна колегія:

Воробйов А.М. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ;

Главінська О.Д. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ;

Павелків В.Р. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету РДГУ;

Павелків Р.В. – доктор психологічних наук, професор, академік АВШ, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології та педагогіки РДГУ, перший проректор РДГУ;

Хупавцева Н.О. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ;

Романюк В.Л. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ;

Савицька О.Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики РДГУ.

Друкується за рішенням вченої ради РДГУ (протокол № 12 від 29 грудня 2021 р.)

За достовірність фактів, дат, назв тощо відповідальність несуть автори матеріалів.

ВСТУП

Перехід закладів вищої освіти до запровадження компетентісного підходу супроводжується орієнтацією освітнього процесу на формування у здобувачів вищої освіти загальних та фахових компетенцій. Одним з провідних методів його реалізації є наукова діяльність студентів, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із задалегідь невідомим рішенням. Вона орієнтована на реалізацію важливих завдань у сфері підготовки майбутніх фахівців, а саме: формування науково-професійного світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; більш глибоке розуміння обраної спеціальності; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; розширення теоретичного кругозору й наукової ерудиції майбутнього фахівця; підвищення рівня фахових знань; формування практичних навичок; створення умов для самореалізації особистості; накопичення інтелектуального потенціалу.

Сучасна організація освітнього процесу у вітчизняних закладах вищої освіти включає дві форми реалізації наукової діяльності здобувачів освіти: наукова яльність, яка здійснюється в межах навчального процесу (робота з науковими та інформаційними джерелами, пошукова діяльність при проходженні практики, підготовка та захист курсових і випускних кваліфікаційних робіт, участь у дискусіях та наукові виступи в межах навчальних занять та ін.) та поза його межами (підготовка наукових публікацій, участь у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах, проєктах, темах, гуртках тощо).

До чергового випуску альманаху студентського наукового товариства увійшли наукові публікації науково-педагогічних працівників, практичних психологів закладів освіти та здобувачів освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності 053 Психологія, які узагальнюють результати їх дослідницької роботи як у межах освітнього процесу, так і під час роботи у гуртках та проблемних групах, виступи на звітній науково-практичній конференції науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти РДГУ за 2020 рік, XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості» (25-26 березня 2021 року), УІІ науково-практичного семінару «Актуальні питання розвитку практичної психології на Рівненщині» (30 листопада 2021 р.)

УДК 375:233

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГРАМОТНОГО І БЕЗПЕЧНОГО
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ**

Артемова Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент, РДГУ

Зі зростанням впливу засобів масової інформації, зокрема мережі інтернет, який виступає важливим фактором соціалізації дітей та підлітків, йде незворотній процес захоплення ними мережею настільки, що шкодить здоров'ю. Безперечно, інтернет дуже важливий для самовираження людини, для навчальної діяльності учнів та студентів, але без грамотного користування може нести неабияку небезпеку. Певна категорія користувачів може так захопитися інтернетом, що не зможе контролювати себе, оперування його ресурсами забиратиме все більше часу та стане настільки домінуючим, що не вистачить сили волі контролювати власну активність у віртуальному просторі, виникне проблема особистісного та соціального дисбалансу, порушення гармонійних стосунків, відбудеться соціальна дезадаптація, виникнуть труднощі у комунікативній та навчальній сферах. Тобто виникне інтернет-залежність, небезпечний вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища.

Дана проблема турбує вітчизняних вчених (О.Ю.Дроздов, О.В.Камінська, Т.В.Карабін, В.А.Лоскутова, Л.М.Юр'єва), звернено увагу на те, що особливо молоді люди є активними користувачами інтернету, а надмірне захоплення є небезпечним.

Сучасне навчання повністю пов'язане із інтернетом, а підліткам і молоді притаманні і так важливі різні типи взаємодії з інтернет-простором. Саме в учнівському та молодіжному середовищі надмірна захопленість інтернетом може стати проблемою, оскільки особистість є ще не до кінця сформованою, нерозвиненими є механізми психологічного захисту. Підлітки та молодь сприймають мережу як джерело для самовизначення, реалізації фрустрованих потреб та самоствердження. Але без відповідного вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, без розуміння того, що потрібно грамотно використовувати інтернет, можна потрапити в інтернет-залежність.

Інтернет-залежність – аномальний потяг до проведення часу в мережі інтернет, який характеризується відчуттям постійної потреби в предметі залежності, або для одержання ефекту, зв'язаного з його застосуванням, або для зняття негативних відчуттів, зв'язаних з тривалою відсутністю певних дій [1, 217]. Аномалія у цьому випадку проявляється у нав'язливому бажанні проводити час за комп'ютером і неспроможності вчасно зупинитися.

О.В.Камінська зауважує, що небезпечність формування інтернет-залежності зумовлена неадекватним сприйняттям інтернету, використання якого перетворюється на самоціль, відсутністю культури користування інтернетом, недостатнім запровадженням психопрофілактичних заходів, спрямованих на попередження виникнення інтернет-адикції [2, 5].

Х.І.Турецька звертає увагу на особистісну ідентичність осіб, схильних до інтернет-залежності. Від характеру людини, від його сили, визначеності, вольових якостей залежить стійкість, вміння самостійно керувати процесом взаємодії. А такі риси як тривожність, підвищена образливість, вразливість, низька самооцінка, погана стресостійкість, схильність до депресії, втеча від проблем сприяють формуванню залежності [3, 15].

Люди, які стають інтернет- залежними, не вміють будувати стосунки з протилежною статтю та із соціумом взагалі, бояться виступити перед аудиторією, погано контактують з людьми. Шукаючи більш безпечний, опосередкований спосіб взаємодії із оточенням, відчуючи складнощі в контактах з близькими та друзями, у вираженні емоцій, індивід намагається уникати ситуацій, де йому некомфортно. Інтернет-середовище слугує таким собі засобом самозахисту від поганого настрою, почуття болю і приниження. Залежні від комп'ютера та інтернету часто відчують нестачу взаєморозуміння з боку близьких людей, почуваються самотніми, що і викликає в свою чергу емоційну напруженість і тривожність.

Отже, психологічні аспекти цієї проблеми потрібно розглядати, обговорювати, щоб навчити самостійно керувати своїм часом, розподіляти виконання завдань таким чином, щоб встигати попрацювати в інтернеті, переглянути інформацію, вчасно зупинитися і не забувати про активний відпочинок, побутові питання, які ніхто не відміняв тощо. Сильні вольові якості, характер, відповідальність за своє життя допоможуть попередити інтернет-залежність. Психологам і педагогам потрібно бути уважними, працювати над визначенням і врахуванням психологічних чинників, самооцінки, суб'єктивного відчуття самотності, комунікативних здібностей, акцентуацій характеру кожної молоді людини. Також в обговореннях звертати увагу на мікросоціальні чинники виникнення інтернет-залежності, а саме стиль сімейного виховання, психологічні труднощі та ускладнення спілкування з найближчим соціальним оточенням.

Отже, знати себе, свої сильні та слабкі сторони, навчитися брати на себе відповідальність, керувати емоціями, поведінкою та вчинками – це передумови того, щоб навчитися грамотному і безпечному використанню інтернету.

Список використаних джерел:

1. Вінтюк Ю. Узалеження від комп'ютера: формування і можливості протидії / Ю. Вінтюк // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки [Текст] / [М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка]; [редкол.: В. Мельник, А. Карась, Л. Рижак та ін.]. – Л.: ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 13. – С. 215-226.
2. Камінська О. В. Психологія інтернет-залежності: Монографія / О. В. Камінська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 340 с.
3. Турецька Х. І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 - соц. психологія; психологія соц. роботи / Х. І. Турецька. – К., 2011. – 20 с.

УДК 159.9+378

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ**

Артемова Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент, РДГУ

Становлення особистості індивіда не може розглядатися у відокремленні від суспільства, в якому він живе, від системи відносин, в які він включається, адже найбільш рушійні і визначальні механізми його розвитку мають соціально детермінований характер. Не дивно, що фокус сучасних дослідницьких пріоритетів спрямований у площину вивчення суб'єктивно-психологічної, зокрема ціннісно-мотиваційної, смислової структури детермінації. Розвиток ціннісних орієнтацій та життєвих смислів особистості – одна із пріоритетних проблем у сучасних наукових пошуках, особливо в умовах тих кардинальних змін і кризових явищ, які переживає українська спільнота.

Вагомого значення набуває здатність до самопізнання й самовизначення, у тому числі ціннісно-смислового його самоорієнтування, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне, а в майбутньому професійне самовдосконалення кожного. Бажаним підсумком цього процесу виступає формування соціально спрямованої та індивідуально збалансованої ціннісно-смислової сфери особистості здобувача освіти.

Вивченням ціннісно-смислової сфери займалися Б. Ананьєва, Л.Божович, О.Власова, І.Дубровина, С.Занюк, Д. Ельконін, Л. Кулікова,

Г.Леонтєв, С.Максименко, Н. Максимчук, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В.Семиченко, А.Фурман, І. Якиманська, С. Яремчук та інших науковців.

Ціннісно-смилова сфера – це функціональна система, яка формує смисли і цілі життєдіяльності людини і регулює способи їх досягнення. З одного боку, ціннісно-смилові орієнтації прищеплюються людині соціумом, але, з іншого, сама людина активно формулює і конкретизує їх, визнаючи за власні, змінюючи чи відкидаючи цінності і смисли, пропонувані соціумом. На кожному етапі життя у людини, виходячи із соціальних цінностей або біологічних потреб, мають з'явитися певні цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідне розуміння (або навіть відчуття) їх сенсу. Саме така свідома мета дає людині енергію для її реалізації як пріоритетної [2, с.110].

Цінності утворюють багаторівневу ієрархічну систему, яка допомагає людині здійснювати життєві вибори, самовизначатися. Сукупність сформованих цінностей утворює таку сферу свідомості, яка забезпечує відносну стійкість особистості, виражаючись у спрямованості її потреб та інтересів. Ціннісно-смилова сфера є вагомим показником рівня особистісного розвитку людини: чим вона керується, на основі чого здійснює життєдіяльність та вчинки, чи є цінністю для неї власне „Я”.

Саме тому важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей ціннісно-смилових орієнтирів здобувачів освіти, і в школі, і у вищих навчальних закладах, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків. Звичайно, фундамент закладається в сім'ї, в дошкільному закладі, оскільки саме в цей віковий період закладається 22 фрагменти оптимістичного світобачення; формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, про себе минулого-теперішнього-завтрашнього; засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка.

В основі становлення цінностей у школярів, особливо в старшому підлітковому і юнацькому віці, лежить особистісне самовизначення, що має ціннісно-смилову природу, активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування. М.Р. Гінзбург вважає, що в ранньому юнацькому віці особистісне самовизначення, тобто ціннісно-смилове самовизначення щодо цінностей, є генетично вихідним, таким, що визначає розвиток усіх інших видів самовизначення. Свідомість старшого підлітка вже не є ціннісним хаосом [1, с. 196].

На етапі ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-смилової сфери особистості, за якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у

розвитку особистості, справляючи значний вплив на все подальше життя людини.

Звісно, ціннісно-сміслова орієнтація школярів помітно відрізняється від ціннісно-сміслових орієнтацій студентів. Проте, перебуваючи у розвитку, особистісне самовизначення аж ніяк не завершується в підлітковому чи ранньому юнацькому віці. Цей процес триватиме доти, поки людина живе, мислить, спілкується, діє. Питання в іншому: як забезпечити інтелектуально-творчий розвиток і саморозвиток, адже це є водночас і проблемою творення системи освітніх умов для учасників освітнього процесу?

Провідна цінність, яка лежить в основі створення таких умов, – цінність свободи самовизначення людини, формування її суб'єктності, здатності до створення власного простору можливостей, а не просто до вибору із суми зовнішньо окреслених можливостей, і морального становлення [3, с.21]. Оскільки потреба у самовизначенні має ціннісно-сміслову природу, то активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування характеризуються спрямованістю у майбутнє.

В кожному віковому періоді відбувається активна трансформація ціннісної системи, яка спонукає особистість до необхідності вносити відповідні корективи в індивідуальну систему цінностей. Хоча до завершення юнацького віку ціннісно-сміслова сфера може вважатися відносно сформованою та стійкою, проте і в цей період, і на протязі усього подальшого онтогенезу індивіда вона залишається достатньо динамічною. Як суспільні цінності, так і особистісні смисли непостійні – вони змінюються в часі у зв'язку з цілком закономірними процесами їх переоцінки та переосмислення. Зауважимо, що ціннісно-сміслова сфера протягом свого розвитку потрапляє під одночасний вплив багатьох чинників, суб'єктивних та об'єктивних, що впливають на формування системи цінностей, побудову їх ієрархії, стимулюють пошук і знаходження особистісних смислів, визначення відповідних життєвих планів, намірів та перспектив їх реалізації.

Студентство в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорії виділено в науці відносно недавно, 1960-х роках, і як вікова категорія співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, являючи собою перехідну фазу від дозрівання до зрілості та визначається як пізня юність або рання дорослість (18–25 років). У плані загальнопсихічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи і особистості в цілому.

У юності у молодій людині виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформувати внутрішню позицію щодо себе («Хто Я?», «Яким Я маю бути?»), щодо інших людей, а також щодо моральних цінностей. Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. Найважливішим новоутворенням цього періоду є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка відносно самого себе. Вона включає пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність, якості і сутності) й оціночно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага). Розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток.

Сенс життя – це найважливіше новоутворення ранньої юності. Також важливим новоутворенням юності є поява життєвих планів, а в цьому виявляється установка на свідому побудову власного життя як прояв початку пошуку її сенсу.

У цілому ж, розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою відбувається в кількох напрямках:

- зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- підвищується відповідальність за успіх професійної діяльності, більш рельєфно проявляється індивідуальність студента;
- зростають амбіції особистості студента у сфері своєї майбутньої професії;
- на основі інтенсивного передавання соціального і професійного досвіду, а також формування необхідних якостей зростають загальна зрілість та сталість особистості студента;
- підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;
- міцніють професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Психологічний розвиток особистості студента – діалектичний процес виникнення і вирішення протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуку, активної роботи над собою.

Аналіз та узагальнення уже проведених емпіричних досліджень психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери здобувачів освіти дають можливість виокремити деякі конкретні стратегії їх організації.

Емпіричне вивчення ціннісно-сислової сфери особистості може базуватися на: експериментальному методі, тобто виявлення смислових утворень; біометричному, а саме вимірювання кількісних показників психічних феноменів за стандартизованими методиками; проєктивному, що дозволяє досліджуваній особі інтерпретувати матеріали так, щоб відповідні засоби відображали її суб'єктивну дійсність; психосемантичному, що базується на реконструкції системи індивідуальних значень свідомості відповідно до того, як людина сама формує свій психосемантичний простір; якісно-феноменологічному підході, який полягає у вивченні різноманітності явищ життєвого світу респондента на основі усвідомлення ним феноменів власної реальності (І.Галян).

Для аналізу психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери у студентів-психологів були застосовані методики «Ціннісні орієнтації» М.Рокича, «Тест орієнтацій сенсу життя» Дж. Крамбо, Л. Махолика, адаптований Д.О.Леонтєвим, та «Дослідження системи життєвих смислів» за В.Ю.Котляковим.

Результати дослідження показали, що основними цінностями в студентів є: «здоров'я» (психічне, фізичне), «розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)», свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках); впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

За методикою орієнтацій сенсу життя Дж. Крамбо, Л. Махолика найбільший вибір у студентів-психологів припав на шкалу (Цілі) - (40%), це свідчить про наявність в житті випробуваних цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Наступною за чисельністю були відзначенні 2 і 3 шкали (Процес) і (Результат) відповідно. Кількість студентів у результатах яких дані шкали зайняли перші місця є однаковою (20%). Це свідчить про наявність інтересу і емоційну насиченість життя, а також відображають оцінку пройденого відповідного шляху, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено було прожито його частину.

Результати дослідження системи життєвих смислів за методикою Котлякова В.Ю. свідчать про тенденцію переваги статусних, тобто професійних смислів над іншими. Найпоширеніші вибори студентів:

- потреба в самореалізації (25%)
- статусні (18 %)
- когнітивні (15%)
- сімейні (15%)

Отриманні результати свідчать про потреби займати високе положення в суспільстві, активно будувати кар'єру, досягати успіху і

визнання в очах оточуючих, виконати своє призначення, реалізувати всі свої здібності і можливості, удосконалювати свою особистість, пізнавати життя відчувати свою потрібність і причетність до життя інших людей, в тому числі до своїх рідних і близьких.

Можна впевнено стверджувати, що виникнення, становлення, трансформація й продукування цінностей та смислів відбувається протягом усього життя людини. При цьому модифікуються зазначені утворення й механізми їх розвитку залежно від діяльності людини, у тому числі, від обраної професії.

Список використаних джерел:

1. Гинзбург М.Р. Эриксоновский гипноз: систематический курс / М.Р. Гинзбург, Е.Л. Яковлева. - М.: Класс, 2014. - 258 с.
2. Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника [Текст] / С. В. Косянчук, Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 107–120.
3. Пророк Н. В. Інтелектуально-творчий розвиток особистості у навчальній і дозвіллевій діяльності [Електронний ресурс] / Н. В. Пророк // Біла книга національної освіти України [проект] / Акад. пед. наук України ; [за ред. В. Г. Кременя]. – К., 2009.

УДК 159.9

ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Камінська Ольга, доктор психологічних наук, професор, РДГУ

Умови пандемії, в яких перебуває сучасний соціум, висувають нові вимоги до функціонування різних сфер суспільного життя, в тому числі і освітньої сфери. Задля збереження здоров'я учасників освітнього процесу більшість навчальних закладів тимчасово перейшли на дистанційну форму навчання, що має свої специфічні особливості. Дослідження їх впливу на ефективність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, а також на перебіг соціально-психологічних процесів, що відбуваються в студентських групах та зумовлюють їх динаміку, є актуальним завданням, що повстає перед психологами. Зокрема особливої уваги заслуговує дослідження впливу дистанційного навчання на соціально-психологічну адаптацію першокурсників.

У сучасній науці виділяють три форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі: формальна, яка обумовлює пізнавально-інформаційне пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків; соціально-психологічна адаптація відображає процес внутрішньої інтеграції у групі першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому; дидактична форма адаптації торкається проблеми підготовки до нових форм і методів навчальної роботи і відображає, у першу чергу, інтелектуальні можливості першокурсників [1].

Соціально-психологічна адаптація передбачає пристосування до нових умов навчання, проживання та функціонування в цілому, успішне включення в нову групу, визначення свого місця в ній, усвідомлення нової рольової структури та вимог, які вона накладає на конкретну особистість. В процесі адаптації студент повинен прийняти норми та цінності нової соціальної групи, визначити форми взаємодії, що будуть комфортними для нього та прийнятними для інших учасників навчального процесу, при необхідності засвоїти нові форми соціальної взаємодії.

Дистанційне навчання є високотехнологічним продуктом науково-технічної революції, що використовує ідею безвідривного обслуговування студентів, чим і пояснюється його активне поширення у всьому світі. Воно базується на відкритому навчанні з використанням сучасних телекомунікацій для спілкування: «студент – викладач», «студент – студент», «студент – інформація» в інформаційному просторі [3].

Дистанційне навчання характеризується такими особливостями:

- гнучкість: студенти системи дистанційної освіти здебільшого не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручній для себе час, у зручному місці, що дає значну перевагу для тих, хто не може порушувати свій звичайний спосіб життя. Від студента формально не вимагається певного освітнього цензу;

- модульність: в основу програм дистанційного навчання покладено модульний принцип. Кожен окремий курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь;

- паралельність: навчання може проводитися відразу за декількома спеціальностями окрім основної;

- далекодія: відстань від місця знаходження того, хто навчається, до навчального закладу (за умови якісного зв'язку) не перешкоджає ефективному навчальному процесу;

- синхронність: у процесі навчання викладач та студент можуть реалізовувати технологію навчання й учіння незалежно від часу за зручним для кожного розкладом та темпом;

- охоплення: кількість студентів у системі дистанційної освіти не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, а також можуть спілкуватися один з одним та з викладачем через мережі зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій без будь-яких обмежень [2].

Дистанційне навчання передбачає певною мірою «знеособлене» спілкування, що має свою специфіку: накопичення інформації починає займати більше часу, ніж її обговорення; скорочується час, коли людина в спілкуванні може проявити себе як індивідуальність; збільшується час рольового, офіційного спілкування; зростає конфліктність [3].

Отже, впровадження дистанційного навчання серед першокурсників може негативно впливати на процес їх соціально-психологічної адаптації, що зумовлене порушенням групової динаміки через обмеженість безпосередніх міжособистісних контактів. Це, в свою чергу, може негативно позначитись на успішності навчальної діяльності, призвести до зниження її мотивації та викликати астеничні емоційні стани. Разом з тим, використання змішаної форми навчання, що передбачає поєднання очної та дистанційної форми організації освітнього процесу, здатне нівелювати вказані деструктивні впливи та забезпечити достатній рівень соціально-психологічної адаптації студентів за умов дії карантинних обмежень.

Список використаних джерел:

1. Беседовська І.В. Специфіка соціалізації студентів-першокурсників на етапі адаптації до нових умов навчання // Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: зб. мат. IV Всеукраїнського науково-практичного круглого столу з міжнародною участю (24 квітня 2019 р.). - 2019. - С. 10-14.
2. Застело А.О. Психологічні основи організації інформаційно-освітнього середовища дистанційної освіти. URL: journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1317/1324
3. Ткачук Л.В. Психологічні особливості дистанційного навчання як перспективної освітньої технології. URL: http://www.zippo.net.ua/data/files/KafPsihol/NavchRobota/Ivtkachuk_02.pdf

УДК 159.923:616.895

**СИГНАЛЬНІ СИСТЕМИ ТА ПСИХОГЕННІ РОЗЛАДИ
ОСОБИСТОСТІ**

Романюк Володимир, кандидат біологічних наук, доцент, РДГУ

Вчення про першу та другу сигнальні системи розвивалося Іваном Павловим у межах теорії умовного рефлексу як основи вищої нервової діяльності людини і тварин, а також розроблялося у руслі психіатрії, клінічної психології і патопсихології (патології вищої нервової діяльності). При цьому Іван Павлов розділив умовні рефлекси людини на дві принципово різні категорії: умовні рефлекси на конкретні сигнали середовища існування складають першу сигнальну систему діяльності головного мозку (спільну для людини і тварин), та умовні рефлекси на слово або знаки (поняття), що утворюють другу сигнальну систему діяльності головного мозку, яка властива виключно людині. Таким чином, були визначені невербальні та вербальні системи відображення середовища існування та їх особливості у людини і тварин.

Вперше про сигнальні особливості вищої нервової діяльності людини Іван Павлов опублікував на початку 30-х років ХХ ст., розробляючи проблеми клінічної медицини у працях «Спроба фізіологічного розуміння симптомології істерії» (1932), «Фізіологія вищої нервової діяльності» (1932), «Типи вищої нервової діяльності у зв'язку з неврозами і психозами» (1935), а також у стенограмах засідань у нервовій та психіатричній клініках (Павловські клінічні сесії, 1931-1936).

На підставі спостережень за поведінкою людини та згідно із вченням про дві сигнальні системи дійсності Іван Павлов дійшов висновку, що у людей, незалежно від чотирьох типів вищої нервової діяльності (загальних для людини і тварин), існують також специфічно людські типи – художній, мислительний або розумовий та художньо-мислительний (середній або проміжний). У роботі «Спроба фізіологічного розуміння симптомології істерії» Іван Павлов відмічає: «Життя чітко вказує на дві категорії людей: художників і мислителів ...». У праці «Типи вищої нервової діяльності у зв'язку з неврозами і психозами» Іван Павлов поряд з клінічними порушує еволюційні та антропологічні аспекти сигнальних систем: «... завдяки двом сигнальним системам і в силу давніх хронічно діючих різноманітних способів життя людська маса поділилася на художній, мислительний і середній типи. ... Це ділення дає себе знати як на окремих людях, так і на цілих націях». Окрім того, Іван Павлов наголошує на особливості другої системи сигналізації людини – мові як сигнали перших (невербальних)

сигналів, що забезпечує новий принцип нервової діяльності та створює науку як вище пристосування людини.

Для людей **художнього** типу характерне певне переважання першої сигнальної системи над другою, а також конкретно-образного мислення перед абстрактним. Люди цього типу в процесі розумової діяльності широко користуються чуттєвими образами навколишнього світу. За словами Івана Павлова, вони схоплюють дійсність в цілому, не подрібнюючи її на частини, тобто в них переважає синтетична (інтегративна) діяльність мозку. Надмірне домінування першої сигнальної системи над другою є однією з причин істерії особистості.

Люди **розумового типу** характеризуються переважанням другої сигнальної системи над першою, а також абстрактно-логічного мислення перед предметно-образним, тобто різко вираженою здатністю щодо абстрагування від дійсності та намагання подрібнювати її на частини, а потім об'єднувати в цілісну систему. Надмірне домінування другої сигнальної системи над першою є однією з причин неврастенії особистості.

Представники **художньо-розумового типу** характеризуються приблизно однаковою активністю та взаємодією двох сигнальних систем, а також відповідних форм мислення. До цього типу належить більшість людей.

У праці «Фізіологія вищої нервової діяльності» поряд з іншими роботами Іван Павлов вказує на нервові структури, які відповідають за діяльність другої сигнальної системи, а також піднімає філософські проблеми взаємодії фізіологічного і психічного: «Ймовірно, любові частки і є орган додаткового чисто людського мислення, для якого, однак, загальні закони вищої нервової діяльності повинні, потрібно думати, залишатися ті ж самі. Я впевнений, що наближається важливий етап людської думки, коли фізіологічне і психічне, об'єктивне і суб'єктивне дійсно зіллються, коли фактично вирішиться або відпаде природним шляхом болісна суперечність чи протиставлення моєї свідомості моему тілу».

Видатний фізіолог Леон Орбелі одним із перших продовжив розробку теоретичних і методологічних складових проблеми сигнальних систем, вказуючи на їх вагоме клінічне значення, а також можливі помилки у трактуванні різними фахівцями: праці «Декілька зауважень до питання про другу сигнальну систему» (1944), «Про другу сигнальну систему» (1946), «Друга сигнальна система» (1948).

У цілому дослідження співвідношення сигнальних систем має вагоме значення для теорії і практики психогенних (невротичних) розладів особистості, у т.ч. істеричного неврозу, неврастенії та неврозу нав'язливих станів, а також відповідних дидактогеній. При цьому окремої уваги

заслужують міждисциплінарні розробки щодо діагностичних критеріїв співвідношення сигнальних систем у нормі і патології при різних формах діяльності особистості.

Перспектива наукових досліджень – визначення функціональних зв'язків між сигнальними системами та спеціалізацією півкуль головного мозку у студентів із врахуванням їх вікових і статевих особливостей в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Основи загальної і медичної психології / За ред. І.С. Вітенка, О.С. Чабана. Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. 344 с.
2. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності / Г.М. Чайченко. Київ : Либідь, 1993. 218 с.
3. Харченко П.Д. Фізіологія вищої нервової діяльності / П.Д. Харченко, Г.М. Чайченко. Київ : Вища школа, 1977. 390 с.

УДК 159.923/.928:378

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Рудюк Олег, кандидат психологічних наук, доцент, РДГУ

Вивчення закономірностей формування системи особистісних цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі має визначальне значення при проектуванні найбільш оптимальних сценаріїв їх професійного становлення. Тому важливим дослідницьким аспектом для цілісного розуміння характеру та ефективного прогнозу поведінки суб'єктів освітнього процесу є аксіологічний вимір освітньої діяльності та особливості їх ціннісної структури.

Аксіологічний вимір освітньої діяльності та особливості ціннісної структури учасників освітнього процесу вже давно є предметом науково-психологічних досліджень [1, 2, 3]. Проте питання виявлення індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів закладу вищої освіти (ЗВО) та здобувачів вищої освіти, їх співставлення і встановлення як ціннісної «близькості», так і певних відмінностей, не мають сьогодні достатньої теоретичної і емпіричної репрезентативної бази. Тому дослідження індивідуальних ціннісних пріоритетів здобувачів вищої освіти і викладачів ЗВО дозволить в певній мірі нівелювати її дефіцит, а отримані результати покласти в основу оптимізації структури і характеру освітнього

процесу в закладах вищої освіти, що в подальшому забезпечить їх ефективне функціонування відповідно до запитів і потреб його суб'єктів.

Узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних розвідок та осмислення власного досвіду вивчення означеної проблеми дозволило нам виокремити дослідницький пріоритет, в рамках реалізації якого планувалося перевірити гіпотезу про структурний характер організації системи особистісних цінностей викладачів ЗВО та здобувачів вищої освіти. Передбачалося, що система особистісних цінностей має специфічну структурну організацію, яка детермінується комплексом інтегральних ціннісно-особистісних диспозицій, латентний характер яких не дозволяє експлікувати їх за допомогою традиційних стандартизованих психодіагностичних засобів. За результатами дослідження планувалося отримати модель ціннісної структури особистості досліджуваних. Це завдання вирішувалося за допомогою факторного аналізу.

З метою вивчення особистісних цінностей учасників освітнього процесу у вищій школі на рівні індивідуальних пріоритетів, які найчастіше проявляються в їх соціальній поведінці, було використано методика Ш. Шварца. Зі списку із описом людини, який відповідає тому чи іншому із 10 типів цінностей, досліджуваним пропонувалося оцінити, в якій мірі описана в методиці людина схожа чи не схожа на нього. В даному випадку, було використано шкалу із 5 позицій: від «дуже схожа на мене» до «зовсім не схожа на мене». В якості показників системи індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів ЗВО та здобувачів вищої освіти було визначено наступні типи цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів: конформність (conformity), традиції (tradition), доброта (benevolence), універсалізм (universalism), самостійність (self-direction), стимуляція (stimulation), гедонізм (hedonism), досягнення (achievement), влада (power), безпека (security).

У рамках даного дослідження планувалося також визначити прогностичні чинники детермінації та розвитку системи особистісних цінностей викладачів ЗВО та здобувачів вищої освіти. Це завдання вирішувалося за допомогою множинного регресійного аналізу.

Репрезентативна дослідницька вибірка у кількості 75 осіб була сформована методом рандомного відбору з числа викладачів ($n=29$) та здобувачів вищої освіти ($n=46$) 2-4 курсів Рівненського державного гуманітарного університету. Реалізація комплексу дослідницьких заходів передбачала диференціацію дослідницького контингенту на основі параметрів статевої (серед викладачів закладу вищої освіти – 17 осіб жіночої і 12 осіб чоловічої статі; серед здобувачів вищої освіти – 27 осіб жіночої і 19 осіб чоловічої статі) і фахової (викладачі факультетів: психолого-

природничого – 12 осіб, педагогічного – 18 особа, філологічного – 16 осіб; здобувачі вищої освіти за спеціальностями: гуманітарними – 16 осіб, економічними – 17 осіб, технічними – 13 осіб) приналежності.

Список використаних джерел:

1. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учеб. пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 104 с.
2. Семків І.І. Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу / І.І. Семків // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 10. – С. 699-705
3. Трухан О.В. Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів різних професійних напрямків / О.В. Трухан // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2010. – Вип. 7. – С. 713-726.

УДК 372.218

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ**

Антонюк Наталія, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Ставицька О. Г., кандидат психологічних наук, доцент

Необхідність вивчення готовності дітей до шкільного навчання виникла у 80-х роках ХХ ст. у зв'язку зі зниженням строків навчання. Спеціалісти різних профілів (педагоги, психологи, фізіологи, лікарі) ще в період першого досвіду навчання дітей з 6 років наголошували на особливу роль дошкільного дитинства, оскільки саме в цьому віці, на думку Д. Ельконіна, відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках між людьми, у трудових функціях людей, суспільних мотивах і завданнях їхньої діяльності.

На сьогодні актуальною є думка (Л. Венгера і В. Мухіної), що у дитини дошкільного віку не може бути «шкільних» якостей в їх чистому вигляді, тобто психологічних рис, властивих школяреві. Ці якості, як і будь-які психічні освіти, складаються в ході діяльності, для якої вони необхідні, тобто навчальної.

Зокрема, Л. Венгер вважає, що психологічна готовність до шкільного навчання полягає не в тому, що у дитини виявляються сформованими самі «шкільні» якості, а в тому, що він опанує передумовами до подальшого їх засвоєнню.

Найбільш повно поняття «готовність до школи» визначає Л. Венгер, під якою він розумів певний набір знань і вмінь, в якому повинні бути присутніми всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний [2].

Готовність до шкільного навчання є складним за структурою, багатокомпонентним поняттям, в якому прийнято виділяти такі компоненти:

а) інтелектуальна готовність припускає наявність у дитини конкретного набору знань і уявлень про навколишній світ, а також наявність у нього передумов до формування навчальної діяльності.

б) соціально-психологічна готовність включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми і вчителем.

в) мотиваційна (особистісна) готовність включає в себе готовність дитини до прийняття позиції учня. До неї відноситься певний рівень розвитку мотиваційної сфери, здатність до довільного управління власною діяльністю, розвиток пізнавальних інтересів - сформована ієрархія мотивів з високорозвинутою навчальною мотивацією. Тут також враховується рівень розвитку емоційної сфери дитини, і емоційна стійкість [1, с. 234].

Під психологічною готовністю до школи розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми в умовах навчання в групі однолітків. Психологічна готовність складається з наступних компонентів: педагогічна, інтелектуальна, мотиваційна, емоційно-вольова, комунікативна.

Питання про психологічну готовність до навчання в школі досить широко розглядалося у вітчизняній і зарубіжній психології (А. Анастасі, Я. Йірасік, Л.Виготський, Л.Божович, Д. Ельконін).

Психологічний словник розглядає поняття «готовність до шкільного навчання» як сукупність морфо-фізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання. Л. Виготський вказував, що готовність до школи визначається умінням дитини узагальнювати і диференціювати в необхідних категоріях предмети і явища навколишнього світу. Л. Божович представляла готовність до школи включає певний рівень розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції пізнавальної діяльності та соціальної позиції школяра. А. Запорожець так само виділяв особливості мотивації, рівень розвитку пізнавальної і аналітико-синтетичної діяльності і ступінь сформованості механізмів вольової регуляції як цілісну систему готовності дитини до шкільного навчання. Я. Коломінський стверджує, що однією з важливих особливостей розвитку старшого дошкільника є його сензитивність до засвоєння моральних норм і правил, а також до оволодіння цілями і

способами систематичного навчання. Тому цілеспрямовані і систематичні дії педагога є істотним чинником, що стимулює психічний розвиток дитини.

Однак, Л.Божович найбільш важливим компонентом готовності вважала мотиваційний. Вона виділяла дві групи мотивів навчання: мотиви пов'язані з потребою в спілкуванні; мотиви пов'язані з потребою в інтелектуальній активності.

Мотиваційна готовність до шкільного навчання складається з: позитивних уявлень про школу; бажання вчитися в школі, щоб дізнатися, вміти багато нового; сформованої позиції школяра. Зокрема, А.Маркова та О. Леонт'єв співвідносили мотиваційну готовність до навчання в школі з спонуканням до навчальної діяльності. Мотиваційна готовність до навчання має свою специфіку, пов'язану з віковими особливостями мотиваційної сфери дошкільнят. Старший дошкільний вік є сензитивним періодом у розвитку і виникненні ієрархії мотивів (Л. Божович, А. Леонт'єв).

Мотиваційно готовою до навчання в школі є дитина, у якої в сформованому вигляді спостерігаються риси зрілої «внутрішньої позиції школяра», перш за все характерні для неї мотиви, які проявляються в наступних симптомах: дитина хоче йти в школу і переживає за відсутності такої можливості; вчення залучає його як серйозне, соціально значуща діяльність; дитина вільно вербалізує мотиви, пояснює сенс вчення, тобто виявляє високу ступінь усвідомлення мотиваційної сфери [4, с. 47].

Мотивація є дійсно складним, багаторівневим і до того ж постійно змінюваних психічним явищем. Важливо, що для гармонійного психічного розвитку у майбутнього школяра повинна бути сформована зріла навчально-пізнавальна мотивація, стійке бажання вчитися.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що готовність до шкільного навчання - це цілісне утворення, що припускає досить високий рівень розвитку особистісно-мотиваційної, інтелектуальної сфер і сфери діяльності. Відставання в розвитку одного з компонентів психологічної готовності тягне за собою відставання розвитку інших, що визначає своєрідні варіанти переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку. Мотиваційна готовність до навчання є системним якістю мотиваційної сфери психіки, що дозволяє дитині проявити себе повноцінним суб'єктом навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Венгер, Л. А. Домашня школа мислення / Л.А.Венгер. - М.: Дрофа, 2010. - 397 с.
2. Вербицький, А.А. Підготовка дітей до навчання в школі / А.А. Вербицький. - М.: Прес, 2006. - 276 с.

3. Кудрявцев Т. В. Развитие личности дошкольника \ Т.В.Кудрявцев. - М.: Наука, 2005. - 312 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации до обучения в дошкольном возрасте. / А.К.Маркова // Вопросы психологии. - 2006. - № 5. - С. 46-54.

УДК 159.923.4

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЮДИНИ: ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Бажинська Діана, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Романюк В.Л., кандидат біологічних наук, доцент

Адаптація в науці розглядається у двох аспектах – статичному і динамічному. Статичне поняття адаптації відображає властивість (стан) біосистеми, її стійкість до умов середовища – рівень її адаптованості. Іншими словами, це властивість адаптивності та визначення якій пропонує В.І. Гарбузов: «Адаптивність – це природжена та набута здатність до адаптації, тобто пристосування до всієї багатоманітності життя при будь-яких умовах». Динамічне поняття адаптації відображає сам процес пристосування біосистеми, у т.ч. людини та особистості до мінливих умов середовища, тобто зміна біосистеми в часі і просторі, що забезпечує її життєдіяльність в даних умовах. При цьому, насамперед, визначаються механізми пристосування відповідної біосистеми, їх функціональні особливості, системні принципи регулювання тощо [1, 2].

Визначення процесу адаптації з урахуванням принципу цілеспрямованості залежатиме від вихідних критеріїв, які були систематизовані В.П. Казначеевим (1986).

1. Біологічні критерії. Згідно з ними адаптація – це процес збереження і розвитку біологічних властивостей популяції, який забезпечує прогресивну еволюцію біологічних систем в адекватних умовах середовища.

2. Фізіологічні критерії. З цієї позиції адаптація – це процес підтримки функціонального стану гомеостатичних систем і організму в цілому, який забезпечує збереження, розвиток, працездатність, максимальну тривалість життя організму в адекватних і неадекватних умовах середовища. Саме фізіологічні критерії є мірою індивідуального здоров'я людини, у т.ч. фізичного і психічного здоров'я.

3. Термодинамічні критерії. Згідно них адаптація – це процес підтримки оптимального рівня рівноваги біологічної системи в адекватних і неадекватних умовах середовища.

4. Кібернетичні критерії. Характеризують адаптацію як процес самозбереження функціонального рівня системи, яка самоорганізовується, в адекватних і неадекватних умовах середовища та як вибір функціональної стратегії, що забезпечує оптимальне досягнення головної мети поведінки біологічної системи.

Загалом усі методи, які використовуються для вивчення адаптаційного потенціалу людини та особистості є морфо-функціональними, психофізіологічними та психологічними, у т.ч. на основі вимірювання та співставлення певних морфологічних (ріст, маса тіла) і фізіологічних (пульс, артеріальний тиск) показників, а також бланкових методів психодіагностики (методи самооцінки функціональних станів). Такі методики дозволяють безпосередньо оцінювати рівень адаптивних можливостей організму за станом тих чи інших систем органів і систем. Найчастіше оцінюють стан серцево-судинної системи як однієї з ключових морфо-функціональних систем організму людини при різних функціональних станах, у т.ч. в умовах фізіологічного і психологічного стресу.

На сьогоднішній день у якості основного показника, що відображає адаптаційний потенціал організму людини, використовується індекс функціональних змін (ІФЗ) за Р.М. Баєвським [3]. Методика визначення ІФЗ не потребує додаткових фізичних навантажень для досліджуваного, є доволі простою у використанні та водночас адекватно визначає функціональний стан серцево-судинної системи та її адаптивні можливості при різних формах діяльності.

Міждисциплінарні дослідження свідчать, що адаптаційний потенціал людини має індивідуально-типологічні та вікові і статеві особливості. Так, в загальному адаптаційний потенціал у дівчат вищий, ніж у хлопців, що може бути пов'язано із специфікою діяльності їх серцево-судинної системи, а також особливостями їх емоційної та когнітивної сфери тощо. Окрім того, адаптаційний потенціал студентів, що проживають на території з підвищеним радіаційним фоном, нижчий, ніж у студентів, що проживають на території з природнім радіаційним фоном. Отже, потенційно підвищене радіаційне забруднення середовища існування зменшує адаптивні можливості організму людини, що потребує окремої уваги фахівців біології, медицини, психології.

Для оцінки психологічних аспектів адаптації застосовують тести щодо оцінки стресостійкості особистості, реактивної та особистісної тривожності тощо. Перспектива наукових досліджень – визначення психофізіологічних особливостей адаптаційного потенціалу як складової фізичного і психічного здоров'я студентів із врахуванням їх вікових і статевих особливостей в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма / Н.А. Агаджанян. – М. : ФиС, 1982. – 176 с.
2. Адаптивність та адаптаційні можливості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://studentam.net.ua/content/view/10798/86/> . – Назва з екрана.
3. Практикум по психології здоров'я / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2005. 351 с.

УДК 159.9.07

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ
МОЛОДІ****Бернік Анна, здобувачка ОС «бакалавр» РДГУ***Керівник: Главінська О.Д., кандидат психологічних наук, доцент*

Сьогодення ставить перед молоддю багато складних завдань, вирішення яких вимагає від неї високого рівня розвитку вольових, інтелектуальних та моральних особистісних якостей. До найважливіших варто віднести такі якості як: впевненість у собі, рішучість, самостійність, наполегливість у досягненні мети, креативність, мобільність, життєва компетентність. Усі ці риси є складовими такої психологічної властивості як самоефективність особистості.

У психології самоефективність розглядається як переконання людини у своїй здатності ефективно (успішно) діяти в тій чи іншій ситуації і діяльності, яка має для неї певну цінність. У сучасних психологічних дослідженнях рівень розвитку самоефективності виступає критерієм прогнозування успішності діяльності та побудови взаємодії між суб'єктами. Рівень самоефективності, на думку вчених, впливає на цілі і прагнення людини. Під його впливом особистість встановлює для себе цілі і визначає необхідну кількість зусиль, потрібних для їх досягнення.

Автор теорії соціального наuczіння А. Бандура вважав, що ефективне використання особистістю навіть посередніх здібностей дозволить їй досягти поставленої мети. Даний феномен, на думку автора, є специфічним конструктом самосвідомості особистості, який формується під впливом соціальних умов, ґрунтуючись на когнітивних параметрах особистості. А. Бандура акцентував увагу на тому, що самоефективність дає можливість суб'єкту соціальної взаємодії аналізувати і оцінювати свої можливості в процесі виконання діяльності, базуючись на актуальних цінностях і потребах особистості, її емоціях і, як наслідок, безпосередньо визначає

форми поведінки[1]. Таким чином, самоєфективність варт розглядати як складний і багатофакторний соціально-психологічний феномен, показник розвитку готовності людини до вирішення актуальних для неї проблем та підготовки до нових.

На підставі актуальних для особистості аспектів актуалізації самосвідомості, яка обумовлює формування самоєфективності, вченими виділено три її види: діяльнісна, комунікативна і особистісна [2].

Діяльнісна самоєфективність - це уявлення про те, що особистість має в своєму розпорядженні необхідні знання, вміння, навички, ефективно володіє професійними технологіями, та її впевненість у тому, що вона зможе продуктивно використовувати їх у своїй діяльності.

Комунікативна самоєфективність проявляється в уявленнях людини про те, що вона володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволяє їй бути компетентною у спілкуванні, у поєднанні з впевненістю, що вона зможе ефективно реалізувати їх у ситуаціях взаємодії з іншими людьми, використавши адекватні цим ситуаціям засоби спілкування.

Особистісна самоєфективність - це поєднання уявлень про наявність у себе професійно-важливих якостей та впевненості в тому, що в ситуаціях професійної діяльності особистості вдасться актуалізувати і кваліфіковано використовувати як свій професійний інструмент складний комплекс цих якостей, що забезпечують успішність виконання поставлених перед нею задач.

У ході аналізу результатів наукових пошуків науковців щодо вікових аспектів розвитку самоєфективності особистості було з'ясовано, що цей процес відбувається на усіх етапах онтогенетичного розвитку. Особливий характер розвитку самоєфективності на різних вікових етапах зумовлюється соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, віковими психічними новоутвореннями особистості. Особливої актуальності феномен самоєфективності набуває у період ранньої молодості, в студентському віці, коли уявлення про майбутню професію вимагають від здобувачів освіти розвитку певних індивідуально-особистісних і професійних якостей. Нова соціальна ситуація розвитку, вікові новоутворення особистісного і професійного самовизначення сприяють саморозвитку молоді, що, в свою чергу, стає підґрунтям для розвитку їхньої самоєфективності. Саме розвиток самоєфективності у цьому віковому періоді, як вважають О. Шпортун, З. Савчук, вплине на соціальну адаптацію молоді, їх готовність до самореалізації. Розуміння того, що конкурентоспроможність майбутнього фахівця буде залежати від комплексу розвинених навичок успішної реалізації діяльності, особистісних якостей і готовності до досягнення

вагомих результатів у професійній діяльності, сприяє формуванню у молоді потреби у самозмінах, навичок планування та реалізації задуманого, пошуку особистісних ресурсів та їх розвитку, творчого самовираження. Знання рівня розвитку складових самоефективності студентської молоді може стати важливим інструментом їх актуалізації та розвитку у процесі особистісної та професійної самореалізації [3].

Отже, самоефективність представляє собою важливу особистісну характеристику, яка проявляється у почутті власної компетентності та ефективності, а також у вірі у власні можливості справитися із поставленими перед людиною завданнями та труднощами. Вона включає в себе когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Велике значення відіграє самоефективність у студентський період життя, адже впевненість у власній ефективності та компетентності полегшує адаптацію до нових вимог закладу вищої освіти, сприяє розкриттю здібностей та можливостей студента, підвищує його наполегливість, активність, допомагає долати труднощі та добиватися поставлених цілей.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. - СПб.: Евразия, 2000. – 320с.
2. Вовк О.М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці / О.М. Вовк // Вісник психології та педагогіки. <https://www.psyh.kiev.ua>
3. Шпортун О. М. Психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку / О.М.Шпортун, З.С.Савчук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. - № 11. - С. 88–99.

УДК 159.9.07

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МОЛОДІ

Болюх Тетяна, здобувачка ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Главінська О.Д., кандидат психологічних наук, доцент

Наявність великої кількості стресогенних факторів, які відіграють як негативну, так і позитивну роль у житті людини, уже давно констатують як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. До основних стресогенних факторів юнацького віку науковці відносять такі як соціальна оцінка, невизначеність у майбутній професії, повсякденна монотонія; деструктивна конкуренція

тощо. У сучасних умовах цей перелік варто доповнити такими потужними дестабілізуючими факторами як складна, нестабільна соціально-психологічна ситуація у країні та світі в цілому, викликана пандемією COVID-19: Перенавантаження, зумовлені дистанційним навчанням, невпевненістю у завтрашньому дні, недоступністю звичних для особистості форм діяльності, відпочинку та взаємодії у соціумі, соціальна дистанція, масковий режим негативно позначається на психологічному здоров'ї населення, в тому числі і молоді.

Термін «синдром емоційного вигорання» («burnout») був запропонований американським психіатром Х. Фроуденбергером у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) та емоційно навантаженої атмосфері при виконанні професійної діяльності. Однак пізніше дослідники все більше пов'язували синдром із психосоматичним самопочуттям та віднесли його до стану передхвороби. У Міжнародній класифікації хвороб (МКХ – 10) синдром емоційного вигорання належить до рубрики Z73 – «Стрес, пов'язаний з труднощами підтримки нормального способу життя» [4].

У психологічній науці емоційне вигорання визначається як психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності і втоми, викликаних власною роботою, і поєднує в собі емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень. Явище емоційного вигорання вважають незворотним, його можна лише пригальмувати, але не зупинити [3, 53-54]. Тому профілактика емоційного вигорання сприяє відновленню емоційної стабільності особистості та успішній реалізації не лише її професійних, але і особистих планів.

У психологічній науці до сьогодні уже вивчено зміст поняття «емоційного вигорання», його компонентів, симптомів та факторів, сприяють його появі. Вивченню даної проблеми присвячено достатньо наукових розвідок зарубіжних (Х.Дж. Фрейденбергер, К. Маслач і ін.) та вітчизняних (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, В.Є. Орел і ін.) науковців. Проте більшість досліджень присвячено вивченню феномену емоційного вигорання у представників професій типу «людина - людина», а саме: представників медичних професій і фармацевтів, педагогів, психологів, соціальних працівників, працівників сфери виконання покарань, співробітників коллцентрів тощо, тоді як вигорання студентської молоді стало вивчатися порівняно недавно.

Синдромом емоційного вигорання студентів вважається психічний стан особистості, при якому, погіршується її здоров'я, псується відносини з

людьми через вплив певних факторів, а також знижується працездатність, що негативно впливає на навчання [1].

До основних причин виникнення емоційного виснаження у молоді вчені відносять проблеми у взаєминах з однолітками (зокрема, з протилежною статтю), з викладачами та батьками, великий потік інформації, напружена інтелектуальна діяльність в період сесії, прагнення до високих показників успішності, підвищеної стипендії, неправильно організована робота з навчальним матеріалом, незадоволеність матеріальним становищем, поєднання навчання і роботи тощо [1].

На думку дослідників, профілактика емоційного вигорання студентської молоді може проводитися як самими здобувачами освіти (заняття фізичною культурою, самостійне вивчення природи формування синдрому емоційного вигорання і самовладання таким станом), так і бути частиною освітньо-виховного процесу закладу освіти. В останньому випадку сприяти профілактиці емоційного вигорання студентів можна як у процесі освітньої діяльності, наприклад, за допомогою введення в практику викладання рольових ігор, так і у рамках реалізації позанавчальних заходів, які мають просвітницьку та психодіагностичну спрямованість. Важливим механізмом саморегуляції негативних емоційних станів особистості виступає емоційний інтелект, тому до системи заходів по профілактиці синдрому емоційного вигорання обов'язово потрібно включати такі, які спрямовані на розвиток емоційного інтелекту студентської молоді [4]. При цьому реалізація такої комплексної цілеспрямованої роботи по профілактиці емоційного вигорання студентів неможлива без конструктивної взаємодії адміністративних служб по роботі зі студентами та викладачів закладу вищої освіти.

Оскільки профілактика емоційного вигорання є одним із найважливіших методів збереження психічного здоров'я студентської молоді, то її організація має бути пріоритетною серед напрямків діяльності психологічної служби закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Масленникова, А. С. Профилактика эмоционального выгорания у студентов / А. С. Масленникова, Е. Л. Ермолаева, Е. С. Илюшина, Л. А. Федосеева, В. М. Юрина // Вестник современных исследований. – 2018. – № 8.1 (23). – С. 120–121.
2. Психологічна енциклопедія / Упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
3. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.

4. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личного и творческого развития / Е.Л.Яковлева //Вопросы психологии. – 2012, № 4. – С. 20-27.

УДК 159.924

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КРЕАТИВНОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

Вітрук Дмитро, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Дружиніна І.А., кандидат психологічних наук, доцент

Проблема формування творчої особистості у сучасній психологічній науці займає важливе місце. Сучасний стан суспільного розвитку та динамічні зміни в усіх сферах життя людини підвищують вимоги до якостей особистості, які визначаються як креативні, а саме: творче ставлення до дійсності, вміння приймати рішення в складних ситуаціях, а також відкритість новому досвіду. Творчі люди постійно йдуть уперед, відкривають щось нове, вигадують, будують, захоплюються чимсь новим, несподіваним, живуть повноцінним життям, зустрічаються з цікавими особистостями, мандрують, стають лідерами в колективі, з легкістю долають труднощі та впевнено йдуть до поставленої мети.

В сучасному суспільстві високо цінуються нові, нестандартні погляди, креативні ідеї та прояви творчості. Варто зазначити, що для творчої особистості важливе значення має орієнтація не на результат, а на процес. Тривалий час помилково вважали, що головне в інтелектуальному розвитку дітей – це передати їм якомога більшу кількість знань. Але згодом цю думку спростували, адже життя ж доводить, що розумною людиною є не та яка багато знає, а та, яка вміє наявні знання застосовувати для вирішення складних життєвих ситуацій. Вміння самостійно знаходити вихід з будь-якої ситуації повсякденного життя є найбільш цінним інтелектуальним вмінням людини. Про таких людей кажуть, що вони можуть творчо мислити. Становлення самодостатньої особистості можливе лише при гармонійному поєднанні інтелекту та креативності.

Мета дослідження полягала в тому, щоб проаналізувати феномен креативності у сучасній психологічній науці, здійснити характеристику підліткового та юнацького віку як особливих етапів онтогенезу, а також визначити рівень розвитку та особливості прояву креативних здібностей сучасних підлітків та юнаків. Для розв'язання поставленої мети використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Серед теоретичних методів було використано: теоретичний

аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення психологічної літератури з проблеми дослідження, що дало можливість визначити ступінь розробленості проблеми. У процесі проведення емпіричної частини дослідження, для аналізу результатів і одержання висновків використовувались такі методи, як анкетування й тестування. Для діагностики рівня креативності використано методику «Діагностика креативності» Е. Торренса, а також методику «Діагностика творчого потенціалу та креативності» Фетіскіна Н. П..

У сучасній психології креативність розглядається як складне та неоднорідне явище, про що свідчать різноманітні теоретичні та експериментальні напрямки її дослідження, неоднакові навіть підходи і до тлумачення самого поняття. Згідно з психологічним словником, під креативністю слід розуміти здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність розглядається як правило з трьох сторін: як процес творчості, як продукт творчості і як властивість особистості. Незважаючи на розбіжності у поглядах науковців на проблему креативності, майже всі вони пов'язують цей феномен, зі здатністю людини продуктивно діяти в ситуаціях новизни та невизначеності, а також з можливістю створювати нові та оригінальні ідеї. У рамках креативності виокремлюють оригінальність - здатність надавати незвичні відповіді; семантичну гнучкість - уміння виявляти різні способи використання предмета; образну гнучкість - здатність бачити нові властивості об'єкта; семантичну спонтанність - легкість виникнення різноманітних ідей.

Креативність проявляється в різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості. Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має високий ступінь невизначеності і потенційної багатоваріативності (багатство можливостей). На креативність впливають ряд чинників, зокрема: індивідуальні риси, мотивація, зовнішнє середовище, стиль мислення, знання, культура, інтелект. В онтогенезі людини існують оптимальні сенситивні вікові періоди формування креативних здібностей, а саме: підлітковий та юнацький вік. Саме в ці періоди на стадії активного формування перебувають складові креативності такі як, креативне мислення, креативна уява та креативна грамотність. Провівши ряд досліджень вчені встановили, що розвиток креативних здібностей у дітей потрібно насамперед заохочувати, визнавати цінність креативного мислення та створювати позитивну мотивацію для подальшого розвитку цих здібностей.

Отже, у результаті проведеного дослідження ми ознайомилися з феноменом креативності, з особливостями підліткового та юнацького віку, а

також визначили рівень розвитку та особливості прояву креативних здібностей підлітків та юнаків. У результаті проведення емпіричної частини дослідження ми встановили, що рівень розвитку креативності підлітків є значно нижчим у порівнянні з юнаками, отриманий результат може свідчити про те, що розвиток важливих складових креативності в підлітковому віці перебуває на стадії активного формування і важливі складові креативності ще є не цілком сформованими. Порівнявши отримані результати у двох вікових групах за статтю, ми визначили що рівень розвитку креативності у представників чоловічої статі є значно вищим у порівнянні з жіночою. На основі отриманих результатів ми можемо зробити висновок, що з віком рівень креативності збільшується.

Список використаних джерел:

1. Барышева Т. А. Креативность. Диагностика и развитие: ученик / Т.А. Барышева. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. - 205 с.
2. Гергель Є. Л. Вікова динаміка розвитку креативних здібностей: навч. посіб. / за ред. С. Д. Максименка/ Є.Л.Гергель. - Київ: Главник, 2005. - Вип. 26: у 4 томах. - Т. 1. - С. 342–349.
3. Туриніна О. Л. Психологія творчості / за ред. О. Л. Туриніна. - Київ: МАУП, 2007. - 160 с.

УДК 159.6

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПАНІКИ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Галушко Олена, практичний психолог, ВСП «РАТФК НУВГП»

У зв'язку з пандемією коронавірусу на усіх континентах планети, а також в Україні життя піддається суттєвій трансформації. Значна кількість людей відчують зрозумілу тривогу, а деякі з них піддаються паніці. Тому виникає потреба у попередженні та подоланні панічних станів.

Коронавірус – це не тільки медична, але і психологічна хвороба, яка потребує свого вивчення і формування на цій основі адекватної поведінки щодо себе і оточуючих людей, які заслуговують на підтримку і співчуття. Для уникнення панічних настроїв не варто зациклюватися на ситуації карантину, зведіть до мінімуму споживання новин, які викликають у вас почуття тривоги, і користуйтеся тільки перевіреними джерелами. Наприклад, спробуйте підключатися до надійного джерела новин два рази в день у встановлений час, щоб перебувати в курсі подій, але не піддавати себе спонтанним інформаційним атакам. Намагайтеся триматися подалі від

чуток і приймати до відома лише факти – це допоможе подолати почуття страху та не панікувати. Піклуйтеся один про одного.

Діти відчувають дискомфорт, тривогу, навіть страх тоді, коли закриваються школи і не можна зустрічатися з друзями. Наше завдання – допомогти їм висловити свої емоції. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, але фахівці згодні з тим, що багатьом допомагають ігри, малювання та інші види творчих занять. І врахуйте, багато дітей пильно спостерігають за реакцією дорослих на кризу! Якщо ви занадто схвильовані, дитині передається ваше хвилювання.

Не меншої уваги вимагають і літні люди. Порушення звичайного графіку, ізоляція і карантинний спосіб життя можуть підвищити рівень стресу і викликати дратівливість і відчуття тривоги. Рекомендується розповідати людям похилого віку про те, що відбувається і про засоби захисту від інфекції. У разі необхідності слід знову і знову повторювати ці факти в доступній формі, виявляючи при цьому терпіння і повагу.

Під поняттям «паніка» слід розуміти один з видів поведінки натовпу, який знаходиться в умовах поведінкової невизначеності, в підвищеному емоційному збудженні від безконтрольного почуття страху. Згідно з думкою вченого В.М. Бехтерева [2], паніка нерозривно пов'язана з інстинктом самозбереження, який проявляється у особистості незалежно від її інтелектуального рівня та є сигналом тривоги в небезпечній ситуації.

Паніка – це певний емоційний стан, що є наслідком дефіциту інформації про яку-небудь новину, або надлишку цієї інформації [1]. Виникнення панічних станів пов'язане з різними характеристиками людей. Жінки і діти частіше піддаються паніці, так само як і люди з низьким соціальним та майновим статусом. Водночас, високий рівень освіченості та інформованості людини сприяє гальмуванню розвитку панічних станів і навпаки.

Розглянемо динаміку виникнення та розгортання паніки. Спершу для виникнення паніки необхідний стимул, який повинен бути досить інтенсивним, тривалим та повторюваним, щоб привернути увагу людей до себе і викликати емоційний стан страху. На шокуючий стимул починають реагувати окремі індивіди, присутні в конкретній соціальній групі людей, найчастіше це діти та жінки. Саме вони стають джерелом страху, який передається іншим, відбувається взаємна індукція і нагнітання емоційної напруги. Після цього люди остаточно втрачають самоконтроль і починається панічна атака. Кульмінація настає в момент психічного перенапруження у людей. Отже, спочатку шокуючий стимул, потім – різкий переляк, відчуття сильної несподіваності та шоку, що і викликає хаотичні індивідуальні, абсолютно безладні спроби якось зрозуміти,

проінтерпретувати подію. Все це посилює інтенсивність страху за психологічним механізмом циркулярної реакції [3].

Паніка пов'язана з інстинктом самозбереження, тому цілком природно, що у момент небезпеки у людини виникає природне відчуття – відчуття страху. На його основі з'являються неспокій, нервування, слабкість, безсилля, нерухомість, виникає прискорене серцебиття, пульсація в животі, задишка і пітливість. Цей стан супроводжується істеричною реакцією, нездатністю до дій, відмову людини від опору.

Важливим для людини у подоланні паніки є здатність: розрізнити справжню й уявну небезпеку, приймати швидкі рішення, оцінювати людей, постійно і безперервно контролювати себе, правильно визначати свої можливості і намагатися знайти вихід, навіть, з безнадійної ситуації. Спершу потрібно спробувати заспокоїтися самому та зорієнтуватися в ситуації, яка виникла.

Отже, з метою збереження психічного здоров'я та запобігання наслідків впливу стрес-факторів у карантинних умовах доречним є навчання людей прийомам психічної саморегуляції, психологічної самопомоги. Це дозволить уникнути чи зменшити прояв негативних психічних станів, панічних настроїв, а також допоможе зробити більш контрольованими поведінкові реакції серед різних верств населення.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М.Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. Москва: Наука, 1994 г. 400 с.
3. Слюсар А. В. Соціально-психологічні дослідження панічних станів. URL: <http://www.tpal.com.ua/spase/psyhsl/doc/info/4.pdf>

УДК: 159.922.86-056.49:316.613.434

МОБІНГ ЯК ФАКТОР ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Глотова Марина, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ
Керівник: Сторож О.В., кандидат психологічних наук, доцент

Про мобінг як негативне соціально-психологічне явище, в Україні заговорили зовсім нещодавно. Між тим, кількість людей які страждають від нього, зростає з кожним днем. Складається враження, що йдеться про епідемію нової соціальної хвороби. Актуальність дослідження мобінгу як

соціально-педагогічної і психологічної проблеми обумовлена поширеністю явища в більшості учнівських колективів та недостатнім її опрацюванням у соціально-психологічних теоріях та практичному досвіді розв'язання проблеми. Психолого-педагогічні аспекти згаданої проблеми розглядалися у дослідженнях І. Філіпової, О. Матвійчук, Л. Гайнеман. Мобінг у шкільному колективі досліджував К. Дамбач. Однак, проблема передумов виникнення явища в середовищі школярів підліткового віку поки що мало досліджувана науковцями.

З позиції О.Т. Смука статистичні дані щодо мобінгу засвідчують, що мобінг, булінг – явища глобальні та масові. Науковий аналіз пропонуємо розпочати з розкриття сутності і змісту поняття як «мобінг». У сучасному значенні термін уперше вжито Х. Лейманом. Психолог і вчений-медик, доктор Х.Лейман вперше в 1980 році провів дослідження пов'язані з агресією та психологічним тиском на робочих місцях у Швеції, назвавши дане явище – мобінгом, і охарактеризував як «психологічний терор», що включає «систематично повторюване вороже і неетичне ставлення одного чи декількох людей, спрямоване проти іншої людини» (Leymann, 1990) [1].

Мобінг (mobbing – від англ. дієслова to mob – брутально нападати натовпом, зграєю, цькувати) – форма психологічного насилля, утисків, цькування особистості у колективі протягом тривалого часу. Мобінг виявляється у формі негативних висловлювань, необгрунтованої критики, поширення пліток, залякування, соціальної ізоляції, приниження, бойкотування. Мета мобінгу – вивести людину із психологічної рівноваги (І.В. Гуліс, С.О. Дружилов, К. Колодей, А.В. Соловійов) [2; 3].

За дослідженнями О.О. Корабльової, мобінг (від англ. «to mob» – нападати зграєю, травити) – це явище, коли група чи частина її членів систематично здійснює напади і чинить «цькування» когось із членів цієї групи з метою послаблення його позиції у групі чи навіть витіснення з неї [3].

В.А. Чикер, Л.Г. Почебут з'ясували, що до видів мобінг-процесів можна віднести: а) індивідуальні і групові; б) конструктивні і деструктивні; в) формальні і неформальні; г) безпосередні і опосередковані; д) ситуативні і довготривалі; е) вертикальні (мобінг зі сторони керівника, вчителя тощо) і горизонтальні (мобінг зі сторони колег по роботі, однокласників, одногрупників тощо) процеси.

Необхідно враховувати, що мобінг може бути *свідомий (навмисний)* і *несвідомий (стихийний)*. Свідомий – цілеспрямовані дії, які мають конкретну, чітко сформульовану мету: створити людині такі умови, аби вона звільнилася із займаної посади. У такому випадку найчастіше йдеться про корисливі мотиви – обійняти чиюсь посаду, провести на неї когось зі

«своїх», вислужитися перед начальством. Несвідомий – коли людина не усвідомлює, що займається цькуванням. Просто хтось із колег викликає у неї постійне роздратування, що накопичується і вже просто проривається назовні (К. М. Гірняк) [1].

Особливої гостроти виявлення шкільного мобінгу (горизонтальні форми) набувають у підлітковому віці. Застосовуючи мобінг, підлітки прагнуть самоствердження серед однолітків (відчуття сили, влади над іншими), отримання привілеїв, змінення статусу у групі.

У ситуацію залежності, мобінгу потрапляють новоприбулі до класу і так звані ізольовані, відчужені колективом діти. Серед загальноновизнаних причин мобінгу (H.Leumann) в умовах школи найбільш значущими є такі [3; 4]:

- ігнорування проявів знуцання і негідного ставлення до школярів, що різко відрізняються від інших (фізичними вадами, проблемами зовнішності, проявами затримки психічного розвитку); - нерозвинена емпатія і співчуття до труднощів адаптації новоприбулих до класів; - неадекватні рівень домагань і досягнень лідерів, які знуцаються над однолітками; - неконструктивна взаємодія педагогів із підлітками, найчастіше – маніпулювання; - несприятлива психологічна атмосфера у класі, домінування емоційного компоненту у взаєминах, заздрість; - відсутність контакту із батьками, що рідко відвідують школу, не беруть участі разом із дітьми підліткового віку у позашкільних заходах; - неприховане симпатизування учителя одним школярам і явне ігнорування успіхів інших; - суб'єктивізм педагогів; - віктимна поведінка деяких учнів: уособленість, ігнорування життя колективу, поведінка, що відрізняється від загальноприйнятої у групі [1-4].

«Не розуміючи реальних причин переслідування і не маючи ефективного механізму захисту, жертва, як правило, обирає контрпродуктивні вчинкові стратегії, намагаючись не стільки подолати мобінг, скільки зменшити його травмуючу дію», – наголошує Л.Кондратенко.

Отже, до причин, залежних від мобера, можна віднести агресивно-деструктивний життєвий стиль, мобінг як компенсація власної закомплексованості, соціально-психологічна некомпетентність особистості.

Розкрито, що основними механізмами розвитку мобінгу є, як правило, заздрощі та конкуренція, неприйняття інших думок, бажання підкорити когось власній волі, витіснити когось з групи (колективу), принизити, навести страх. Основними засобами – штучно створені інтриги, пліткування, донесення до інших осіб у групі неправдивої і спеціально викривленої інформації, поширення безпідставних чуток, систематична публічна

критика, маніпулювання і залякування, необ'єктивно низька або негативна оцінка роботи, ігнорування, умисне невизнання, замовчування досягнень чи успіхів і одночасно акцентування на якихось невдачах, навіть якщо вони є незначними, систематичне перенавантаження різними завданнями і видами робіт, блокування ініціатив, негативне налаштування членів групи проти даної особи, домагання, соціальна ізоляція.

Мобінг може призвести до виникнення відчуття соціальної неповноцінності; захворювань на нервовому ґрунті; проблем зі сном; нервові зриви; депресивні стани; труднощі з концентрацією уваги, панічні стани, або інфаркти і навіть самогубства.

Список використаних джерел:

1. Гірняк К. Вплив мобінгу на формування системи управління персоналом / К. Гірняк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nvlvet.com.ua/index.php/journal/article/download/.../196>.
2. Кириленко М. Мобінг / М. Кириленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/mobing.html>.
3. Корабльова О. О. Причини виникнення мобінгу як соціально-педагогічної проблеми школярів підліткового віку / О. О. Корабльова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – №4. – С.66-69. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_16
4. Мобінг в школі: як допомогти дитині подолати агресію в класі? Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://kodwa.com.ua/mobing-v-shkoli-yak-dopomogti-ditini-podolati-agresiyu-v-klasi.html>

УДК: 316.62: [316.47:316.48]-053.6

ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ НА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Горбатюк Олена, здобувач ОС «бакалавр», 2 курс, РДГУ

Керівник: Литвиненко С.А., доктор педагогічних наук, професор, РДГУ

Абсолютно очевидним являється той факт, що у сучасному суспільстві конфлікти здійснюють вагомий вплив як на загальну життєдіяльність людини, так і на розвиток окремих соціальних угруповань. Включення широких мас у ситуації непорозуміння часто призводить до того, що конфліктні стосунки стають фундаментальними у побудові міжособистісної взаємодії. Такі стосунки несуть за собою психічне

напруження, емоційну нестабільність, заперечення потреби міжособистісного спілкування. Як наслідок, значно знижується ефективність процесу конструктивної взаємодії між учасниками соціальної взаємодії, що дає негативний відбиток на різних сферах. Питання вирішення міжособистісних конфліктів актуальне для будь-якої сфери людської взаємодії в соціальному середовищі.

У сучасному просторі конфлікт – пересічне явище як цілої соціальної групи, так і кожної окремої особистості безпосередньо. Феномен конфлікту на даному етапі розвитку науки не належить конкретній галузі, а являється мультимодальним поняттям. Багато наукових досліджень зосереджено на вивченні явища конфлікту в загальних рисах. Нашим завданням є вивчення основних підходів до розгляду особливостей конфліктів у рамках психологічної науки.

Вперше поняття «конфлікт», як автономний соціальний феномен, було виокремлено та сформульовано у роботі «Дослідження про природу і причини багатства народів» А. Сміта, яка датується 1776 р. Саме в цій праці була обґрунтована думка про те, що фундаментальною причиною конфлікту є диференціація суспільства на класи та нерівні можливості у побудові економічних взаємин, яке пояснюється як економічне протистояння. Саме ця диференціація і є рушійним чинником розвитку соціуму.

Поняття «конфлікт» походить від латинського «*conflictatio*», що в перекладі означає «зіткнення, суперечка». Напрацювання сучасної науки пропонують велику кількість визначень цього феномену: - конфлікт, як «протиборство сторін взаємодії, що мають протилежно спрямовані мотиви, цілі та інтереси» у своїй роботі визначає С. Б. Давлетчина [2]; - С. М. Вишнякова дає визначення поняттю «конфлікт», як «психологічне зіткнення різноспрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів суб'єктів взаємодії, фіксованих ними в жорсткій формі»; - соціальний конфлікт (згідно переконань О. Я. Анцупова) – це «найбільш гострий спосіб вирішення та подолання протиріч, які виникають в процесі соціальної взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів і що супроводжується переживанням ними негативних емоцій по відношенню один до одного» [1].

Вітчизняний науковець Г. В. Ложкін є одним із дослідників, які визначають конфлікт як «зіткнення сил суб'єктів (або, іншими словами, сторін взаємодії) різного спрямування (мається на увазі інтересів, пріоритетів, поглядів, цілей, позицій) [3].

Суспільні стосунки – це офіційні, формально закріплені, стандартизовані, ділові зв'язки. Вони є провідними у регулюванні всіх форм та видів стосунків, в тому числі і міжособистісних.

Міжособистісні стосунки – це об'єктивно сформовані, різною мірою

усвідомлювані взаємозв'язки між людьми. В основі такої взаємодії лежать найрізноманітніші емоційні стани всіх учасників. На відміну від офіційних, формальних, ділових стосунків, які можуть бути як офіційно закріпленими, так і незакріпленими, міжособистісні зв'язки іноді називають експресивними, підкреслюючи їх емоційну змістовність.

Основними складовими міжособистісних стосунків є: 1) сприйняття і розуміння людьми один одного; 2) міжособистісна привабливість (тяга і симпатія); 3) взаємодія і поведінка (зокрема, рольові).

Іншими словами, міжособистісні стосунки складаються із трьох основних компонентів: - когнітивного (інформаційного, гностичного); - афективного (емоційного); - поведінкового (регулятивного, практичного).

Механізмом розвитку міжособистісних стосунків є емпатія. У побудові такого роду взаємодії ми розуміємо її як відгук однієї особистості на переживання іншої [4].

Розглядаючи юнацький період, варто зазначити, що – це, фактично, етап завершення пошуку самоідентифікації. Основними надбаннями та новоутвореннями стають: - розвиток самосвідомості; - професійне самовизначення та самостановлення; - глибинний самоаналіз; - усвідомлення власної ідентичності; - формування свідомої потреби до побудови інтимних стосунків; - інтеграція особистості в різні сфери діяльності; - формування світогляду; - формування життєвих планів глобального масштабу та короткострокової тривалості.

Важливо знайти точку відліку, з якого конфлікт набирає обертів. Такою точкою «неповернення» стають – факт, запитання, об'єкт, предмет, явище, які можуть транслювати основний зміст протистояння учасників конфліктного процесу. Як показує практика, конфронтація може виникати на фундаменті стосунків з метою, цінностями та зацікавленням іншої сторони протистояння. Однак, важливо відзначити, що не завжди може проявитися в конфлікті одразу.

Дослідники міжособистісних стосунків виділяють три основних чинники виникнення конфліктної ситуації у взаємодії осіб юнацького віку:

1. Боротьба за владу.
2. Конфлікти, що базуються на основі матеріальних суперечностей.
3. Розбіжності етнічного, релігійного, ціннісного, духовного характеру.

Основними причинами таких соціально-психологічних конфліктів є:

- напружені міжособистісні стосунки; - прагнення до влади; - уникнення відповідальності; - втрата або умисне спотворення інформації під час інтерперсональної взаємодії; - відсутність гармонійної рольової співпраці учасників протистояння; - відмінність поглядів та підходів до оцінювання діяльності загалом і особистості, зокрема; - психологічна

несумісність.

Таким чином, психологічна сумісність учасників взаємодії сприяє уникненню будь-яких міжособистісних конфронтацій або їх якнайшвидшому вирішенню. Однак можуть спостерігатися ситуації, в яких протистояння не знаходять конструктивного шляху для вирішення і можуть тягнути за собою завершення стосунків. Вивчення даної проблематики свідчить про те, що всі передумови, які здатні забезпечити розвиток конструктивних міжособистісних стосунків можуть спрацювати і на уникнення конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії сучасної молоді.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология. [Учебник для вузов] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Давлетчина С. Б. Конфликтология. [Учебное пособие по элективному курсу для студентов заочной формы обучения] / С. Б. Давлетчина – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. – 174 с.
3. Лагута А. В. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у студентському середовищі та шляхи їх профілактики: дип... магістр: 8.03010201 «Психологія» / А. В. Лагута. – Житомир, 2014. – 49 с.
4. Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.

УДК

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ

Гук Вероніка, практичний психолог, Мирогощанський ліцей

В. О. Сухомлинський неодноразово підкреслював: « Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людської душі. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу». [3, с.544]

Початок ХХІ століття, прогрес науки та техніки, виникнення новітніх інформаційних технологій, разом з ними труднощів, незручностей в адаптації до них.

Через це все у житті людей з'являються стреси, емоційні переживання, різкі зміни настрою, невпевненість у своїх силах, втома, депресія, страх за майбутнє своє та майбутнє наших дітей.

У суспільстві з кожним днем все більше починають розуміти, що його основи закладаються у дитинстві, а найбільш цінний його здобуток – це психічне здоров'я дитини, її почуття, емоції, душа. Для збереження психічного здоров'я, актуальним постає питання про пошук нових методів психотерапевтичних впливів, які допомогли б дитині знайти вихід з певної життєвої ситуації, розв'язувати конфлікти з самим собою та світом, що нас оточує, знизити стреси та втому, сприяти творчому самовираженню, розвитку уяви.

Тому, провідне місце у проблемі збереження психічного здоров'я підростаючого покоління відводиться арт-терапії – терапії мистецтвом.

Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії та реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції легше викласти у творчості, ніж виразити у словесній формі. Тому останнім часом великої популярності набуває метод лікування за допомогою художньої творчості, або арт-терапії [2, с. 90].

Перші паростки арт-терапії – лікування людської душі засобами мистецтва (образотворчого, музичного, хореографічного чи сценічного) – можна знайти ще за часів існування первісної людини. На думку багатьох дослідників, вже наскальні малюнки первісних людей відображали не лише розвиток культури та суспільного ладу свого часу, а й прагнення визначитись зі змістом людського існування і своїм місцем у цьому безмежному, такому милосердному й водночас безжалісному світі [3, с. 25].

Особливість використання арт-терапевтичних методик у педагогічній практиці сучасної школи, як інноваційної технології особистісного орієнтованого навчання і виховання полягає у розв'язанні низки діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних завдань:

1. Діагностика. У процесі арт-терапевтичної роботи вчитель має можливість отримувати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості кожного учня. У ході спостереження за дітьми педагог може більше дізнатися про їх інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції.

2. Психотерапія. У процесі роботи в учнів виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху, в результаті чого мобілізується цілющий потенціал емоційної сфери дитини.

3. Виховання. При виконанні завдань з елементами арт-терапії у груповій та колективній формі, учні набувають навичок коректного

спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, що позитивно впливає на формування міцного, дружнього колективу, загальнолюдських цінностей.

4. Розвиток. Завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії створюють умови, за яких кожен учень переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає «ситуація успіху», внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги. Молодші школярі вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні.

5. Корекція. Достатньо успішно відбувається корекція образу «Я», який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Особливо позитивні результати можуть бути отримані в роботі з молодшими школярами, в яких спостерігаються відхилення у розвитку емоційної та вольової сфер, оскільки арт-терапевтична діяльність сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності учнів.

Аналізуючи потенціал використання арт-терапії у навчально-виховному процесі закладів освіти, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм його організації:

1. Казкотерапія - розвиває творчі можливості, розширює світогляд, покращує взаємодію з оточуючим світом, формує здатність до протистояння негативного емоційного впливу соціального середовища.

2. Лялькотерапія - надає можливість визначити мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки. Позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.

3. Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчути, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки і почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє.

4. Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, покращує взаємодію в соціумі, призводить до саморозкриття та самовиявлення.

5. Тілесно–рухова терапія – відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, покращує самопочуття і зміцнює психічне здоров'я.

6. Музикотерапія – використовується для стимуляції психічного розвитку, корекції темпу діяльності.

7. Драматерапія – надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

Використання у освітньому процесі засобів арт-терапії має неабияке значення для збереження і зміцнення психічного здоров'я дітей, формування у них психологічної стійкості, подолання різного плану труднощів, перед якими вони почувають себе слабкими і незахищеними, звільнення від страхів і бар'єрів, стресів, тривожності, сором'язливості, замкнутості, гіперактивності, нестриманості.

Список використаних джерел:

1. Власюк М. Арт – терапія: лікування мистецтвом /М.Власюк. // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2008. - №7 (8). - С. 90.
2. Деркач О. Арт – терапія на допомогу школі / О.Деркач // Мистецтво та освіта. - 2010. - №2. - С.25 – 28.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори: у 5 т. / В.Сухомлинський. - К.: Рад. шк., 1977. Т.3. 670 с.

УДК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ДОРΟΣЛОМУ ВІСЦІ

Доля Тетяна, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Ямницький В.М., доктор психологічних наук, професор

Прокрастинацією називають схильність відкладати справи на потім. Її вивчають як психологічну проблему, яка знижує якість життя людини. Життя в сучасному світі характеризується тиском величезної кількості стресорів: високий рівень конкуренції, швидкий темп життя та важко передбачуваних змін, насичений інформаційний фон та багато ін. Все це поглиблює дану проблему, що робить її все більш актуальною.

Термін «прокрастинація» (від англ. procrastination – відкладання, відтермінування, що походить від лат. procrastinus – на завтра) у психологічній науці розуміється, як схильність людини до постійних затримок, відволікань, відкладання справ на потім. Прокрастинація – негативний патерн поведінки, який може затримувати подальший розвиток дорослої особистості, перешкоджає її повноцінній реалізації. Від цього страждає сама людина, її близьке оточення, соціум.

Вважається, що вперше цей термін згадується в книзі П. Рінгенбаха «Прокрастинація в житті людини» (1977). У цьому ж році світ побачила

праця на основі клінічних досліджень – «Подолання прокрастинації» А. Еліс та В. Кнауса. В 1983 році вийшла книга Бурки Д. Б. та Юен Л. М. «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися» [1]. А у 2018 році її перевидають у розширеному і доповненому вигляді, з метою адаптувати працю до контексту сучасної культури та збагативши новими даними нейронауки: «Прокрастинація. Чому ви вдаєтесь до неї і що можна зробити з цим вже сьогодні» [2]. Серед науковців, які продовжили дослідження даної проблематики можна виділити К. Лей, яка вперше запропонувала опитувальник, що визначав ступінь прояву прокрастинації [1].

У науковій психологічній літературі немає єдиного визначення терміна «прокрастинація», так само, як і єдиного погляда на саме явище. Так, О.О. Шемякіна розглядає феномен прокрастинації з двох позицій: як одну з форм психологічних захистів – уникнення, що може призводити до зниження адаптації та формування неконструктивної поведінки та як одну із форм копінг-стратегій, що у певних випадках дозволяє ефективно адаптуватися і самореалізовуватися [3]. Явище прокрастинації, згідно К. Лей, зазвичай проявляється у діяльності, результат якої є важливим для особистості [1]. При цьому суб'єкт спрямовує свою увагу на що завгодно, але не на основну справу. Згідно досліджень Бурка Джейн Б. та Юен Ленори М., прокрастинація – це спосіб уникати не так певних завдань, як відчуттів, що у якийсь спосіб пов'язані з цими завданнями [2].

За даними нейронауки, якщо якась подія пов'язана з емоцією страху, тривоги – цей зв'язок лишається назавжди. Сліди болючого досвіду лишаються у підсвідомості і впливають на теперішню поведінку. Страхом важко керувати, оскільки імпульси від мигдалини до кортексу сильніші, ніж у зворотньому напрямку. Однак, фронтальний кортекс може чинити вплив на емоційну частину мозку. Цей факт дає напрямок для розробки корекційних заходів по даній проблематиці. Численні дослідження пов'язують феномен прокрастинації із такими особистісними характеристиками як імпульсивність, лень, перфекціонізм, слабкість вольових якостей, не здатність до управління часом. Прокрастинація має емоційні причини: страхи, тривоги, напругу від внутрішніх конфліктів. Біологічні причини прокрастинації співвідносяться із закономірностями роботи мозку та функціонуванням тіла на фізіологічному рівні, а також стосується генетичної спадковості. Соціальні причини прокрастинації лежать у площинах родинної історії, відносин у соціумі та місця в національній культурі [2].

Чоловіки прокрастинують не набагато більше, ніж жінки, а ще існують докази того, що найбільше прокрастинують студенти і що прокрастинація послаблюється з віком [2]. Вочевидь пройшовши особисті,

сімейні та екзистенційні кризи, набувши життєвого досвіду, люди старшого віку примиряються із собою, легше приймають як свої досягнення, так і їх відсутність.

Численні дослідження показали, що прокрастинація – комплексна психологічна проблема, що охоплює не лише особисті психологічні, поведінкові та емоційні особливості, а й соціальний, культурний і технологічний виміри, біологічні й неврологічні схильності, а також загальнолюдські тенденції. Її наслідки проявляються не тільки у зниженні успішності і продуктивності діяльності, але й в гострих емоційних переживаннях, таких як сором, пригніченість, почуття провини. Дана проблематика потребує подальшого вивчення, ретельніших досліджень, а також розробки і впровадження профілактичних і терапевтичних заходів.

Список використаних джерел:

1. Чевреніди А.А. Прокрастинація в структурі временних отношеній личности / А.А. Чевреніди // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 104–113.
2. Джейн Б. Б Прокрастинація. Чому ви вдаєтеся до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні. / Б.Б.Джейн, М.Ю.Ленора – Л. : Видавництво Старого Лева, 2018. – 400 с.
3. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов [Электронный ресурс] / О.О. Шемякина // Психология и право. – 2013. – Том 3. – № 4. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242.shtml> (дата обращения: 01.04.2021)

УДК 373.2.015.31:[793.7+796]

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Зайчук Тетяна, здобувач ОС «магістр» 1 курс, РДГУ

Керівник: Ставицька О. Г., кандидат психологічних наук, доцент.

У дошкільному віці гра є провідним видом діяльності дітей, сферою прояву особистої ініціативи й активності, оскільки вона відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та зумовлює найважливіші зміни у її психічних процесах.

Науковці в галузі психологічної науки неодноразово наголошували на необхідності педагогічного керівництва грою, оскільки під впливом раціонально організованої ігрової діяльності позитивні зміни дитячої

особистості відбуваються ефективніше. Аналіз наукових джерел з даної проблематики дає змогу констатувати зміст керівництва творчими іграми, що це

- закладення фундаменту знань, прищеплення навичок і вмінь;
- налагодження спілкування дітей старшого дошкільного віку для інформаційного обміну знаннями, думками, міркуваннями з приводу розвитку гри і поведінки учасників;
- розвиток уміння вести діалог у дійових особах (на прикладах творів дитячої художньої літератури);
- створення розвивального предметно-ігрового середовища;
- формування вміння дітей оцінювати власні ігрові дії.

Питому вагу в педагогічному керівництві іграми за правилами має робота, спрямована на:

- оптимальну організацію пізнавальної діяльності дітей;
- забезпечення творчого підходу до розв'язання ігрових завдань;
- реалізацію інтегративного підходу до використання ігор, що забезпечить цілісність освітньо-виховного процесу й створить необхідні умови для застосування старшими дошкільниками вмінь і навичок, накопичених на заняттях, у творчій і самостійній ігровій діяльності;
- застосування опосередкованих прийомів педагогічного керівництва;
- стимулювання пізнавального інтересу та мотиваційної сфери старших дошкільників, що значною мірою залежить від насиченості розвивального предметно-ігрового середовища;
- активізацію дитячої особистості за рахунок педагогічного оцінювання ігрової діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей та біологічних ритмів, рівня підготовленості, стану здоров'я, інтелектуальних та моральних якостей старших дошкільників.

Причиною зниження інтересу дітей до гри виступає зниження уваги дорослого до неї, коли увага заміщується наданням великої кількості іграшок. Змінити ситуацію може орієнтація дорослого на сумісну партнерську гру, а не ознайомлення дитини з правилами, допомога в оволодінні новими більш складними способами гри, навчання дитини вмінню пояснювати свої дії і співвідносити їх з діями партнерів по грі (Н.О. Короткова, Н.Я. Михайленко). Означений підхід сприяє розвиткові впевненості у своїх силах і бажанню діяти самостійно.

З метою набуття дитиною самостійності, дослідниками рекомендується використовувати в ігровій діяльності проблемні ситуації, що спонукають дитину звертатися до отриманого раніше досвіду і сприяють пошуку нового (Н.Р.Кирста, Н.В.Лисенко). Відзначається значення правильно підібраного ігрового матеріалу для розгортання самостійної гри

дошкільника (Д.Б. Ельконін, Д.В. Менджерицька, О.П. Усова). Важливу роль у плані виховання самостійності в дошкільників відіграє позиція вихователя у грі, прийоми його виховного впливу на розвиток гри.

Самостійність розвивається в дошкільників у процесі самодіяльних ігор. Такі ігри розпочинаються з власної ініціативи дитини, її бажання програвати різні сюжети, без втручання дорослого. До них К.В. Карасьова, Т.О.Піроженко відносять сюжетно-рольові та режисерські ігри. При цьому режисерські ігри науковці не виділяють як окремий вид ігор, а називають підготовчими до оволодіння сюжетно-рольовими [2].

Наразі в науковому просторі мають місце різні класифікації дитячих ігор. Спираючись на думку О.М. Леонтьєва про те, що ігрова діяльність трансформується від творчих ігор до ігор за готовими правилами, Н.В. Кудикіна, наводить свою. Зокрема, авторка виділяє творчі ігри та ігри за правилами. Творчі ігри визначені дослідницею як креативна діяльність дитини за власною ініціативою. На відміну від них, ігри за правилами спрямовані на реалізацію вже створених дорослим певної змістовної та процесуальної основ гри. Серед творчих ігор дослідниця виділяє: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації та театралізації, ігри з елементами праці, ігри-фантазування. В перелік ігор з правилами віднесені: дидактичні, пізнавальні, ігри-подорожі, рухливі, спортивні, хороводні, народні, інтелектуальні, комп'ютерні, ігри-розваги. Не дивлячись на різноманіття ігор, умовою методичного супроводу ігрової діяльності дослідниця називає розвиток самостійної, активної діяльності дітей паралельно із використанням системи педагогічних методів та прийомів, спрямованих на мобілізацію всіх структурних компонентів гри та досягнення позитивного результату [3].

Вивченню формування самостійності у старших дошкільників присвячено експериментальне дослідження О.Ф. Акулової, де авторкою пропонується використовувати систему організації рухливих та народних ігор. Дослідниця відмічає, що рухливі ігри відіграють важливу роль у формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей і виховують такі ціннісні соціальні якості як самостійність, відповідальність, співдія. Рухлива гра у своїй структурі містить правила, рухливу задачу, яку дитина має вирішити самостійно, але шляхом аналізу умов її виконання. Педагог під час гри знайомить дітей з її змістом та правилами, називаючи тільки рухову задачу і основний рух, тим самим дає дітям можливість самостійно обрати спосіб рухової дії на основі власного рухового досвіду та індивідуальних особливостей. Дорослий не має занадто опікатися дітьми, обирати сам ведучого, постійно уточнювати правила і робити висновки. Це гальмує прояви самостійності в дітей, бажання доводити гру до кінця,

сприяє перекладенню відповідальності за свої дії на інших. Учасники гри мають відчувати певну свободу. Автор виділяє певні прийоми, що сприяють розвитку самостійності старших дошкільників: використання вправ, що вчать діяти узгоджено під час гри, розуміти важливість підпорядкування рухів; введення ролі ведучого (дитини-лідера) як засобу заохочення дітей до самостійної гри та стимулу до наслідування в організації цієї гри [1].

Вирішенню цієї ситуації сприятиме перебудова ігрового простору, в якому зростає дитина, і зміна ставлення до нього дорослого. Орієнтація дорослого на сумісну партнерську гру, а не ознайомлення дитини з правилами, допомога в оволодінні новими більш складними способами гри, навчання дитини вмінню пояснювати свої дії і співвідносити їх з діями партнерів по грі зможе повно цінніше змінити цю ситуацію (Н.О. Короткова, Н.Я. Михайленко).

Список використаних джерел:

1. Акулова Е. Формируем у детей самостоятельность и ответственность /Е.Акулова. //Дошкольное воспитание. – 2009. – № 9. – С. 52-58.
2. Карасьова К.В. Самодіяльні ігри дитини [Катерина Володимирівна Карасьова, Тамара Олександрівна Піроженко] – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
3. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. [Навчально-методичний посібник] / [За ред. Г.С. Тарасенко]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.

УДК 316.628:316.46-053

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ДО ЛІДЕРСТВА У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Захарова Наталія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Хупавцева Н.О., кандидат психологічних наук, доцент

Феноменологія лідерства є одним із важливих аспектів у розгляді проблем психології, яка зберігає свою актуальність у всіх сферах життєдіяльності людини. Особливо значущим є розвиток лідерства у студентів закладів вищої освіти, оскільки він припадає на періодом їх професійно-особистісного становлення, який високо чутливий до всіх значущих впливів. Однак розвиток стійкої мотивації лідерської поведінки не відбувається сам собою, а вимагає використання спеціальних технологій.

У психологічній науці проблема лідерства протягом досить тривалого часу розроблялася у дослідженнях У. Бенніс, П. Друкер, Р. Сондерс, Р. Стогділл, Р. Танненбаум, а трохи пізніше – у роботах В. Ануфрієвої, В. Зацепіна, А. Ковальова, Р. Кричевського, Є. Кузьміна, Н. Маслової, Г. Шляхтина. До теперішнього часу склалися множинні трактування лідерства, виконані в рамках особистісних, ситуаційних, гуманістичних і інших теорій лідерства. Найбільш вивченими є особливості лідерського стилю (Г. Борулава, К. Лайкерг, К. Левін, Дж. Моутон, А. Русалінова), особистісні та поведінкові особливості лідера (Ю. Курачінова, А. Сосланд), феномен влади лідера (Р. Холл, Р. Стогділл, З. Фрейд та ін.).

На початку ХХ століття вітчизняними вченими був отриманий досвід розробки лідерської проблематики на прикладі дитячих колективів (Є. Аркін, А. Залужний) [4, с. 104]. Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що лідерство утворює собою науковий напрямок, що має досить тривалу історію розвитку в різних дисциплінарних областях [1].

Дослідження лідерства, проведені зі студентами (Б. Ананьєв, Ю. Кулюткін, А. Реан, Д. Фельдштейн), дали можливість виявити причини його становлення в період навчання у закладі вищої освіти. Було виявлено, що особливої уваги вимагає вивчення мотиваційного аспекту лідерства студентів [2].

Мотиваційна сфера домінує у прояві лідерського начала людини. Лідерська мотивація в сучасній психології традиційно розглядається в контексті особливостей прояву мотивів досягнення або уникнення невдачі. Вивчаються також мотиви влади, агресії, афіліації, альтруїстичної поведінки і ін. Дослідження останніх років характеризуються «конструюванням» психологічних портретів нових типів лідерів, що відповідають вимогам сучасності, і деталізацією особливостей становлення рис особистості лідера на ранніх етапах життєвого шляху людини [4, с. 105].

Лідерська мотивація студентів є складним структурованим мотиваційним утворенням, виникає під впливом навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі розвитку лідерського потенціалу та утворює суб'єктну спрямованість на реалізацію лідерської поведінки в різних ситуаціях навчальної та позанавчальної діяльності [3].

До складу лідерської мотивації студентів входить комплекс мотивів особистості, що відображають особистісно значущі для них пріоритети лідерської поведінки і пов'язані з їх лідерським статусом у групі. Компоненти лідерської мотивації поділені на мотиви, що утворюють стійке «ядро» цієї мотивації, і ситуативні мотиви пов'язані з лідерським статусом студентів. До складу «ядра» лідерської мотивації студентів вузу входять:

потреба у визнанні, прагнення до успіху, потреба у впливовості і влади, прагнення до прийняття і підвищення соціального статусу [2, с. 5].

Таким чином, у сучасній психології функціонують численні трактування феномену лідерства у контексті особистісних, ситуаційних, гуманістичних і інших теорій. Лідерська мотивація студентів – це структуроване мотиваційне утворення, яке виникає під впливом освітнього процесу у закладі вищої освіти на основі розвитку лідерського потенціалу й утворює суб'єктну спрямованість на реалізацію лідерської поведінки у навчальних та позанавчальних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Евтихов О.В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О.В. Евтихов. – СПб. : Речь. 2007. – 238 с.
2. Кокарева А. Формування лідерських якостей у процесі підготовки фахівців у технічних університетах / А. Кокарева. // Університети і лідерство. – 2016. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/univlead_2016_3_15.
3. Парыгин Б.Д. Лидерство как инструмент интеграции общности / Б.Д. Парыгин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 358 с.
4. Сопівник Р.В. Ретроспективний аналіз основних теорій лідерства / Р.В. Сопівник // Вісник Національного університету оборони України. – 2012. – Вип. 4. – С. 104-109.

УДК: 373.3:615.857

МЕТОД ПІСКОВОЇ ТЕРАПІЇ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Замківський Ігор, здобувач ОС «магістр», 2 курс, РДГУ

*Керівник: Ямницький В.М., доктор психологічних наук, професор кафедри
практичної психології та психотерапії РДГУ*

Піскова терапія є частиною арт–терапевтичного процесу для невербального виду корекції. В основному піскову терапію застосовують як засіб для покращення творчих можливостей дітей, для розвитку сенсорного сприйняття, дрібної моторики рук та засобу щоб розслабити та заспокоїти людину.

Як психотерапевтичний засіб піскотерапія направлена на подолання особистісних проблем із застосуванням юнгіанських архетипів колективного та особистісного підсвідомого. Діяльність із цими образами

направлена на зміцнення душі, самопізнання, саморозвиток, формування творчих можливостей.

Уже доведено, що дитяча гра з піском є найбільш природнім виявом активності. Неспроста науковці піскову терапію називають всебічно-універсальним феноменом для комунікації дітей між собою та світом, сильним естетичним та терапевтичним ресурсом. Тому метод піскової терапії застосовується у дошкільній освіті, і дуже доречно вводиться у навчально-виховний процес початкової школи, щоб поживити навчальний та пізнавальний хід, покращити емоційний стан дитини, встановити позитивне ставлення учня до навчання, сформувати у школяра довірливі відносини між однолітками, вчителем і учнем.

Основні підходи методу піскової терапії ми можемо побачити у працях таких науковців як О. Федій, В. Маковецької, Н. Сакович, М. Кисельової, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євтигнєєвої.

Піскова терапія є нетрадиційною малопоширеною технологією у навчальному процесі, та має корекційно-розвиваючі, діагностичні, освітньо-виховні, психотерапевтичні можливості.

Аналіз досліджень праць зарубіжних та вітчизняних психологів доводить, що піскова терапія через методи гри допоможе розкрити дитячі почуття, показати наявні проблеми, позбутися різноманітних страхів, побороти емоційне напруження у дитячому колективі.

Піскова терапія в контексті психотерапії створювалась на протязі сімдесяти років, застосовувалась переважно на психоаналітичному методі.

Метод піскової терапії (sandplay) було запроваджено в межах Юнгіанської психології, швейцарським психіатром та педагогом Карлом Густафом Юнгом (1875-1961). За визначенням К. Г. Юнга, піскова терапія – головний помічник для процесу індивідуалізації, шлях комунікації з соціумом та собою, найкращий засіб від напруження, спосіб підвищення власної самооцінки та новий шлях для особистого розвитку. Саме методом піскової терапії реально відновити психічне здоров'я та психічну внутрішню єдність [12].

К. Юнг обстоював закон цілісності та зміцнення в роботі з піском. Ігри з піском розглядав як «колективне несвідоме», як надбання психічної спадщини людства, як важливий шанс позбутися психологічного травматичного досвіду.

Вчена І. Артемська вважає, що описана вище техніка «активної уяви» недарма виступає теоретичним фундаментом піскової терапії. Проїшовши через власний досвід знайомства зі своїм «внутрішнім дитячим світом», Юнг описує: «Домінанта дитини – це не тільки щось з далекого минулого, а й те, що існує зараз, тобто, це не рудиментарний слід, а система, яка

функціонує в теперішньому» [1].

«Створення вільного та захищеного простору – це головний принцип і умова для дослідження, вираження свого світу, перетворення власних переживань (незрозумілих і тривожних) у видимі образи. Створена дитиною картина на піску, свідчить про душевний стан дитини» – пише Д. Калф [13]. Цей принцип використовують і дотепер як інструмент діагностики у психіатрії [1].

Метод sand play (дослівно – піскова гра) – одна з технік аналітичного процесу, під час якого дитина будує власний світ у мініатюрі з піску та невеличких фігурок [5].

У 1995 році у Сан-Франциско відбулася Міжнародна конференція, на якій було прийнято класифікацію декількох напрямків sand play. Перша – Sandplay (саме з великої літери «S») це сталий, класичний метод юнгіанської терапії. Друга – sandplay з маленької літери «s» – методи піскової терапії з додаванням різноманітних модифікацій (як арт-терапія та ін.) [5].

Американська психотерапевтка Л. Штейнхард об'єднала арт-терапію з психотерапією. Художник за освітою Л. Штейнхард бачила у пісочниці дитячий побудований світ очима митця. Вона висувала теорію, де домінувала тріада дитина, психолог, певний художній персонаж [12].

Юнгіанською «технікою активної уяви», користуються дотепер. Її прийнято називати теоретичною основою піскової терапії, адже концепцію «піскової терапії» розробляли учні Юнга. У цій галузі працюють і сучасні вчені, психологи, педагоги. У працях О. Федій, В. Маковецької, Н. Сакович, М. Кисельової, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнеєвої розглядаються основні підходи методу піскової терапії.

Російські психологи Т. Грабенко та Т. Зінкевич-Євстигнеєва створили та вдало використали заняття з використанням піску, які покращують навчання, розвивають творчу уяву та коректують емоційні проблеми у колективі дошкільнят та школярів молодшого шкільного віку [3]. У психолого-педагогічній практиці згадані науковці застосували створені ними теоретичні та методичні засади піскової терапії: основні (комфортний простір, безперечне прийняття, достовірність та відкрита інформація, засади конкретизації та об'єктивізації, влиття в соціальний простір та ін), і допоміжні (засади обміну, реального проживання, розуміння певних ситуацій та досвіду), засади стосунків вчителя до дитини; засади вимог до обладнання; до казкотерапії запропонували чотири аспекти: діагностика, корекція, терапія, профілактика; розробили навчально-корекційні та пізнавальні ігри [3].

У працях Н. Сакович, Н. Кузуб, Е.Осіпчук зустрічаємо термінологію «педагогічна пісочниця». Н. Сакович виокремила домінуючі варіанти

застосування піску в навчальному процесі: у дітей підвищується потяг до пізнання, експериментів, самостійної роботи; розвиток тактильної чутливості; розвиток пізнавальних функцій мовлення і моторики; розвиток ігрової та предметної функції; пісок забирає негатив [6]. Розроблені принципи "піскової педагогіки" актуальні і сьогодні для корекції емоційних станів, всебічного розвитку у дошкільнят та учнів молодшої школи.

Відомий педагог С. Куломзіна вважає, що пісочниця є тією платформою, яка активізує просторову уяву дитини, розвиває творчий потенціал та образно-логічне мислення, тренує дрібну моторику рук, а також ненав'язливо налаштовує дітей на досягнення ними гармонійного образу світу та моральних істин добра і зла [7].

На думку Н. Сакович, піскова терапія: забезпечує безпосередню гру, де відсутній правильний чи неправильний шлях; допомагає позбавитись контролю свідомості; повертає дитину до минулого досвіду з метою повторного переживання; метод, де відсутні перепони для спілкування з дітьми різного віку та інтелектуального статусу; є доповненням до інших методів психокорекційної та психотерапевтичної роботи [6].

В. Тарасун пропонує головні процеси застосування піскової терапії: методи психодіагностики із застосуванням піску; задоволеність від гри з піском та подальша зацікавленість грою; релакс від піскових занять; розвиток дрібної моторики рук дитини; за допомогою гри з піском встановити контакт між учнем та психотерапевтом; програти страхи та проблеми дитини за допомогою занять з піском [8].

Вчений зазначає, що саме заняття із застосуванням піскової терапії вирішують проблеми: дитячу агресивність; поведінкові порушення; занижену самооцінку та невпевненість у собі; комунікативні труднощі; проблеми у міжособистісних стосунках з однолітками, з дорослими чи батьками; проблеми хвороб, які виникають від нервових розладів чи надмірних хвилювань; аутичні розлади дітей; проблеми дітей з особливими потребами; дефіцит уваги; розлади мовлення; складнощі в сімейного життя; зміни соціального оточення та ін. [8].

Однією з переваг методу є його універсальність. І. В. Астремська пропонує використовувати піскову терапію у випадку, якщо дитина: нездатна пояснити словами речі, про які вона думає; знаходиться в стані фрустрації чи обмежена в прояві своїх почуттів; розгублена; гостро відноситься до своєї вікової кризи; переживає психологічну травму; має проблеми міжособистісних стосунках між однолітками чи з оточенням; не може самостійно ухвалити будь-яке рішення [1].

Ефективним, перевіреним класичним методом психологічної корекції

вважається ігротерапія. Саме пісочна терапія через методи гри допоможе розкрити дитячі почуття, показати наявні проблеми, позбутися різноманітних страхів, побороти емоційне напруження.

Пісок наділений природнім магнетизмом, дитина навіть не усвідомлюючи, руками пересіює пісок, будує тунелі, створює картини. А якщо до лотка з піском додати ще колекцію іграшок та різноманітних фігурок, вибудовується цілісний дивовижний дитячий світ. Кожна фігурка – казковий персонаж. Психолог також може бути одним з персонажів. Граючись дитина почуває себе господарем ситуації, розуміє що може на неї впливати. Завдяки грі, те, що сховане у дитячій душі, впливає на зовні, через персонажів гри дитина виявляє актуальні для неї думки та почуття. Саме крізь призму гри з піском та площини пісочниці, дитина може навчитися контролювати власний світогляд, а що найголовніше – з легкістю може позбутися давніх психологічних травм [2].

Гра із застосуванням піску допомагає дітям швидше та з логічним осмисленням зрозуміти правила та норми соціальної поведінки, свою комунікативність та взаємозв'язки у соціумі. В дитини формуються навички культури людського спілкування, формується делікатність, ввічливість та товариськість. Через застосування гри з піском у дітей росте довіра до оточуючих та власна успішність. Піскові ігри та заняття викликають у дітей позитивний настрій та бажання до праці та спілкування з ровесниками.

Головним у піскових іграх-казках є розв'язок проблем між персонажами казки. Учні спочатку вчать розмірковувати, розвиваються, формують позитивні риси характеру, вчать належної комунікації, наслідують улюблених героїв у житті [3].

У казці відображаються усі сторони життя: будується модель стосунків, розпізнаються справжні цінності та ідеали, формується здорова духовно, розумна особистість. Закінчуватись казка має тільки щасливо, це на самперед допоможе дітям позбавитись від реальних переживань та комплексів [2].

Піскову казку можна поставити як забажає дитина, героїв казки можна перенести у будь який куточок. При цьому школярі вчать пов'язувати мову та дію героїв казок, далі вже самостійно можуть змінити сюжет казки чи додати нових героїв [10].

Пісочна казка це захоплююче заняття для дитини, але крім того вона здатна зняти напруження, дитячу тривогу та чудово допомагає школяреві зрозуміти емоції інших людей. За допомогою такої казки можна позбавитись негативних проявів у поведінці дитини [10].

Піскову казку може розробити сам педагог чи психолог. Але найголовніше правило такої праці, щоб у казках добро неодмінно перемогло

зло. Героїв не повинно бути багато, сюжети казки мають бути цікавими. Казки мають бути емоційними, але водночас не повинні нести у собі тривоги та страху [10].

Пісочницю розглядають посередником між учасниками групи. Саме в пісочниці діти стають розкутішими, створюючи з піску свій власний світ, свою казку, переживають разом з героями потужні емоції, вимальовують на піску свої справжні почуття. Розглядаючи такі картини досвідчений психолог може зазирнути у внутрішній світ дитини. За допомогою когнітивного аналізу, аналізу розміщення фігурок у піскової композиції та застосовуючи свої теоретичні знання та інтуїцію фахівець зможе корегувати емоційні стани дітей та міжособистісні стосунки у групі [4].

Розглядаючи картини та казки з піску можна виявити міжособистісні конфлікти у класі. Адже бої у пісочниці, казкові руїни, боротьба, де зло перемагає вже свідчить про напруження у класі та приховану конфліктність. А якщо у пісочниці ще й присутні агресивні дії щодо певного персонажа, це свідчить про високу агресію у колективі.

Коли учні придумують казки – розвивається їхня фантазія, вони мають можливість бути почутими і почути іншого, вчаться бути толерантними та прислухатись до оточуючих, вчаться поведінки у різноманітних ситуаціях [7].

Піскова терапія допомагає розвивати сенсомоторні навички дитини, зняти емоційну напругу. А дітям які навпаки пасивні, нічим не виказують своїх страхів допоможе гра з піском застосовуючи різноманітні фігурки. Тривожні, сором'язливі діти, діти у яких занижена самооцінка переключають свою увагу на фігурки. Експресивними бувають нерішучі школярі, саме гра з піском дарує їм кінестетичні відчуття. Дітей із проявами агресії ваблять фігурки чи персонажі «агресор», «жертва». Гра з піском допомагає позбутися переживань, пережити легше негативну подію дітям, які мали вже психічну травму. Успішним може бути застосування цієї техніки з дітьми, які переживають стрес у результаті втрати близьких або розлуки з ними [9].

Таким чином, піскова терапія в контексті психотерапії створювалась на протязі сімдесяти років, застосовувалась переважно на психоаналітичному методі.

За визначенням засновника даного методу, К. Г. Юнга, піскова терапія – головний помічник для процесу індивідуалізації, шлях комунікації з соціумом та собою, найкращий засіб від напруження, спосіб підвищення власної самооцінки та новий шлях для особистого розвитку. Саме методом піскової терапії реально відновити психічне здоров'я та психічну внутрішню єдність.

Юнгіанською «технікою активної уяви», користуються дотепер. Її прийнято називати теоретичною основою піскової терапії, адже концепцію «піскової терапії» розробляли учні Юнга. У цій галузі працюють і сучасні вчені, психологи, педагоги.

Піскова терапія сприяє формуванню навичок комунікації, активності в ігровій діяльності. Допомогає закладенню цілісного, міцного і здорового «Я» дитини, врівноважує та гармонізує психоемоційний стан дитини.

Отож піскова терапія надає чудову можливість зазирнути у свідомість дитини, допомогти їй подолати проблеми та страхи, покращити її сприйняття світу.

Піскова терапія є ще й додатком до інших ефективних методів психотерапії. Для того щоб застосувати терапевтичні можливості піску на практиці, створюється сучасна система піскових занять та ігор які багатогранно розвивають особистість та спонукають до дружби, спілкування з однолітками та навчання.

Список використаних джерел:

1. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник / І. В. Астремська. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. – 396 с. (99-101)
2. Грабенко Т.М. Чудеса на піску. Пісочна ігротерапія : методичний посібник для педагогів і батьків / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва. – СПб. : Інститут спеціальної педагогіки і психології, 1988. – 48 с.
3. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Д. Чудеса на песке : практикум по песочной терапии / Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2005. – 345 с.44
4. Козлова А. Рецепти арт-терапії : специфіка терапевтичного впливу / А. Козлова // Початкова освіта (Шкільний світ). – 2019. – № 12. – С. 34-41.
5. Мойсюк І.І. Sand play – ігри з піском як засіб розвитку творчих здібностей дитини у початковій школі: методичні рекомендації / І.І. Мойсюк. – Луцьк : ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2018. – 56 с.
6. Сакович Н.А. Технология игры в песок : Игры на мосту / Н.А. Сакович. – СПб. : Речь, 2008. – 166 с.
7. Станішевська В. Пісочна терапія як засіб розвитку та психокорекції дитини / В.І. Станішевська. – Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/>. – Дата перегляду: 21.03.2021. – Назва з екрана

8. Тарасун В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації: монографія / В. Тарасун. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2012. – 412с.
9. Тягур Л.М. Сендплей – метод позитивного впливу на психічний розвиток дитини дошкільного віку / Л.М. Тягур // Актуальні проблеми психології. – Том XI. – Випуск 13. – С.315
10. Чувасова Ю. Формування всебічно розвиненої особистості дошкільника засобами арт-терапії [Електронний ресурс] / Юлія Чувасова. – Режим доступу: <https://contest.zu.edu.ua/formuvannia-vsebichno-rozvylenoi-osobystosti-doshkilnyka-zasobamy-art-terapii--57d8c3be.html>.
11. Федій О. А. Пісочна терапія у просторі професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів / О. А. Федій // Вісник Житомирського ун-ту ім. І.Франка. – Житомир : ЖДУ, 2009. – Вип. 43. – С. 96–101. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2954/1/20_43.pdf. – Дата звернення: 01.05.2021. – Назва з екрана.
12. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.92
13. Kalf D. Sandplay. A Psyhoteraputic Approach to the Psyche. – Santa Monica: Sigo press, 1980. – 194 p

УДК 159.922.2

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Калюш Руслана, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Дружиніна І.А., кандидат психологічних наук, доцент

Потреба в пізнанні - одна з головних людських потреб, на основі якої відбувається освоєння індивідом багатоміжового людського досвіду. У різні періоди життя людини змінюються об'єкти його інтересу, форми і способи придбання знань, проте потреба в пізнанні як внутрішньо властиве людині властивість, з роками не тільки не притупляється, але і отримує свій подальший розвиток.

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації учбової діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви - це по суті питання про якість учбової

діяльності. Переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що навчання набуває формальний характер, відсутній творчий підхід, самостійна постановка учбових цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже відношення до навчання може бути причиною низької успішності або неуспішності студента.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студентів.

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Формування особистості людини відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається «подальша шліфовка як особистості». До числа найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потреба у постійному оновленні своїх знань.

В процесі навчання студент зштовхується з низкою проблем психолого-педагогічний аспект яких зв'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відрізненої від шкільної формами та методами організації учбового процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. З цього слідує, що у розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі являються важливими детермінантами діяльності.

Період студентства, зовсім не простий – як в плані добросовісної студентської праці, так і в особистому плані. Як відомо, саме на межі пізньої юності та ранньої зрілості молода людина повинна сформувати свої життєві цінності, намітити найближчі та перспективні цілі, спробувати і перевірити себе в різноманітних ситуаціях. Отриманню високої кваліфікації значно сприяє особисте, «пристрасне» ставлення до майбутньої роботи, орієнтація в першу чергу на професійні, корпоративні, а не чисто матеріальні цінності, що пов'язані з діяльністю у даній якості.

Учбова мотивація, як і інші види мотивації характеризується стійкістю, спрямованістю і динамічністю. Психологічна стійкість визначається дослідниками «як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників що діють на людину».

При вивченні різних теорій мотивації, при визначенні механізму і структури мотиваційної сфери професійної діяльності, ми прийшли до висновку, що дійсно мотивація людини є складною системою, що має в своїй основі як біологічні, так і соціальні елементи, тому і до вивчення

мотивації професійної діяльності людини необхідно підходити, враховуючи дану обставину. Мотивація людини, з одного боку, має багато загального з мотивацією тварин, в частині задоволення своїх біологічних потреб. Але, з іншого боку, є ряд специфічних особливостей, властивих тільки людині, що так само необхідно враховувати при вивченні саме людської мотиваційної сфери.

Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особи студента. Вивчення учбової мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента.

У практиці можливості вивчення професійної мотивації необхідно проводити на різних етапах розвитку особистості студента, оскільки результат буде різним залежно від пізнавальних і широких соціальних мотивів, а також і від рівнів; по ієрархічності, учбовій мотиваційній сфері, тобто підпорядкуванню безпосереднім спонукам довольним, усвідомленим їх формам; по гармонійності і узгодженості окремих мотивів між собою; по стабільності і стійкості позитивно забарвлених мотивів; по наявності мотивів орієнтованих на тривалу тимчасову перспективу; по дієвості мотивів і їх впливу на поведінку і так далі. Все це дозволяє оцінити зрілість професійної мотиваційної сфери.

Список використаних джерел:

1. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М., 2014.
2. Аритова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник МГУ. Серия Психология. – 2012. – № 3. – С. 40-52.
3. Айламазьян А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение // Вопросы психологии. – 2013. – № 4.

УДК 343.915

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПСИХОЛОГА

Камінський Андрій, здобувач ОС «бакалавр», 3 курс, РДГУ
Керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор

Стресостійкість є важливою характеристикою, що забезпечує успішне виконання психологом своїм професійних функцій, оскільки є основою збереження рівного емоційного фону при роботі з клієнтами, перешкоджає

професійному вигоранню, сприяє гармонізації особистості професіонала в цілому.

Робота психолога передбачає пропрацювання психотравм клієнта, демонстрацію щодо нього емпатії, що супроводжується заглибленням в його внутрішній стан для кращого розуміння проблеми та потребує значних емоційних ресурсів. В цьому контексті стресостійкість є рисою що перешкоджає надмірному «злиттю» з клієнтом, дозволяє підтримувати той рівень емоційної дистанції, що є найбільш доцільним для успішного надання допомоги клієнту. Таким чином розвиток стресостійкості є важливою умовою подальшої ефективної роботи студентів-психологів.

У сучасній науці проблема стресостійкості знайшла широке висвітлення. Так М.Е. Білова розглядає стресостійкість як властивість особистості, що характеризується відносною стійкістю компонентного складу, залежить від індивідуально-особистісних особливостей психічної організації людини, поєднання природних та надбаних властивостей та забезпечує певний якісний рівень життєдіяльності людини. Крім того авторка виділила такі підходи до розгляду зазначеного явища: суб'єктно-діяльнісний, згідно з яким психіка людини формується і виявляється в ході діяльності, яка розуміється як цілеспрямована, свідома, практично перетворююча активність людини по відношенню до зовнішнього світу та до самої себе; системний, відповідно до якого стресостійкість є системою, яка включає певні компоненти та засіб їх організації, що відкриває можливості для дослідження різних параметральних характеристик щодо елементів даної системи; особистісний – передбачає аналіз особливостей когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної, характерологічної, темпераментальної, психомоторної сфер особистості в контексті нестандартних, напружених ситуацій [1].

О.К. Кравцова узагальнила уявлення про стресостійкість, що панують в межах різних напрямків психології: психоаналітичного – причина зміни рівня стресостійкості полягає в придушенні примітивних сексуальних інстинктів людини; біхевіорального – стресостійкість залежить від чинників зовнішнього середовища, механізму позитивного чи негативного підкріплення; екзистенційного – причиною зниження стресостійкості людини є відсутність сенсу життя; гуманістичного – існує взаємозв'язок між стресостійкістю та самоактуалізацією [2].

Я.А. Плужник розглядає такі парадигми дослідження стресостійкості, як екологічна, в контексті якої стрес розглядається як результат взаємодії індивіда з оточуючим середовищем; трансактна – як індивідуальна реакція пристосування людини до ситуації; регуляторна – як особливий клас станів, що відображають механізм регуляції діяльності в ускладнених умовах. Разом

з тим автор виділив детермінанти стресу: специфіка діяльності, що передбачає значний рівень психічного напруження; соціальна роль особистості, що не відповідає її очікуванням; негативний соціально-психологічний клімат; нечітка організаційна структура [3].

М.Е. Білова аналізуючи особливості стресостійкої особистості з'ясувала, що вона характеризується високим ступенем розвитку когнітивно-інтелектуальних якостей, гнучкістю і абстрактністю мислення, вираженою полнезалежністю, здатністю до високої концентрації уваги, продуктивністю оперативної пам'яті і опосередкованого запам'ятовування, умінням диференціювати істотне від другорядного, знаходити суттєві зв'язки між явищами. Також їй притаманні такі якості як емоційна стійкість, середній рівень тривожності, агресивності, переважання позитивного емоційного фону настрою, інтернальний локус контролю, перевага ділової спрямованості особистості, помірно-оптимальна поведінкова активність. Натомість людям з низькою стресостійкістю притаманна емоційна нестійкість, домінуванням негативного емоційного фону, занадто високий рівень особистісної тривожності, екстернальний локус суб'єктивного контролю [1].

Відповідно стресостійкість можна розглядати як характеристику, що забезпечує достатню здатність до саморегуляції, збереження рівного емоційного фону, дає змогу особистості реагувати на нестандартні ситуації не відчуваючи при цьому дистресу та зберігаючи емоційний ресурс, що є основою продуктивного виконання психологом своїх професійних функцій.

Достатній рівень стресостійкості ґрунтується на домінуванні адаптивних копінг-стратегій та передбачає збереження здатності до оцінки проблемної ситуації, знаходження шляхів виходу з неї з найменшими емоційними затратами.

Отже, стресостійкість є професійно важливою якістю психолога, оскільки дозволяє ефективно надавати психологічну допомогу різним категоріям клієнтів, працювати з проблемами різної складності, зберігаючи при цьому стабільний емоційний стан.

Список використаних джерел:

1. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. - Одеса, 2007. - 20 с.
2. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи / Вісник післядипломної

освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки. - 2019. - Вип. 7. - С. 98-117.

3. Плужник Я.А. Соціально-психологічні детермінанти організаційно-управлінських стресів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. - Луганск, 2011. - 20 с.

УДК 159.964.21:316.614.5

**БУЛІНГ В ШКІЛЬНИХ КОЛЕКТИВАХ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ
ТА МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ**

Карпова Альбіна, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Дружиніна І.А. доцент психологічних наук

У системі освіти, останнім часом все більше загострилась проблема цькування, насильства, довготривалих агресивних проявів, здійснюваних самими дітьми одне до одного. Власне третирування – це специфічна форма агресивної поведінки, при якій авторитетний учень (або учні) систематично пригнічують та переслідують слабшого учня (аутсайдера).

Булінг (bullying, від англ. bully – хуліган, насильник) – це специфічна форма психічного насильства у вигляді утиску, дискримінації, цькування, травлі, бойкоту, дезінформації, псування особистих речей, фізичної розправи. Цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного та психічного) з боку дитини або групи до іншої дитини або інших дітей, які не здатні захистити себе в даній ситуації. Булінг – явище на сьогоднішній день має глобальний і масовий характер.

Актуальність дослідження психологічного явища – булінг, обумовлюється тим, що, по-перше, боулінг є соціально-психологічним феноменом, а тим самим свідчить про те що, його розвиток поза межами групи неможливий.

Можна виокремити основні чотири головних компоненти:

- до першого компонент, можна віднести агресивну і негативну поведінку;

- другий компонент характеризується тим, що булінг здійснюється систематично

- третім, являє собою, те що булінг відбувається виключно у взаємостосунках учасників де влада одного є більш значимою від іншого учасника цього процесу.

- четвертий компонент характерний тим, що булінгова поведінка є навмисною.

Безпосередньо причинами процесу булінгу у шкільних колективах є аздрість, помста, відчуття неприязні до жертви, прагнення підкорювати собі, боротьба за лідерство, потреба у підпорядкуванні лідерові або нейтралізації суперника; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наявність у дитини-жертви психічних і фізичних вад; відсутність предметного дозвілля; бажання принизити заради задоволення, розваги чи самоствердження; потреба у самостверженні та навіть у задоволенні садистських потреб окремих осіб. Булінг також може виникати як компенсація за невдачі у навчанні, суспільному житті, а також від тиску та жорстокого поводження батьків чи інших дорослих, при недостатній увазі з боку дорослих тощо; як крайня міра, коли учень вичерпав всі інші можливості для задоволення своїх потреб, і у випадках, коли учні протестують проти певних правил, виражаючи невдоволення, прагнучи зруйнувати дещо в своєму оточенні. Рольова структура процесу булінгу включає в себе: булер, переслідувач, агресор; жертва; спостерігачі [2, 97].

У рамках профілактичної роботи у школі за представленими напрямками варто проводити наступні заходи з попередження проявів булінгу, які мають систематичний характер:

- Круглий стіл із застосуванням медіа-презентації з вчителями школи на тему: «Психолого-педагогічна робота з подолання булінгу в підлітковому віці».

- Виступ психолога та соціального педагога на засіданні членів батьківських комітетів класів, батьківській конференції, батьківських зборах на тему «Булінг: причини, наслідки, методи профілактики та подолання негативного явища».

- Анкетування учнів з метою виявлення проявів насильства

- Семінар з елементами тренінгу для учнів 6 – 9 класів «Профілактика булінгу серед підлітків» з метою формування в учнів громадянської відповідальності за наслідки асоціального способу життя.

- Бесіди психолога, соціального педагога з учнями на тему: «Я – повноцінна особистість держави», «Життя без агресії», «Дізнайся про свої права та обов'язки» з метою формування прагнення підлітків до ведення здорового способу життя; обізнаності учнів у негативізмі булінгу та його наслідків, попередження насильницької поведінки учнів.

- Запровадження програми правових знань у формі гурткової та факультативної роботи.

- Бесіди з батьками учнів щодо профілактики булінгу та правил спілкування з дітьми, що потерпають від третирування [1, 153].

Отже, у результаті даного дослідження ми ознайомилися з явищем булінгу у шкільних колективах, проаналізували вивчену літературу та систематизували вивчений матеріал, та визначили причини виникнення феномену цькування. В рамках профілактичної роботи з боротьбою булінгу, було запропоновано ряд заходів з метою попередження та уникнення третирування, які слід проводити психологам та соціальним працівникам на регулярній та постійній основі.

Список використаних джерел:

1. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поведіння з дітьми: методичний посібник для освітян / Авт.: Журавель Т. В., Кочемировська О. О., Ясеновська М. Е. / За заг. ред. Безпалько О. В. – К.: ТОВ “К.І.С.”, 2010. – 242 с.
2. Предотвращение насилия в образовательном учреждении. Методическое пособие; под редакцией В. Адэскэлицэ, Р. Жосану, И. Молдовану, Т. Епояна – Кишинэу, ЮНЕСКО, 2017.
3. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников /Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. ИИТО ЮНЕСКО, 2015.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Кобзар Зоряна, здобувачка ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Главінська О.Д., кандидат психологічних наук, доцент

На сьогодні науково доведений факт, що людина змінюється не тільки завдяки власному індивідуальному психологічному чи фізіологічному дорослішанню, а й завдяки глобальним змінам, які відбуваються в історії, культурі та соціумі. Зміни історії, культури, соціально-економічні трансформації суспільства - все це відноситься до переліку рушійних сил онтогенетичного розвитку особистості, а отже справляє на нього незаперечний вплив. Саме тому проблема вивчення розвитку внутрішніх психологічних характеристик людини була і залишається актуальною з плином часу. Не складає винятку, зокрема, і феномен емпатії, який на сьогодні є достатньо вивченим, проте основні характеристики та особливості розвитку емпатійних здатностей сучасної молоді залишаються недостатньо вивченими.

Як писав Карл Роджерс, «емпатія - це здатність взяти черевки іншого» [4]. У сучасній психології емпатія розглядається як властивість особистості, сутність якої полягає в умінні давати опосередковану емоційну відповідь на переживання іншої людини на основі рефлексії її внутрішнього стану, думок, почуттів [3].

Проблема емпатійності стала предметом наукових пошуків багатьох зарубіжних (А. Валлон, О.Ф. Лазурський, К.Роджерс, К.Рудестам, Е. Фромм, Є. Хорні, В. Штерн, П.М. Якобсон та ін.) та вітчизняних (Г.І.Андреєва, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Л.П. Журавльова, А.Є. Ольшаннікова та ін.) психологів. Аналіз їх результатів дозволяє нам виділити у структурі емпатії три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання про об'єкт чи особу), афективний (емоційні реакції на об'єкт чи особу) та конативний (моторні реакції, поведінкові наміри людини в ставленні до цієї особи чи об'єкта, дії, поведінка людини), а також розглядати дві форми вияву емпатійних почуттів: співпереживання та співчуття. Становлення емпатії, на думку науковців, розпочинається зі співпереживання, яке виявляється у переживанні суб'єктом емоцій, аналогічних емоційним переживанням об'єкта. Співчуття – це вищий рівень розвитку емпатійних переживань, який вимагає від суб'єкта емпатії певного рівня інтелектуального та морального розвитку, набувається у процесі соціалізації [1].

Сприйняття та розуміння іншої людини змінюється з віком, оскільки відбувається поступовий перехід від опису та оцінки дій та вчинків інших до прямих вказівок на характерні для них особистісні якості, до узагальнених форм їх сприйняття. Важливий вплив на характер побудови міжособистісної взаємодії справляє соціальний досвід суб'єкта, рівень його соціалізації та морального розвитку. Сукупність властивостей особистості, в яких фіксується співвідношення свідомості та поведінки, емоцій і настрою, яка виявляється в діяльності та спілкуванні та відображається в рисах її характеру називається емпатійністю.

Розвинена емпатія - один з найважливіших чинників успіху в тих видах діяльності, які вимагають тонкого розуміння партнера по спілкуванню, здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміння ставити себе на його місце в найважчих ситуаціях. Людина з низьким рівнем емпатії переважно використовує директивні, силові (деструктивні, без врахування інтересів і почуттів іншої людини) способи її вирішення, або пасивні - відхід від вирішення, ігнорування ситуації, перекладання відповідальності за прийняття рішень на іншого.

Результати наукових пошуків вчених [2; 3] вказують на те, що сучасна молодь частіше проявляє співчуття, співпереживання, проте

допомагаючи поведінку моделює лише у внутрішньому плані. Зазвичай вони пасивно сприяють об'єкту емпатії, значно рідше вони надають реальну допомогу. Перехід суспільства від колективізму до індивідуалізму призводить не лише до того, що людина стає більш незалежною, індивідуально-неповторною тощо, але й більш егоцентричною. Вона занурюється у власне життя, власні проблеми, і її мало хвилює життя оточуючих. Для значної частини юнацтва уміння не проявляти свої почуття ніжності, співчуття, піклування є ознакою мужності і сили власного Я. З віком емпатійність молодих людей зростає у зв'язку з розвитком інтелекту, становленням моральної та мотиваційної сфери.

Таким чином, емпатія – це здатність, особистісна характеристика, яка формується у процесі соціалізації особистості і виконує важливу функцію у побудові зовнішніх соціальних зв'язків. Для молодого людини, яка розпочинає самостійне життя, дуже важливо бути прийнятою суспільством, і емпатія може їй у цьому допомогти.

Список використаних джерел:

1. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т.В. Василюшина. – К., 2000. – 20 с.
2. Дерев'яно С.П. Характеристики емпатії студентів-психологів / С.П.Дерев'яно // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки», 2015. – Вип. 126. – С. 70–74.
3. Дьоміна Г.А. Психологічні особливості емпатії студентів – майбутніх соціально-психологічних працівників / Г.А.Дьоміна // Актуальні проблеми психології, 2013. – Т. 7. Вип. 32. – С. 73–79.
4. Ильин Е.П. Психология помощи / Е.П.Ильин. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У СИТУАЦІЯХ БУЛІНГУ

Ковтун Оксана, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Савуляк В. О., старший викладач

Уперше термін булінг (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; ‘bullying’ – цькування, залякування, третирування) з’явився на

початку 70-х рр. XX ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі. Досі немає чіткого наукового визначення цього терміну. Саме поняття булінг деякі автори розуміють по-різному і надають різну кваліфікацію його видів.

Булінг визначають як:

1) соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, зазвичай, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи;

2) сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації;

3) поведінка, що може бути визначена як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення.

Булінг є явищем інтернаціональним і досліджується вченими багатьох країн: Америки, Великої Британії, Канади, Норвегії, Фінляндії та інших. Як зазначає відомий російський науковець І. Кон, за останні 20 років «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем. представлено багато визначень цього явища. Х. Лейманн визначає булінг як «соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини, Л. Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи.

Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини.

Основні механізми розвитку булінгу: страх; заздрощі та конкуренція; неприйняття інакшості; бажання підпорядковувати когось власній волі; бажання витіснити когось із групи (колективу); бажання принизити іншого. Як соціально-психологічне явище булінг впливає на всіх учасників групи чи класу дітей, де він виникає.

Слід виокремити, що соціальна структура булінгу, як правило, має три елементи.

1. Переслідувач (булер). Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертв.

2. Жертва. Потерпілий, який не здатний ефективно захищати себе, тому він певною мірою беззахисний перед кривдником або їх групою.

3. Спостерігач. Це свідки, члени груп, де відбувається булінг, але які не є ані булерами, ані жертвами. Їх, за дослідженнями, 88% від усіх дітей. Частина з них долучається до кривдника, інші підбурюють його до подальшого знущання і лише 10-20% намагаються якось допомогти жертві.

На думку Є. В. Гребьонкіна, на агресивну (булінгову) поведінку дітей впливає комплекс чинників:

1) персональні фактори (низький рівень виховання, занижена самооцінка, висока імпульсивність, зловживання алкоголем, наркотиками, комп'ютерними іграми, готовність до ризику, обмежене почуття самозбереження);

2) поведінкові фактори (поведінка, що створює перешкоди для навколишніх, вандалізм, безцільне проведення часу, прогули й слабка успішність у школі, ранні сексуальні контакти, приводи в міліцію й рання судимість);

3) соціальні фактори (культ насильства в суспільстві, вплив ЗМІ, поведінка батьків, низький соціально-економічний статус родини, залежність від соціальної допомоги, зміна вихователів (вітчим, мачуха), сімейне й сексуальне насильство, друзі з девіантною поведінкою).

Провівши аналіз основних підходів до визначення поняття булінгу та пошуку причин, було визначено, що існує ряд чинників його прояву, він має колективний характер та заснований на соціальних стосунках у групі. Водночас встановлено, що учні підліткового періоду найчастіше використовують дві форми булінгу – хлопці фізичний, а дівчата психологічний. Цей період для них є перехідним, і тому можуть виникати протиріччя, які призводять до таких ситуацій. За даними дослідження, майже кожен третій учень даних класів так чи інакше, зазнавав булінгу в школі, потерпав від принижень і глузувань з боку інших, решта піддослідних частково піддавалися знущанню з боку однолітків.

Дані дослідження вказують на невисокий показник цькування в навчальному середовищі. Незважаючи на це, третина опитаних указує на те, що деяка кількість учнів підлягає третируванню часто. Зазвичай, в школах знущаються над слабшими, тими, хто має занижену самооцінку і не зможе за себе постояти. Було виявлено, завжди булінгу підлягають ті діти, які мали менший соціальний статус. Більша частина підлітків стикається з постійними образами, знущаннями та поганою поведінкою на свою адресу. Число тих, хто не піддається насиллю з боку однолітків, є досить малим. Беручи до уваги кількість жертв, можна інтерпретувати це так, що дуже малий відсоток дітей не підлягає знущанню, тому що в цю кількість

опитаних також входять ті, хто є агресором і від кого потерпають інші в навчальному просторі.

Список використаних джерел:

1. Барліт А. Ю. Барліт О. О. Форми і методи подолання соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. Запоріжжя, 2012. С.44
2. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі // Школа (Шк. світ). 2012, № 2. С. 75 – 83.
3. Воронцова Е. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти. Дніпропетровськ, 2017.

УДК 159.922.1

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Ковтун Світлана, здобувач ОС «бакалавр» 4 курс, РДГУ

Керівник: Савуляк В. О., старший викладач

Поняття «гендер» з'являється у соціально-гуманітарному знанні другої половини ХХ ст. як похідне від поняття статі.

Гендер є важливою соціодиференційною ознакою буття соціуму, а дослідження його соціально-практичного змісту стосується фундаментальних характеристик суспільних відносин. Сучасна епоха зумовлює необхідність переосмислення традиційних гендерних схем та ролей і їх сприйняття. В основі гендерної теорії лежить твердження, що гендер присутній у всіх соціальних процесах, а гендерний підхід передбачає наявність гендерних чинників впливу на всі аспекти людського суспільства, культури та взаємодії.

Гендерна теорія вивчає соціальне життя обох статей, їхню поведінку, ролі, характеристики, спільне й відмінне між ними, соціальні взаємовідносини статей, розглядаючи світ порівняльно з позиції обох соціо-статевих груп. Гендерні дослідження також мають на меті пояснити відмінності всередині певного гендеру – між самими жінками та між чоловіками.

Предметом поглибленого вивчення й наукового осмислення стають цінності та життєві орієнтації чоловіка й жінки, розширення їхніх інтересів і виникнення нових потреб, оновлення характеру відносин між ними відповідно до оновлення світового простору, нові підходи до соціально-статеві культури й формування ними культурних реалій сучасності.

З поняттям «гендеру» тісно пов'язане поняття «емпатії» - як вміння осягати душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан.

Емпатія означає таке духовне єднання особистості, коли одна людина настільки переймається переживаннями іншої, що тимчасово ототожнюється, ніби «розчиняється» в ній. Ця емоційна особливість людини відіграє велику роль у спілкуванні людей, у сприйнятті ними один одного, встановленні взаєморозуміння між ними.

Емпатія – це складний багаторівневий феномен, структуру якого становить єдність емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів.

За допомогою емпатії, особистість може точніше оцінити власну позицію в групі, своє реальне становище в колективі, відчуття задоволення від спілкування, підвищити впевненість у власних діях, здобути повноправність членства в групі, усвідомити ціннісну єдність з нею.

Вміння привернути до себе людей, здобути їхню симпатію, повагу, значно впливає на здатність особистості до соціальної адаптації в цілому. Та для цього, крім емпатії, потрібні й інші риси характеру.

Емпатія у дітей підліткового віку, на думку В. Кротенко, може виявлятися в двох основних формах: пасивного споглядання (співчуття) та активної дії (співпереживання). Перехідною ланкою між цими двома формами є активне споглядання, яке розуміється як емоційний відгук на емпатогенну ситуацію. Співчуття і співпереживання за певних умов розглядаються як ланки єдиного емпатійного процесу, і як самостійні форми прояву емпатії.

Емоції підлітків пов'язані перш за все зі спілкуванням із ровесниками. У них дуже розвинуте почуття належності до групи. Зокрема, хлопчики висувають вищі вимоги до дружби у порівнянні з дівчатками. Одностатеві угруповання хлопчиків і дівчаток досягають апогею у своєму розвитку у 5-6 класі. Між членами групи зав'язуються дружні стосунки на основі взаєморозуміння і відчуття єдності.

Підлітковий вік забезпечує перехід від одностатевих груп взаємин до різностатевих, що розширює коло спілкування, стосунків, діяльності, формуються компанії підлітків. Ці різностатеві стосунки сприяють виникненню дружби між хлопчиками та дівчатками, розвивається система уявлень про особливості протилежної статі, статевої поведінки, формуються поняття «фемінності», «маскуліності», зростає активність в самопізнанні та взаємопізнанні психіки протилежної статі, відбувається гендерна ідентифікація.

У проведеному дослідженні було встановлено, що підлітки не приймають у свою сферу спілкування однолітків, в яких спостерігаються проблеми з комунікабельністю, товариськістю та виявом емоцій. Дівчатка

виявилися більш емпатійними та мають середні показники, а для хлопців характерні низькі показники емпатії.

Також було визначено, що дівчатка краще інтерпретують емоції оточення, частіше плачуть й частіше кажуть, що вони засмучені чужими бідами; чутливіші, ніж хлопчики. Хлопчики, з низькими значеннями емпатійних властивостей, мають вузький спектр емпатійних переживань, у центрі якого знаходяться вони самі. Їхні контакти обмежені, часто вони почуваються ніяково у спілкуванні з іншими людьми; також спостерігається нездатність описувати власні відчуття, визначати різницю між відчуттями, зрозуміти емоційне переживання іншої людини.

Порівняльний аналіз засвідчує, що підлітки з вищим соціометричним статусом мають вищий рівень емпатійних властивостей, і навпаки, підлітки з низьким соціометричним статусом, мають низький рівень емпатії.

Отже, прийняття нової соціальної ролі, почуття дорослості, здатність будувати власну поведінку відповідно до зразків, а також формування власних очікувань щодо поведінки інших людей роблять дітей цього віку сензитивними щодо розвитку емпатійного потенціалу. Доведено, що створення умов емпатійної взаємодії серед школярів та між педагогами і школярами стає значущим фактором позитивної соціальної ситуації розвитку підлітків.

Навчити дитину «бачити і відчувати людей» – одне з найважливіших і найскладніших завдань виховання. Уміння співпереживати близьким і чужим людям залежить від емпатії – здатності індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей, розуміти їх почуття, переживання, проникати в їх внутрішній світ, роблячи їх частиною своєї особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2012. 811 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособ. для студент. высших учеб. заведений. –М. : Аспект Пресс, 2000. – 288с.

УДК 159.967.23:319.041

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ НА ПСИХОСОМАТИКУ ЮНАКІВ

Корчак Анжела, здобувачка ОС «Магістр», 2 курс, РДГУ

Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

З огляду на несприятливу та нестабільну соціально-економічну ситуацію в країні, інформаційне перевантаження та динамічний темп життя,

сучасна людина практично завжди знаходиться в стані емоційної напруги, а він у свою чергу позначається на перебігу фізіологічних процесів в організмі.

Особливо, це доречно стосовно осіб юнацького віку, адже варто наголосити, що особистість в цей період долає вікову кризу ідентичності, яка може носити як позитивний (формування позитивного і адекватного сприйняття власного «Я», переконань та пріоритетів) так і негативний (розвиток неадекватної самооцінки, домінування тривожності, пасивності, страху, інтровертованості, відсутність чітких життєвих перспектив) характер, а однією із головних фаз дорослішання виступають соматичні та психічні зміни. Серед основних причин виникнення стану емоційної напруги в осіб юнацького віку, суттєву увагу дослідники відводять екзаменаційному стресу [2].

Окрім того, попередні дослідження проведені у психосоматичній медицині свідчать, що емоційні реакції зумовлюють певні соматичні розлади, тому важливо вміти відстежувати взаємозв'язок індивідуально-психологічних особливостей людини з характером її реагування на стресові ситуації, задля попередження небажаних наслідків.

Психосоматика досліджує вплив емоцій на фізіологічні процеси і поведінкові реакції, пов'язані із захворюваннями, психологічні механізми, що впливають на фізіологічні функції. Вперше термін «психосоматика» був запропонований німецьким лікарем Іоганном Хайнротом в 1818 році. Він використовував цей термін для позначення взаємозв'язку тілесних недуг пацієнтів і їх душевних страждань [3].

На сьогодні, загальноновизнаним є наступне тлумачення: психосоматика – це напрям у медицині та психології, що займається вивченням впливу психологічних (переважно психогенних) факторів на виникнення і подальшу динаміку соматичних захворювань [1]. Однак, для повного розуміння самого феномену психосоматики, одного визначення недостатньо і це певним чином, зумовило все розмаїття його трактування.

В основі психосоматичних явищ, за З. Фрейдом лежать істерична конверсія та тривога. Ф. Дейч, продовжуючи психосоматичні ідеї Фрейда, сформулював концепцію «соматичної мови». Соматична мова – це вираз конфігурації потягів Id та механізмів захисту Ego, який проявляється в постійному конверсійному потоці. Г. Шульц – Хенке вважав, що органіка є соматичним корелятом психічних процесів, замість того, щоб бути висловленою словами, проявляється у підкресленому функціонуванні органа. П. Федерн вважав, що психосоматичний симптом має функцію позбавлення слабкого Я від перероблення події, яка викликала біль [4].

Здійснений аналіз концептуальних поглядів щодо проблеми впливу стану емоційної напруги на виникнення психосоматичних проявів юнаків засвідчили, що у кожної людини, що перебуває в стані емоційної напруги проявляються ті чи інші соматичні скарги. Їх інтенсивність залежить, як від конкретної ситуації так і від особливостей реагування людини та властивостей її нервової системи. Здебільшого виникають скарги, що стосуються серцево-судинної, нервової та травної систем. Характер та інтенсивність соматичних проявів, при цьому, залежать від індивідуально-типологічних особливостей людини, зокрема типу темпераменту та поведінкової активності, рівня тривожності та психологічної культури, а також стилю сімейного виховання.

Список використаної літератури:

1. Брязгунов И. П. Психосоматика у детей / И. П. Брязгунов и др. – М.: Психотерапия, 2009. – 480 с.
2. Федорова Я. В. Стрес та його роль в навчальній діяльності студента / Я. В. Федорова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(4). – С. 290 – 294.
3. Фрадинська А. Стрес як чинник психосоматичних захворювань людини / А. Фрадинська – збірник Національної академії державної прикордонної служби України. – 2016. – №1(3). – С. 229 – 239.
4. Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики: навч. – метод. посібник / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця: Нова книга. – 2009. – С. 120.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Кот Софія, здобувач ОС «бакалавр», 2 курс, РДГУ

Керівник: Рудюк О.В., кандидат психологічних наук, доцент

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та найповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості отримати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй

інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Нова соціальна ситуація розвитку особистості у юнацькому віці обумовлює зміни у індивідуальних особливостях особистості, внаслідок чого відбувається загострення міжособистісних стосунків. І хоча школа та інші агенти соціалізації намагаються дати юнакам та дівчатам знання, необхідні для подальшого життя та здобуття професії, юнаки часто залишаються наодинці з проблемами, які виникають у них при взаємодії з батьками, викладачами та однолітками. Відтак, проблема впливу різноманітних чинників на виникнення, протікання та розв'язання міжособистісних конфліктів у юнацькому віці, а особливо серед студентів, є надзвичайно актуальною. Одним з чинників, який детермінує прояв міжособистісних конфліктів серед студентської молоді, але не отримав належного висвітлення і представленості у науково-психологічній літературі, є особистісна конфліктність юнаків.

Основним новоутворенням юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце у суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Цей процес часто зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості юнаків, які призводять до їх підвищеної конфліктності.

На конфліктність в юнацькому віці значний вплив здійснює розвиток самосвідомості, який у період студентства активізують наступні фактори: новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично професійна діяльність); нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших; досягнення віку юридичної і громадянської зрілості, що передбачає особисту відповідальність за свої вчинки перед суспільством [2].

Утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності, «особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості» [3, с. 18], що стає основою конфліктності.

Провідна роль у світогляді студентів належить ідеалам, які нерідко набувають спонукальної сили, стають мотивами їхньої діяльності. У молодій людини вони спираються на загальні принципи, які можуть бути реалізовані в різних ситуаціях і утворюють чітко усвідомлювану моральну позицію. Перехід до узагальненого ідеалу є важливим етапом у розвитку особистості. Але при цьому нерідко виникає явище, так званого юнацького максималізму, коли ідеали, що існують у її свідомості, переносяться на реальне життя. Молода людина вимагає від оточуючих дотримання тих стандартів, що існують в уяві, а їх відсутність або невідповідність ставиться у вину, стає причиною непорозумінь, образ, а значить і конфліктів [1].

Однією зі значущих сфер активності особистості на етапі юності є міжособистісне спілкування. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибірковою, інтимною, виконує функцію головного, соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат. Однак юнацька комунікативність часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовияві, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними. Все це стає причиною міжособистісних конфліктів в студентському середовищі.

Список використаних джерел:

1. Лисенко-Гелемб'юк К.М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці / К.М. Лисенко-Гелемб'юк // Збірник наукових праць: філософія соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. 14. – Ч. 1. – С. 298-308.
2. Матяш-Заяц Л.П. Стиль спілкування як чинник міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці / Л.П. Матяш-Заяц // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 15. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С. 178-183.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.

УДК 159.92

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

Кохно Тетяна, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор

Загальновідомим є той факт, що розвиток особистості, формування її психічних функцій та психологічних якостей нерозривно пов'язані із

середовищем, у якому вона перебуває. Автор теорії стресу Г. Сельє виходив із концептуального положення про взаємозв'язок процесів формування цілісного організму та його активної взаємодії з чинниками зовнішнього середовища.

Л. Виготський, обґрунтовуючи наукову парадигму педагогічної психології, теж відзначав роль середовища у процесі становлення та зміни поведінкових реакцій людини, а також багатоаспектність зазначеного феномена: «... психологія розглядає поведінку як процес взаємодії організму із середовищем... Проте поведінка людини проявляється в складних межах соціального середовища. Людина взаємодіє з природою не інакше, як через середовище, а тому середовище є вагомим фактором, що визначає та встановлює поведінку людини» [1, с. 12]. Аналізуючи виховний процес, науковець відстоював теорію активності учня у процесі його взаємодії із освітнім середовищем – навчання (опануванні знань та вмінь), особистісного розвитку (становлення ціннісних пріоритетів, формування здібностей).

Адаптація студента до професії починається з його інтеграції до університету як соціальної спільноти, інституту соціалізації, тому особливий актуальності набуває проблема впливу освітнього середовища на розвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема формування такої його якості як стресостійкість.

Освітнє середовище, як об'єкт наукового дослідження, – феномен достатньо складний, адже охоплює різні сфери та прояви психолого-педагогічної взаємодії викладача та студента, міжособистісні відносини у межах студентських колективів, специфіку співвідношення традицій та новацій у межах університету, специфіку освітніх програм, принципи навчання, а також особливості сприймання усього зазначеного самим студентом, формування ним суб'єктивної значущості поняття «освіта», оцінки можливості особистісної самореалізації у межах зазначеної соціальної групи тощо.

Детальніше розглянемо вплив освітнього середовища на стресостійкість студентів. Більшість дослідників сходяться в думці про те, що стресостійкість – це властивість особистості, яка постає як єдність генетичних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта (Л. Китаєв-Смик, Д. Леонтьєв, В. М'ясищев, Ю. Щербатих, В. Корольчук).

Зазначений феномен є динамічним, інтегративним утворенням, що залежить від вроджених особливостей організму, досвіду, сформованого у ранньому дитячому віці, особистісних особливостей, що постали в процесі соціалізації, спрямованості особистості, когнітивних особливостей суб'єкта діяльності, прогнозування майбутнього, особливостей соціального оточення [2].

Стресостійкість є системою особистісних якостей, що дають змогу людині витримувати стрес – значущі інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження). Узагальнюючи різноманітні теоретичні

концепції та результати емпіричного дослідження, українська дослідниця В. Корольчук так визначає сутність стресостійкості: «...структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає в себе когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості» [3].

Студент, вступаючи до вищого освітнього закладу, у процесі інтеграції до нової соціальної групи та опанування професії переживає низку стресів, пов'язаних насамперед із новим оточенням. Ситуації педагогічної та міжособистісної взаємодії нерідко зумовлюють труднощі, що спричинюють переживання стресового стану.

Студентське життя наповнене стресовими та фруструючими ситуаціями (наприклад, під час сесії), частина з яких, за тих чи інших причин, можуть стати для молоді людини травмуючими подіями, які глибоко проникають у свідомість і часто впливають на подальшу долю. Ці ситуації викликають підвищену емоційну напругу і можуть негативно впливати на життєві плани, спосіб життя, кар'єру, відносини із значущими людьми, загальне благополуччя особистості тощо.

Тому важливою є проблема вивчення детермінант поведінки студентів у стресових та фруструючих ситуаціях, визначення шляхів активізації їх вольових та інтелектуальних зусиль в цих умовах.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Наука, 1983. 386 с.
3. Корольчук В. М. Психология стресостійкості особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.0. К., 2009. 40 с.

УДК 159.91

ЕМОЦІЙНІ СКЛАДОВІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Лапук Анна, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Романюк В.Л., кандидат біологічних наук, доцент

Стресостійкість – системна психофізіологічна властивість особистості, яка характеризується низьким рівнем тривожності, емоційною стабільністю, високим рівнем саморегуляції, психологічною готовністю до

стресу та є основою ефективної соціальної взаємодії у відповідних умовах діяльності.

Стресостійкість студента визначається наявністю стресогенних чинників під час навчального процесу, у т.ч. в нових умовах соціальної адаптації, під час теоретичних і практичних занять, у період заліків та іспитів, а також необхідністю самовизначення щодо майбутньої професійної діяльності. Таким чином, специфічний стан хронічного і гострого стресу та його клінічні складові і наслідки становлять серйозну загрозу щодо психічного здоров'я студентів під час навчання.

У зв'язку з цим основною метою даного дослідження було вивчення особливості психофізіологічних механізмів стресостійкості у студентської молоді в умовах навчального процесу.

Для психологічного і психофізіологічного аналізу поняття «стрес» у сучасній науковій літературі цей термін використовується у трьох значеннях. По-перше, поняття «стрес» визначається як будь-які зовнішні стимули чи події, що викликають у людини дискомфорт. По-друге, стрес відноситься до суб'єктивної реакції та відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження; він інтерпретується як емоції та захисні реакції, що відбуваються у самій людині. По-третє, за У. Кенноном і Г. Сельє, стрес може бути фізичною реакцією організму на запропоновану вимогу чи шкідливий вплив середовища існування. Функцією таких системних фізіологічних реакцій, ймовірно, є підтримка відповідних психічних процесів та поведінкових дій щодо подолання даного специфічного стану [1]. При цьому Р.С. Немов трактує поняття «стрес» як «негативний емоційний стан, що виникає в результаті фрустрації або серйозних невдач в житті людини і полягає в неадекватній і дезадаптованій поведінці».

Логічним продовженням теорії У. Кеннона і Г. Сельє стала концепція психологічного стресу Р. Лазаруса, який вважав, що адаптацію до середовища існування визначають емоції, інтенсивність та силу яких, в свою чергу, зумовлюють когнітивні процеси [1]. У цілому аналіз праць Г. Сельє і Р. Лазаруса дозволив визначити, що стрес є об'єктивною та суб'єктивною реакцією особистості на різку зміну звичних умов у певному природному і соціальному середовищі, що відображається на фізіологічній і психологічній ефективності життєдіяльності організму.

Навчальна діяльність студентів завжди була пов'язана з високим рівнем стресогенного навантаження, а вплив стресорів сучасного природного і соціального середовища додатково збільшує дане функціональне навантаження. В сучасного студентства досить часто порушується когнітивний та емоційний, поведінковий і мотиваційний

компоненти діяльності, які суттєво пов'язані із підвищеним рівнем стресу та, відповідно, зниженням показників стресостійкості.

Зокрема О.М. Матвеева та інші встановили, що в період іспитів студенти можуть мати виражені порушення вегетативної регуляції, насамперед, серцево-судинної системи, що проявляються в підвищенні пульсу і артеріального тиску, зростанні рівня м'язової та психоемоційної напруги тощо [2]. Такі серйозні соматичні зміни в діяльності організму, особливо під час заліків та іспитів пов'язані не лише з особливостями юнацької психіки, але й з новими вимогами і стандартами сучасної університетської освіти та відповідними інформаційними впливами.

У сучасному трактуванні поняття «стресостійкість» можна виділити два блоки системних показників, що складають цей феномен: 1) психофізіологічний блок, який включає емоційну стабільність або нестабільність, рухливість процесів збудження і гальмування та силу нервової системи; 2) соціально-психологічний блок, у т.ч. екстраверсія, інтроверсія, тип і спрямованість поведінкових реакцій та комплекс особистісних якостей, що проявляється в стресі [3].

У цілому психологічний портрет стресостійкої особистості представлений такими характеристиками як врівноваженість, емоційна стійкість, відповідальність, стриманість, активність і життєрадісність. Сьогодні виділені компоненти стресостійкості, що охоплюють такі параметри, як здатність до розбудови ефективних міжособистісних відносин, вираженість самоактуалізації та соціальна адаптованість [1]. Як підкреслював С.С. Корсаков, чим «більш гармонійно поєднані всі існуючі властивості, складові особистості, тим більше вона стійка, урівноважена та здатна протистояти впливам, які прагнуть порушити її цілісність».

Таким чином, емоційний компонент та його психофізіологічні механізми можна вважати одним із ключових елементів щодо розвитку стресостійкості у студентів. Перспектива наукових досліджень – розробка міждисциплінарних теоретичних і практичних складових стресостійкості, а також пошук ефективних методів психокорекції і психопрофілактики щодо збереження психічного здоров'я у студентської молоді в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. Москва : ПЕРСЭ, 2006. С. 352.
2. Современные методы диагностики межпредметных связей / О.М. Матвеева, И.С. Матвеева, Л.А. Матвеева, Д.А. Романов //

Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. № 9 (163). 2018. С. 203-207.

3. Судаков К.В. Системные основы стресса / К.В. Судаков, П.Е. Умрюхин. Москва : Гетар-Медиа, 2010. С. 112

УДК: 159.942:159.922.8

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Максимчук Михайло, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Сторож О.В., кандидат психологічних наук, доцент РДГУ

Підлітковий вік є одним із найскладніших та найвідповідальніших періодів становлення і розвитку психіки людини. Цей вік, що в загальному займає межі 13-16 років, є віком допитливого розуму, жагучого пізнання світу, пошуку свого призначення в ньому, бурхливої комунікативної активності. Особлива роль у цьому віковому періоді надається спілкуванню з однолітками, а провідною діяльністю стає саме інтимно-особистісне спілкування. Важливу роль у процесі комунікації відіграє становлення «Я» підлітків, розвиток процесів їхньої самооцінки та становлення особистісної рефлексії. Для успішного перебігу та реалізації описаних потреб здійснюється активне залучення наявного потенціалу комунікативних здібностей підлітків. Одним із чинників, що впливає на розвиток комунікативних здібностей є тривожність. Процеси впливу тривожності на подальший розвиток комунікативних здібностей є важливою, хоча недостатньо розробленою проблематикою психологічної науки.

Дослідженням природи феномену тривожності займалися такі вчені як Б.Г. Ананьєв, Е.Г. Ейдемільер, Є.М. Заможна, К. Ізард, А. Качєв, А.М. Прихожан, В.Є. Сорочинська, Ч. Спілбергер, З. Фрейд, Ю. Ханін, К. Хорні, Н.Ф. Шевченко та ін.

Здійснивши аналіз та узагальнення психологічних праць цих авторів, ми можемо стверджувати, що феномен *тривожності* є багатозначним явищем що може виявлятися як: недовготривала емоційна реакція слабовираженого страху, що безпосередньо впливає на судження особистості та її рішення; комплексний психічний стан особистості, що виникає в ситуації невизначеності; адаптивний механізм особистості, що вирішує компенсаторні та регуляційні завдання; властивість особистості, яка сприяє певним проявам станів та реакції тривожності. Існує декілька класифікацій тривожності як явища. Виділяють адаптивну та дезадаптивну, стійку та загальну, відкриту та приховану, компенсаторну та культивовану,

особистісну та ситуативну тривожності. Механізм виникнення тривожності, складається з суб'єктивних та об'єктивних причин, а прояви тривожності діють у широкому спектрі діяльності людини, таких як психологічна, поведінкова, соціальна та інші сфери. Різні рівні прояву явища тривожності можуть суттєво впливати на розвиток та функціонування особистості, мобілізувати чи пригнічувати її діяльність [3].

Вивченню природи і структури здібностей присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких є Н.Р. Вітук, Н.П. Волкова, Г.В. Данченко, Н.Б. Завіниченко, Ф.Д. Зіббардо, Ю.В. Касаткіна, О.В. Касьянова, О.О. Кідрон, Н.В. Клюєва, І.О. Кулініч, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, Р.С. Немов, А.В. Петровський, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, С.І. Самигин, Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов, Р. Чалдіні та ін.

Під поняттям «здібності» розуміються індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують успіх у оволодінні різноманітними видами діяльності. Здібності не тотожні знанням, умінням і навичкам, які наявні у людини. Вони забезпечують їх швидке надбання, фіксацію й ефективне практичне застосування. В свою чергу, під поняттям «*комунікативні здібності*» авторами розуміються індивідуально-психологічні особливості людини, що входять у структуру спеціальних здібностей, які забезпечують ефективність її спілкування, сумісність з іншими людьми та сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Комунікативні здібності мають свою структуру, яка складається з комунікативно-інформаційних, емоційних, когнітивних, поведінкових компонентів та власні умови формування, які носять загально-психологічний, соціально-психологічний і психолого-педагогічний характер [2].

Розвиток комунікативних здібностей підлітків є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. Формування характеристик комунікативних здібностей школяра підліткового віку відбувається в умовах зміни мотивації основних видів діяльності: навчання, спілкування, праці, посиленого пізнавального розвитку, активного становлення особистості у процесі діяльності і, особливо, в ході неформальної міжособистісної взаємодії. Комунікативні здібності формуються та найяскравіше проявляються саме в умовах інтимно-особистісного спілкування, яке потребує активного застосування та вияву комунікативних здібностей та навичок підлітків. За дослідженнями А. Качевої, однією з основних характеристик проявів тривожності у виявах комунікативної діяльності є «маски тривожності» - форми поведінки, які існуючи під виглядом яскраво виражених індивідуально-особистісних ознак, безпосередньо породжуються тривожністю та дозволяють пережити її в певному сублімованому вигляді,

не виявляючи її в повній мірі. Найчастіше подібною «поведінкою-маскою» може бути агресивність, адиктивність, облудність, демонстративність, тощо. Така поведінка дає змогу підліткам приховувати свою тривожність від оточуючих та дає можливість регулювати прояви власної тривожності. Ця поведінка слугує не тільки в якості захисного механізму, але і як регуляторний та компенсаторний засіб у комунікативній діяльності підлітків [1].

Таким чином, ми визначили, що тривожність бере участь у перебігу діяльності підлітків у соціальній сфері. Вона безпосередньо впливає на міжособистісні стосунки, ефективність спілкування, взаємовідносини з друзями та колегами, підґрунтям яких слугують саме комунікативні здібності. Нерідко прояви тривожності у соціальній сфері є причиною породження багатьох конфліктів. При нормальному і оптимальному рівні тривожності, явище тривожності може слугувати мобілізаційним чинником, який вказує на готовність підлітків до комунікації та взаємодії. Неадекватний та стійкий рівень тривожності має дезорганізуючий, руйнівний вплив на особистість підлітків, незалежно від того, яким чином та у якому виді вона проявляється. Високий рівень тривожності спонукає підлітків до пристосовницької діяльності, що негативно впливає на адекватний перебіг комунікативної діяльності та реалізації наявного потенціалу комунікативних здібностей.

Список використаних джерел:

1. Качаева А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня / А. Качаева // Психолог. – 2006. – № 13. – С. 4–16.
2. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. / О.Б. Столяренко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
3. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. – Вінниця: КВНЗ «ВАНУ», 2018. – 200 с.

УДК 159.922.8:[159.923:17.022.1]

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Маркова Ірина, здобувач ОС «Магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Ямницький В. М, доктор психологічних наук, професор

Проблема дослідження психологічних особливостей розвитку ціннісних орієнтацій у підлітковому віці була предметом наукового інтересу

вітчизняних (Г. Лялюк, О. Прашко, Т. Ткачук, В. Овсяннікова) та зарубіжних (Н. Матвєєва, Д. Фельдштейн, І. Клименко, Н. Саліхова) дослідників.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості і лежить в основі її взаємин з навколишнім світом, з іншими людьми, із самою собою [2].

Необхідність розуміння специфіки та особливостей розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості та факторів, які впливають на її розвиток набуває надзвичайно важливого значення саме у підлітковому віці [3, 190]. Адже це вік, який є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру й особистості загалом [1, 49].

Ціннісні орієнтації, засвоєвані в процесі розвитку залежать від того, в яку діяльність включена особистість. Посилене прагнення до спілкування з ровесниками, передусім з однокласниками, і трохи старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Підліток прагне завоювати повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. У товаристві однолітків починає складатися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові морально-етичні вимоги. В результаті цього самосвідомість набуває нового рівня розвитку.

Тенденції розвитку ціннісних орієнтацій також визначає споживацьке чи продуктивно-творче відношення пов'язане з сприйняттям підлітком грошей. Це відношення може визначати риси особистості підлітка, такі як схильність до утриманства чи працелюбність, потяг до здирництва чи до соціальної творчості, увага до окремих наслідків своєї діяльності. Лише від підлітка залежить яку соціальну позицію він вибере, якою мірою буде сприймати себе та інших людей і якою мірою вбачитиме в них засоби для розв'язання проблем.

Головним психологічним придбанням підлітків є відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї унікальності, неповторності і несхожості на інших. Це відкриття безпосередньо пов'язане з відокремленням особи і переживається як цінність.

Одним із основних механізмів пізнання підлітком самого себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія. Феноменом особистісної рефлексії є рефлексивні очікування, які розуміються як уявлення людини про те, що про неї думають інші люди, які становлять коло її спілкування.

З дорослішанням у дитини змінюється характер, потреби та особливості бачення себе, сприйняття навколишніх, змінюються мотиви і ступінь їх адекватності суспільним потребам, що чітко простежується в різних виявах агресивності підлітків й негативізму [2].

До найважливіших ціннісних орієнтацій у підлітків належить - «наявність гарних та надійних друзів», що є цілком зрозуміло, оскільки для підлітків найбільш характерною віковою ознакою є орієнтація на спілкування у колективі однолітків. Крім того, важливе значення для них мають такі цінності, як «розваги» та «матеріально забезпечене життя». Переважання у школярів цих цінностей можна пояснити, спираючись на знання психологічних особливостей підліткового віку. Відомо, що на даному віковому етапі мотивація навчання учнів значно знижується, натомість спілкування та взаємне довілля у групі однолітків набуває першочергового значення, при цьому для підлітків характерною є орієнтація на власні інтереси та досягнення значних результатів у важливих видах діяльності. Також важливі такі ціннісні орієнтації як «свобода», «кохання», «впевненість у собі», «активне діяльне життя», що також відображає закономірності особистісного розвитку на цьому віковому етапі, позначаючи все більше відокремлення підлітків від впливу сім'ї і переорієнтацію на сферу однолітків (у тому числі й протилежної статі), розвиток почуття дорослості та відповідно, прагнення до незалежності, активного пізнання свого внутрішнього світу, визначення власних переваг та недоліків. Менш важливими для досліджуваних є такі цінності, як «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «суспільне визнання» та «творчість» [3, 193].

Серед найменш вагомих цінностей підлітки визначають «спокій у країні», «цікава робота», «життєва мудрість». Це можливо пояснити особливостями підліткового віку. Так, думки про майбутню професію та професійний вибір є ще не актуальними для підлітків 13-14 років.

Серед найменш вагомих термінальних цінностей визначають «пізнання», «щастя інших», «продуктивне життя», «щасливе сімейне життя». Зазначене може вказувати на переважаючу егоцентричну спрямованість підлітків, що певною мірою співпадає з віковими закономірностями їх розвитку [3, 193].

Отже, можна зробити висновок, що підлітковий вік є одним з найважливіших періодів становлення особистості, коли завершується перебудова її самосвідомості, цінностей та інтересів. Ціннісні орієнтації підлітка мають за фундамент досвід підлітка, переживання щодо перемог та поразок, сприйняття його як особистості ровесниками та дорослими, прийняття думки оточуючих про нього самого, розуміння власних потреб та зусиль на їх виконання.

Список використаних джерел:

1. Овсяннікова В. В. Особливості становлення ціннісних орієнтацій підлітків. Вісник Запорізького національного університету, 2017. №1(28). С. 47-53.

2. Ткачук Т. А., Плис Н. С. Психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій у підлітків. *Технології розвитку інтелекту*, 2016. Т. 2 Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_4_9 (дата звернення: 13.03.2021).
3. Яновська Т. А., Когут І. В. Особливості ціннісно-сислової сфери підлітків. *Психологія і особистість*, 2020. № 2 (18). С. 189-204.

УДК 159.923.4

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Мартинюк Тетяна, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Романюк В.Л., кандидат біологічних наук, доцент

Студентський вік характеризується особливостями когнітивних процесів та різноманітням емоційних переживань в умовах навчальної діяльності. Так, особливість емоційної сфери юнацького віку проявляється в емоційній чутливості. При цьому когнітивний та емоційний потенціал інтенсивно реалізується через психофізіологічні складові особистості, у т.ч. специфіку темпераменту як спадкову ознаку [2, С. 167].

Аналіз наукової літератури вказує на те, що темперамент – це індивідуально своєрідні властивості психіки і поведінки, які в цілому визначають динаміку психічної діяльності особистості. Типи темпераменту істотно проявляються в пізнавальній сфері та сфері емоцій і почуттів, виробничо-трудої діяльності, міжособистісних відносинах, особливостях мовної та мовно-рухової діяльності особистості тощо. У цілому під темпераментом розуміється сукупність спадкових особливостей особистості, у т.ч. специфіки когнітивної та емоційної сфери, а також поведінкової активності [3, С. 122].

У зв'язку з цим основною метою даного дослідження було вивчення особливостей типу темпераменту у студентської молоді із врахуванням вікових і статевих особливостей.

Для проведення відповідного дослідження були обрані студенти другого курсу РДГУ, вибірка – 40 студентів експериментальної групи. Віковий склад учасників дослідження – від 18 до 20 років. Для діагностики темпераменту було обрано тестову методику Г. Айзенка та методику «Формула темпераменту» А. Белова [1].

Тестову методику Г. Айзенка дозволяє виявляти, насамперед, рівень екстраверсії-інтроверсії та нейротизму особистості, що має вагомое клінічне значення. В основі методики «Формула темпераменту» А. Белова – чотири описи або чотири паспорти відповідного темпераменту (холерика,

сангвініка, флегматика, меланхоліка). Опис або паспорт являє собою набір характерних якостей даного типу темпераменту в особистості.

Шкала «екстраверсія-інтроверсія». Характеризуючи типового екстраверта, автор методики Г. Айзенк відзначає його товариськість і спрямованість, широке коло знайомств, необхідність у нових контактах. Екстраверт діє під впливом моменту, імпульсивний і запальний. Він безтурботний, оптимістичний, добродушний і веселий. Віддає перевагу руху і дії, проте має тенденцію щодо прояву агресивності. Почуття і емоції не мають строгого контролю, схильний до ризикованих вчинків. На екстраверта не завжди можна покластися. Таку поведінку і специфіку психічної діяльності демонструють 40 % студентів експериментальної групи.

Типовий інтроверт – це спокійний, сором'язливий, схильний до самоаналізу, стриманий і віддалений від усіх, крім близьких друзів і рідних. Планує і обмірковує свої дії заздалегідь, не довіряє раптовим спонуканням, серйозно ставиться до прийняття рішень, любить у всьому порядок. Має ознаки песимізму та високо цінує моральні норми. У цілому контролює свої емоції і почуття та дії. Особливості такої психічної діяльності і поведінки встановлені у 60 % студентів експериментальної групи.

Шкала «нейротизм-емоційна стійкість» у цілому характеризує емоційну стабільність або емоційну нестабільність та суттєво впливає на психічне здоров'я особистості у відповідних умовах діяльності.

Емоційна стійкість – риса, яка виражає організовану поведінку, ситуативну цілеспрямованість у звичайних і стресових ситуаціях. Характеризується зрілістю, відсутністю великої напруженості і занепокоєння, відмінною адаптацією, а так схильністю до товариськості та лідерства. Дані особливості емоційної стійкості виявлені у 75 % студентів експериментальної групи.

Нейротизм проявляється у нервово-психічній нестабільності, неухвальної, схильності до швидкої зміни настроїв (лабільності), почутті вини і занепокоєння, заклопотаності, депресивних реакціях, нестійкості у стресових ситуаціях та неефективній адаптації. Нейротизму відповідає емоційна імпульсивність, невпевненість, мінливість інтересів, невірноваженість у взаємодії з людьми, виражена чутливість і вразливість, схильність до дратівливості. Нейротична особистість характеризується неадекватно сильними поведінковими реакціями. У цілому нейротичні риси виявили у 25 % студентів експериментальної групи.

Результати проведеної методики «Формула темпераменту» А. Белова: із 40 студентів 14 (35 %) мають сангвінічний тип темпераменту; флегматичний тип темпераменту виявлений у 13 (32,5 %) студентів; 7 (17,5 %) студентів проявляють меланхолійний темперамент; у 6 (15 %) студентів

переважає холеричний темперамент.

Таким чином, у проведеному дослідженні були визначені особливості темпераменту у студентів другого курсу РДГУ. При цьому у студентів експериментальної групи виявлено домінування сангвінічного типу темпераменту; холеричний тип темпераменту представлений у вибірці найменше. Перспектива наукових досліджень – встановлення функціональних зв'язків між тривожністю і темпераментом у студентської молоді в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Галян І.М. Психодіагностика: навчальний посібник для студ. вузів. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
2. [Ковалев А.Г.](#) Темперамент и характер / [А.Г. Ковалев](#), [В.Н. Мясищев](#) // Психология индивидуальных различий : Учебное пособие / ред. [Ю.Б. Гиппенрейтер](#), [В.Я. Романов](#). Издание второе. Москва : ЧеРо, 2002. С. 167. (Хрестоматия по психологии).
3. Симонов П. В. Темперамент, характер, личность. Москва : Наука, 1984. 240 с.

УДК 159.923.4

ТРИВОЖНІСТЬ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ Мартинюк Тетяна, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Романюк В.Л., кандидат біологічних наук, доцент

У складних сучасних медико-біологічних, економічних і соціальних умовах увага фахівців зростає щодо дослідження теоретичних і практичних складових психічного здоров'я людини. У зв'язку з цим основною метою даної роботи було дослідження функціональних зв'язків між тривожністю та психічним здоров'ям при різних формах діяльності людини.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я – це стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити ефективний внесок у життя своєї спільноти [3].

Відтак психічно здоровою є людина, яка не має симптомів та синдромів психічних і поведінкових розладів, соціально адаптована та отримує задоволення від життя. Психічне здоров'я людини суттєво залежить від певних чинників, у т.ч. порушення в емоційно-когнітивній сфері: пригнічений або підвищений настрій, необґрунтована тривожність,

дратівливість або прояви злості до себе та інших, апатія у ставленні до будь-якого виду діяльності, неуважність, домінанта негативних думок, що носять нав'язливий характер тощо. Серед соціальних чинників виокремлюємо труднощі в налагодженні та підтриманні комунікації і взаємодії, конфлікти, надмірна активність в соціальних мережах (інтернет-залежність), як й інші види залежностей (куріння, надмірне вживання алкоголю і медикаментів), знижена працездатність, відсутність життєвих цілей та інтересів, а також втрата відчуття задоволення від життя [2].

Важливим чинником, який впливає на психічне здоров'я особистості є тривожність. Низка дослідників поняття «тривожність» (Г. Гулько, В. Долгова, Г. Гольєва, Н. Крижановська, Є. Дубовік, О. Турчак та інші) пов'язує з працями видатного невролога, психолога і психіатра З. Фрейда (1926). Вчений охарактеризував даний стан як емоційний та такий, який включає в себе переживання очікування і невизначеності, а також відчуття безпорадності.

На думку К. Ізарда (1977), тривожність – це не певний самостійний психологічний і психофізіологічний феномен, а комбінація стану страху з однією або декількома іншими емоціями: гнівом, провинною, соромом, цікавістю. У свою чергу, Г Габдрєєва (1990) визначає тривожність як особистісну властивість, яка є значущим ризик-чинником, що призводить до нервово-психічних захворювань у студентів. Крім того, у своєму дослідженні авторка показує, що висока тривожність та підвищена чутливість до стресу зменшує інтелектуальну діяльність у психічно напружених ситуаціях, особливо під час екзаменів; знижує рівень розумової працездатності; викликає невпевненість у власних силах; є однією із причин низького соціального статусу особистості.

При адекватному рівні тривожності відзначається збереження впевненості у свої силах, відсутність нервовості, а у випадку помилок у діяльності – адекватне ставлення щодо них та прагнення виправити їх. При підвищеному рівні тривожності з'являється дратівливість і нетерплячість, а в випадку помилок у діяльності – прагнення пояснити їх зовнішніми причинами.

Науковці у більшості випадків вплив тривожності на психічне здоров'я оцінюють як негативний. При цьому емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти тривожності можуть бути представлені безпосередньо або опосередковано – через образ (унаочнення, що здійснюється завдяки функції уяви) [1]. В образі відображено як усвідомленні прояви психічної діяльності особистості, так і неусвідомлені.

Тривожність проявляється на фізіологічному та психологічному рівнях. У свою чергу психологічний рівень має емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Емоційний компонент характеризується

індивідуальною комбінацією різноманітних переживань, інтенсивність яких залежить від процесів збудження та гальмування у корі головного мозку у відповідь на певний вербальний і невербальний стимул, а також від рівня тривожності. Когнітивний компонент охоплює мотиваційну і комунікативну сфери та стосується самооцінки і самоусвідомлення особистості [1]. Поведінковий компонент проявляється двома типами реакцій – пригніченням та збудженням та відповідною поведінковою активністю.

Умови подолання особистісної тривожності пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії чинників, що її зумовлюють. До них належать психологічні та педагогічні умови долання міжособистісної тривожності – культивування доброзичливості, взаємодопомоги, взаємоповаги у стосунках, а також розширення взаємної довіри і підтримки. Знання та впровадження в практику цих умов дозволяє не лише подолати тривожність, а й забезпечує адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної і мотиваційної сфери та в цілому – збереження психічного здоров'я особистості.

Перспектива наукових досліджень — встановлення функціональних зв'язків між тривожністю та індивідуально-типологічними складовими особистості, у т.ч. темпераменту і характеру в умовах навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Лятушин. Санкт-Петербург. РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. 167 с.
2. Міщиха Л. П. Психічне здоров'я як складова особистісного благополуччя / Л.П. Міщиха, М.М. Кулеша-Любінець // Збірник наукових праць. Випуск 1. Харків, 2020. С. 166-168.
3. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017> .

УДК 159.964.21:316.

ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСОБИСТІСНЕ УТВОРЕННЯ

Матеюк Олександр, здобувач ОС «бакалавр», IV курс, РДГУ

Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

Емпатія – це глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, його прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з його переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не в своїх, а в його інтересах. Здатність до емпатії є основою

для дружніх взаємин, які займають величезне місце в міжособистісному спілкуванні. Емпатія, у свою чергу, ґрунтується, як пише Г. Крайг, на соціальному виводі, «тому що якщо ви не знаєте того, що відчуває інша людина, ви не зможете їй співчувати» [3].

Дані зарубіжних досліджень, направлених на вивчення емпатії підлітків та юнаків, говорять про глибокі зв'язки між емпатійністю і етичною поведінкою. Етичні норми, засвоєні на ранніх етапах вікового розвитку, починають виявлятися у вчинках і думках. Високоемпатійні діти свої невдачі в міжособистісній взаємодії схильні пояснювати внутрішніми причинами, тоді як діти з низькими показниками емпатії дають їм екстернальну оцінку [1].

Емпатія як психічне особистісне утворення, досягнувши своєї вираженості в період пубертата, є надалі стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму. Тому саме в ранньому юнацькому віці слід придяти цьому питанню значну увагу. В разі низького рівня емпатійних тенденцій важливо проаналізувати фактори, які могли призвести до подібних наслідків і продумати заходи, які б дозволили «звільнити» і розвинути емпатійний відгук. Слід звернути увагу на тих, хто має високий рівень емпатійних тенденцій. Річ в тому, що здатних емоційно відгукуватися людей можуть «експлуатувати» егоїстичні особи, які користуються їх добротою для реалізації власних ідей. Для здатних емоційно відгукуватися важливим є уміння відстояти себе в умовах зіткнення з індивідуалізмом, себелюбством інших людей. Таким особам потрібна програма вироблення прийомів емоційного захисту та диференційованого ставлення до оточуючих. Не дивлячись на чимале число досліджень, знання про особливості емпатії у дітей різних вікових груп носять швидше фрагментарний, «мозаїчний» характер, уявлення про розвиток емпатії в онтогенезі недостатньо повні і систематизовані.

Таким чином, провівши дослідження емпатії як чиника розвитку смислової сфери юнаків, можна говорити про наступне: можемо констатувати, що із збільшенням чи зниженням показників емпатії до її межових форм – відповідно, альтруїзму чи агресії – в особистості юнацького віку зменшується її спрямованість у майбутнє, задоволеність процесом нагального життя, усвідомлення себе суб'єктом власної життєдіяльності та загалом рівень загальної осмисленості життя. Позитивні взаємозв'язки між показниками субшкाल смисложиттєвих орієнтацій та форм емпатії спостерігаємо на рівні особистісно-смислової емпатії (індиферентність, співпереживання, співчуття, моделювання сприяючої поведінки, реальне сприяння не на шкоду собі).

Проаналізуємо і гендерні відмінності. У хлопців виявлено найбільшу кількість позитивних взаємозв'язків між показниками пасивної емпатійності (моделювання сприяючої поведінки) та всіх субшкал смисложиттєвих орієнтацій, крім шкали «задоволеність самореалізацією (результативність життя). Високу оцінку осмисленості прожитої частини життя обумовлюють у юнаків високі показники альтруїстичної поведінки. Такі результати є підтвердженням, виявлених й іншими дослідниками, більшої значущості емпатії для чоловіків, порівняно з жінками, в усвідомленні власного життєвого успіху [2].

Отже, юнаки, які готові прийти на допомогу, проте не завжди реалізують цю готовність, більшою мірою спрямовані у майбутнє, нагальне життя сприймають як цікавий, емоційно насичений процес, усвідомлюють себе суб'єктом власної життєдіяльності та мають високий рівень загальної осмисленості життя, порівняно з менш чи більш емпатійними ровесниками. З цих міркувань слідує, що адекватним корелятом становлення смисложиттєвих орієнтацій для чоловіків юнацького віку є домінування серед форм емпатії пасивної її форми, тобто готовності до сприяння (моделювання реальної поведінки).

У дівчат маємо дещо суперечливі емпатійні кореляти смисложиттєвих орієнтацій. Найбільш адекватними корелятами становлення смисложиттєвих орієнтацій для жінок юнацького віку є домінування серед форм емпатії «індиферентності» та «реального сприяння». Зважаючи на викладене вище, можемо зробити висновок про неоднозначність та складність емпатійної детермінації смисложиттєвих орієнтацій особистості юнацького віку.

Список використаних джерел:

1. Бражникова А. Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала [Электронный ресурс] / А. Н. Бражникова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – №4. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57040.shtml. – Загл. с экрана.
2. Журавльова Л. П. Діагностика форм та типів емпатії / Л. П. Журавльова // Психологія. зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова. – Сер. № 12. Психологічні науки. – 2010. – № 31(55). – С. 154 – 161.
3. Крайг Г Психология развития / Грейг Крайг // СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

УДК 159.98: 331.54.-053.6

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ**

Микитюк Вікторія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Науковий керівник: Хупавцева Н.О., кандидат психологічних наук, доцент

Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Більш того, професійне самовизначення опосередковано впливає й на рівень соціально-економічного розвитку та добробут суспільства, адже правильно обрана стратегія вибору особистістю майбутньої професії забезпечує не лише її власний життєвий і професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок процвітання своєї держави.

Самовизначення більшості старшокласників носить спонтанний і випадковий характер, а проєктування власного майбуття відбувається під впливом широкого спектру чинників, що мають різні вагові коефіцієнти: бажання продовжити навчання в конкретному професійному учбовому закладі; професія батьків; шкільні предмети, якими хотілося б займатися більш поглиблений; власний практичний досвід роботи; приклади і досвід друзів, знайомих; заради батьків або інших родичів; рекомендації вчителів; упевненість в своїх здібностях; інтуїтивне прийняття рішень [3].

Специфіка професійного самовизначення в ранній юності визначається, з одного боку, динамікою і мінливістю світу професій, а отже, необхідністю освоєння нового соціально-економічного досвіду, з іншого, – пошуком внутрішньої підвалини для реалізації цього процесу. Цією «внутрішньою підвалиною», «точкою відліку» в умовах відсутності певної професійної мотивації і невираженості спеціальних здібностей може стати комплекс темпераментно-зумовлених особливостей як інтеграційної характеристики природних властивостей людини [2].

У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і їхня оцінка, уявлення про своє реальне і бажане «Я». Рівень домагань старшокласників у різних сферах життя і діяльності, оцінка себе й іншого з точки зору приналежності до певної статі, інтроспективна і особистісна рефлексія. Психологічною умовою для виникнення і розвитку життєвих перспектив, життєвого самовизначення старшокласників є ціннісні орієнтації [1].

Запорукою успіху молоді людини в професійній діяльності в сучасному суспільстві є також особистісні характеристики, зокрема: упевненість у собі, активна життєва позиція, прагнення до

самовдосконалення, реалізації власних здібностей. Життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто особистість активно впливає на обставини власного життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи [2].

Щодо соціального становища, для юнаків характерна неоднорідність. З одного боку, їх продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – власне вікова специфіка, право на автономію від старших, сьгоднішні проблеми взаємостосунків, оцінок, різних заходів тощо. З іншого боку, перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, або соціальна ситуація розвитку визначають особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці [1].

І. Кондакова і А. Сухарева виокремлюють п'ять напрямів у дослідженнях професійного розвитку, а саме :

1) диференціально-діагностичний (Р. Амтхауер, Р. Кеттел, Ф. Парсонс): професійний вибір є раціональним і усвідомленим процесом співвідношення власних психологічних або фізичних якостей з вимогами різних професій, але за своїми якостями кожна людина оптимально підходить до єдиної професії;

2) психоаналітичний (Е. Бордін, У. Мозер, Е. Роу): вибір професії залежить цілком і повністю від різних форм потреб (від фізіологічних до потреби самоактуалізації) і спрямований на їхнє пряме або непряме задоволення;

3) теорія рішень (О'Хара, Г. Ріс, Д. Тідеман, Х. Томе): професійний вибір виступає системою орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень;

4) теорія розвитку (Ш. Бюлер, Е. Гінцберг, Д. Сьюпер, Е. Шпрангер,): професійний вибір є не одномоментним, а тривалим, безповоротним процесом, що передбачає низку взаємозв'язаних рішень і завершується компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) і внутрішніми чинниками (індивідуальні особливості);

5) типологічний (Д. Холланд): вибір професійної сфери залежить від особистісного типу, до якого належить індивід, розвитку його інтелекту і самооцінки [3].

Таким чином, спрямованість особистості стає чинником професійного самовизначення. Оскільки ядро професійного самовизначення – усвідомлений вибір професії, то первинною умовою адекватного і повноцінного вибору професійної діяльності в юнацькому віці стає орієнтація на психологічні особливості спрямованості особистості конкретної людини. Цілеспрямовану роботу щодо формування уявлень про

життєву перспективу слід проводити саме для старшокласників, оскільки крім досягнення конкретних цілей в самовизначенні юнаків та дівчат вони ще направлені на розвиток умінь і навичок самостійної роботи, виражати власну позицію і аргументувати її, збагатити свій соціальний досвід, проявляти індивідуальність, проявляти творчий підхід до вирішення нестандартних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : [изд. 2-е, стереотипное ; под ред. Д.И. Фельдштейна] / Л.И. Божович. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
2. Гуляс І.А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І.А. Гуляс // Проблеми сучасної психології. – 2011. С.315-324.
3. Посацький О. Аналіз проблеми професійного самовизначення в юнацькому віці / О.Посацький // Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 31. Психологія. – С.73-83.

УДК 159.922

ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ І СПОСОБИ ПОВЕДІНКИ ЮНАКІВ В СИТУАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Михайлюк Юлія, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Рудюк О.В., кандидат психологічних наук, доцент

Соціальна та економічна нестабільність як тренд суспільного розвитку останнього десятиліття, призводять до зростання напруженості, активізації суперечностей і загострення конфліктів особистості на рівні її психічної і поведінкової активності. Небезпека деструктивних наслідків таких конфліктів для особистості актуалізують гостру потребу у ретельному аналізі чинників, подій і процесів, які їх проєктують.

Велика кількість конфліктів, в яких особистість реалізує домінуючі вікові потреби у досягненні, самовираженні, самореалізації, суперництві, відстоюванні власних цінностей і позицій, – є актуальною ситуацією

розвитку в юнацькому віці. Все це зумовлює актуальність психологічного вивчення конфліктності як в аспекті розуміння фундаментальних особливостей її прояву в юнацькому віці, так і з позицій розуміння особистісних закономірностей становлення юнака.

Вивченню психологічних аспектів конфліктної проблематики приділили увагу багато вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, вивченням питань психологічної сутності різноманітних конфліктів, їх виникнення, прояву і вирішення (подолання) займалися такі вітчизняні науковці, як Г. Андреева, А. Бандурка, А. Барабаншиков, В. Бойко, Ф. Бородкін, І. Ващенко, Н. Грішина, О. Донченко, Л. Карамушка, М. Коряк, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, Л. Сохань та ін.). Серед зарубіжних вчених вагомий внесок у розробку конфліктологічної проблематики зробили А. Адлер, К. Левін, О. Рапопорт, К. Томас, К. Хорні, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.

На сьогоднішній день конфлікти у середовищі юнаків стали невід'ємною складовою процесів їх міжособистісної взаємодії. Загострення міжособистісних стосунків у середовищі юнаків зумовлені новою соціальною ситуацією розвитку в юнацькому віці, яка детермінує зміни індивідуальних особливостей їх особистості. Юнаки часто самі створюють конфліктні ситуації, з яких не можуть знайти конструктивного виходу, тому це інколи трансформується у проблему вищого порядку, до вирішення якої доводиться долучатися їхнім батькам, керівництву школи, громадськості.

І.Фурманов виділяє три види чинників особистісної конфліктності в юнацькому віці [2, с. 44]:

– фактори, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (спадкові хвороби, відставання у розумовому розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування);

– фактори, пов'язані з психологічними особливостями розвитку (статеві-вікові особливості, ситуація внутрішньо сімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру);

– фактори, пов'язані із соціальними особливостями розвитку (негативні фактори соціального мікро- і макросередовища, низький рівень соціальної компетентності, недостатній рівень способів соціального реагування).

Важливою аспектом міжособистісного конфлікту є стиль поведінки його учасників у конфліктній ситуації. Спираючись на концепцію К. Томаса і Р. Кілмена, дамо характеристику основним типам (стратегіям, стилям, способам) поведінки особистості у конфлікті, які можуть використовуватись юнаками в ситуаціях міжособистісних конфліктів [1]:

– суперництво (конкуренція) – дозволяє досягати потрібного результату, стимулює розвиток, сприяє прогресу;

– співробітництво – характеризується активною участю у розв’язанні конфлікту і відстоюванні власних інтересів, прагненням до співробітництва з опонентом;

– компроміс – часткове задоволення інтересів обох сторін конфлікту, взаємний обмін поступками для досягнення рішення, яке б влаштувало обидві конфліктуючі сторони;

– пристосування – тип поведінки, при якому конфліктер діє разом з опонентом, не прагнучи відстоювати власні інтереси; поступки можуть демонструвати добру волю і слугувати для опонента моделлю позитивної поведінки;

– уникнення – тип поведінки, коли сторона конфлікту ігнорує конфліктну ситуацію, удає, що вона не існує і не робить жодних кроків щодо її розв’язання.

Розуміння психологічних чинників і способів поведінки особистості в ситуаціях міжособистісних конфліктів в юнацькому віці є важливим завданням не лише для академічної психології, але і для психологічної практики.

Список використаних джерел:

1. Скотт Дж. Конфликты. Пути их преодоления / Дж. Скотт. – Киев, 1991. – 191 с.
2. Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции при нарушении поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – М.: НИО, 1997. – 196 с.

УДК 159.964.21:316.614.5

ГЕНЕЗИС ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

Мягка Ольга, здобувач ОС «магістр» 1 курс, РДГУ

Керівник: Ставицька О. Г., кандидат психологічних наук, доцент.

Розуміння й контроль своїх емоцій, розуміння емоційного стану оточуючих – саме такий зміст закладений у понятті «емоційний інтелект» (EQ). Роль такого психічного новоутворення важко переоцінити, оскільки саме завдяки йому особистість має змогу стати бізнесменом, топ-менеджером та ефективним політиком. На цьому наголошує український психолог І. Андрєєва та інші сучасні науковці [4, с.78]. На відміну від IQ, рівень якого багато в чому детермінований генетично, рівень EQ

розвивається в онтогенезі самою особистістю [8, с.75]. Вміння гармонійно поєднувати раціональне та емоційне необхідно розвивати, щоб розуміти свої та чужі почуття, вважати на емоційний стан оточуючих й, на основі цього, зводити з ними довірливі стосунки. Отже, емоційний інтелект дає можливість нам «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям. А сенситивним періодом для розвитку EQ є підлітковий вік.

В онтогенезі емоційна сфера людини зазнає суттєвих змін. Науковці довели, що підлітковий вік – це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості, який характеризується глибокими змінами в соціальному, психологічному та емоційному розвитку. Це, насамперед, пов'язано із фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням [9; 10]. Доведено, що новоутворенням підліткового віку є самосвідомість [5; 6; 10], яка веде до формування почуття дорослості. Саме це й зумовлює особливості емоційної поведінки. В цей період дитина вимагає визнання власної індивідуальності та рівності із дорослим. Вікова криза супроводжується емоційними відхиленнями в поведінці, спалахами агресії та непокори. Водночас, зростає необхідність розуміння емоцій інших людей та управління власними, оскільки провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками [5; 6; 10].

Стосовно особливостей розвитку емоційного інтелекту, то більшість науковців стверджують, що в підлітковому віці збільшується кількість емоціогенних об'єктів, які переважно мають соціальний характер, а відтак знання про емоції стають усе більше опосередкованими. Ю. В. Давидова наголошує, що EQ має складну будову: зовнішній аспект, або «розуміння емоцій» і внутрішній аспект, або «емоційна саморегуляція» [3]. Основні функції емоційного інтелекту на думку автора полягають у забезпеченні успішної діяльності, а також гармонізації процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії.

О.І. Власова [2, с.280-281] у своєму дослідженні встановила, що до кінця підліткового віку розвиток емоційно-когнітивної здібності фактично досягає середніх нормативних показників дорослої людини. Відбувається становлення емоційного самоусвідомлення, зокрема найсуттєвіші результати розвитку виявлено в показниках розрізнення і диференціації емоцій.

Проблема емоційної зрілості розглядається І.Г.Павловою [7]. Дослідниця стверджує, що у віці 13 до 14 років суттєво покращується здатність керування підлітками власними емоціями, а в період з 14 до 15 років – підвищується рівень довірливості вираження емоцій у спілкуванні.

Таким чином, розглядаючи генез емоційного інтелекту в підлітковому віці можна узагальнити, що в цей період відбувається

подальше становлення зазначеного феномена, спостерігаються якісні та кількісні зміни, статеві відмінності в його розвитку, які мають як позитивний, так і негативний вплив на становлення особистості.

Список використаних джерел:

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2002. С. 20–23.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук*. Київ. 2005. 308 с.
3. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : *автореф. дис. на зд. наук. ступеня канд. псих. наук* М., 2011. 22 с.
4. И. Н. Андреева. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
5. Заброцький М. М. Вікова психологія. Київ. 1998. 92 с.
6. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) Київ 2005. 128 с.
7. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук*. Одеса, 2005. 19 с.
8. Практический интеллект. [Д. Стенберг, Б. Форсайт, Д. Хедланд та ін.]. Питер, 2002. 272 с.
9. Психология подростка: [учебник] / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 480 с.
10. Психология современного подростка. [под ред. Д. И. Фельдштейна]. М.: Педагогика, 1987. 240 с.

УДК 159:351.745.5

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Новосад Тетяна, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ
Керівник: Рудюк О.В., кандидат психологічних наук, доцент

Динамічний розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до системи вищої професійної освіти, передбачає розвиток у майбутніх фахівців таких якостей, як мобільність, ініціативність, самостійність, готовність до

ефективної міжособистісної та професійної взаємодії. Сьогодні вища школа покликана готувати спеціаліста нового типу, здатного до оперативної та продуктивної реалізації професійних задач. Ефективність професійної діяльності залежить від багатьох факторів, особливе місце серед яких належить комунікативній компетентності.

У вітчизняній психології дослідженням комунікативної компетентності майбутніх фахівців займалися Т. Бутенко, І. Данченко, О. Касаткіна, А. Хом'як та ін. Власне професійній комунікативній компетентності присвячені праці О. Загородної, З. Підручної, Л. Пляки та ін. У зарубіжній психологічній науці комунікативну компетентність досліджували L. Bachman, M. Canale, K. Foss, J. Koester, A. Palmer, G. Rickheit та ін. Разом з тим, проблема формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця у закладах вищої освіти і сьогодні залишається актуальною.

Аналіз наукових джерел свідчить, що комунікативна компетентність – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила [1, 2, 3]. Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення та підтримки контактів та ін.).

Як показують дослідження багатьох науковців з питань формування комунікативної компетентності, на сьогодні у навчальних планах підготовки фахівців відсутня достатня кількість комунікативних дисциплін; недостатнє використання активних, тренінгових методів навчання; слабка теоретична поінформованість студентів про проблеми спілкування; відсутня необхідна методична база та прослідковується неготовність викладачів до використання інтерактивних форм роботи із студентами під час лекційних та семінарських занять; недостатність уваги до здобуття студентами практичних навичок ділового та міжособистісного спілкування тощо.

В напрямку забезпечення високого рівня розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти необхідно, на нашу думку, змінити підходи до організації освітнього процесу у вищій школі, вибудовувати процес навчання студентів на основі інтеграції загально професійних та спеціальних дисциплін. При цьому у процесі навчально-професійної діяльності мають активно використовуватися такі технології, як техніка постановки запитань та відповідей на них, робота у великих та малих групах; презентація та захист проектів, рольові та ділові ігри, дискусії, кейс-технології тощо.

Як доводять дослідження, викладання дисциплін стає більш ефективним, якщо в ньому на основі вивченого навчального матеріалу студент отримує творчі завдання, що дають йому змогу оволодіти такими компонентами комунікативної компетентності, як: прогнозування і програмування комунікативної ситуації; знання й ерудиція; засоби спілкування; управління комунікативною ситуацією; комунікативна культура; орієнтація на соціального партнера; мовленнєва компетенція. Так, під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, що є обов'язковими для будь-яких спеціальностей, студентам можуть бути запропоновані такі завдання: скласти психологічну характеристику на свого одногруппника; підготувати та провести дискусію з визначеної проблеми; змодельовати ситуацію спілкування з партнером, колегою, опонентом; сформулювати проблеми для виробничої наради. При вивченні дисциплін, пов'язаних з організацією управління (управління персоналом, управління закладами освіти тощо) студенти можуть виконувати завдання, що передбачають складання анкети для прийому на роботу; розв'язання ситуативних задач, пов'язаних із створенням конфліктної ситуації; визначення та характеристика стилю керівництва установою; створення рекламної інформації про установу, організацію. Вивчаючи дисципліни «Етика ділового спілкування», «Ділова українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Основи педагогічного спілкування», студенти можуть виконувати такі завдання як: моделювання ситуації переговорів, ділових бесід, нарад на різні професійні теми; підготовка матеріалів і презентація з мультимедійним супроводом інформації на визначену тему, пов'язану з майбутньою професійною діяльністю; розробка та реалізація ділових ігор. Велика роль у формуванні комунікативної компетентності належить розробці та впровадженню відповідних спецкурсів за вибором студентів, які мають базуватися на теоретичних основах навчальних дисциплін «Управління персоналом», «Психологія спілкування», «Педагогічний менеджмент» та фахових дисциплін відповідно до профілю навчання студентів.

Слід зазначити, що будь який фахівець, який отримав університетську освіту, в кінцевому результаті здійснює діяльність, значна частина якої пов'язана з діловим спілкуванням, процес якого оцінюється як з боку колег та ділових партнерів, так і з боку керівництва.

Список використаних джерел:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.Е.С.», 2004. – 112 с.

2. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота», 2007. – Т.71 – С. 3.
3. Rickheit G., Srohner H. Handbook of Communicative Competence. – Gottingen: Hubert & Co., 2008. – 561 p.

УДК 159.923-026.15:159.9-051

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Онищук Дарина, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керидит: Сторож О.В., кандидат психологічних наук, доцент

В умовах сучасного надзвичайно динамічного, глобалізованого та уніфікованого соціуму постійно змінюються соціальні орієнтири, які спрямовують розвиток людства. За цих обставин особливо гостро постає проблема збереження особистісної цілісності та індивідуальної неповторності людини, що, зокрема, забезпечуються мотиваційною сферою її особистості. Основні риси людини як члена суспільства закладаються під час навчання в системі освіти, де відбувається розвиток мотиваційної сфери особистості. Мотивація студента є визначальною для його становлення як професіонала – фахівця, що постійно розвивається задля суспільного блага. Особливої актуальності психологічна проблематика розвитку мотиваційної сфери набуває стосовно навчально-професійної діяльності студента, під час якої закладаються основи майбутнього професіоналізму.

Мотивація як важливий психічний феномен регулятивної сфери особистості розглядалась у багатьох напрямках психології. Проблеми мотивів та мотивації присвячено дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (В.Г. Асєєв, Дж. Аткинсон, В.К. Вілюнас, Є.П. Ільїн, В.І. Ковальов, О.М. Леонтєв, М. Ш. Магомед-Емінов, Д.К. Мак-Клелланд, Д.М. Узнадзе, Х. Хекхаузен, В.Д. Шадріков тощо). У контексті мотиваційної сфери досліджуються потреби внутрішнього джерела активності людини, природа мотиву та мотивації, різновиди мотиваційних утворень, мотивація у теоріях спілкування тощо [3].

Вивченням мотивації студентів вищих навчальних закладів займалися вчені Л.О. Буйновська, Б.І. Дадонова, Т.Д. Дубовицька, Ю.П. Євренко, В.В.Лутаєв, А.О. Реан, Е.І. Савонько, Н.М. Симонова, Н.В. Яковлева та ін.

Досліджуючи поняття мотив, то варто звернутись до визначень із словників, так: «У психологічному словнику за редакцією Б.Г. Мещерякова

та В.П. Зінченка мотив розглядається із двох точок зору: 1) матеріальний або ідеальний «предмет», який спонукає і спрямовує на себе діяльність або вчинок, сенс яких полягає в тому, що за допомогою мотивів задовольняються певні потреби суб'єкта; 2) психічний образ даного предмету [3].

У психологічному словнику за редакцією В.І. Войтка мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини (те, що штовхає до дії) [2], у іншому психологічному словнику (за редакцією Н.А. Побірченко) конкретизується, що мотив – це спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами» [2].

Слід зазначити, що в психологічній літературі існує кілька підходів до трактування мотивації. Так, як зазначає В.М. Пісний, одні автори розглядають мотивацію як етап утворення мотиву з потреби (В.М. Асєєв) [1]. Інші дослідники мотивації ототожнюють із системою мотивів, їх сукупністю й структурою. Ще одні розуміють її як метод підбору способів поведінки з безлічі можливих (О.О. Бодальова, А. О. Деркач, Н.В. Кузміна). У праці А.К. Маркової мотивація трактується як складна система відносин, потреб, інтересів, ідеалів, прагнень, спонук і мотивів, що зумовлюють спрямованість активності особистості. Також іноді мотивацію розглядають як внутрішню причину дії, рушійні сили поведінки, що пронизують усю структуру особистості, як підкреслює В.М. Пісний [1].

Термін «креативність» у психології набув поширення у 50-і рр. ХХ ст. і пов'язаний насамперед з іменами відомих американських психологів Терстоуна й Дж. Гілфорда. В психологічному словнику вказується, що креативність (від лат. creatio) – створення, породження. Креативність – характеристика творчих здібностей індивіда, що проявляється в готовності продукувати принципово нові ідеї [4].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психологічної науки креативність характеризується різноплановістю визначень: здатність до здійснення дуже високого рівня інтелектуальної активності, здатність породжувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності, здатність перетворювати знання за допомогою уяви та фантазії, здібність знаходити нові способи рішення проблеми чи нові способи вираження (К.Роджерс). Сміт та Карисон розглядають креативність із психоаналітичної точки зору, визначаючи її як здібність сприймати матеріал із підсвідомості у свідомість [4].

Дж. Гілфорд виділив 16 інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них – швидкість (кількість ідей, що виникають за деяку одиницю часу), гнучкість (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу) і оригінальність (здатність продукувати ідеї, що

відрізняються від загальноприйнятих) мислення, а також допитливість (підвищена чутливість до проблем, що не викликає інтересу в інших), нерелевантна (логічна незалежність реакцій від стимулів).

Модель креативності П. Торренса включає три фактори: швидкість, гнучкість, оригінальність. У даному підході критерієм є характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність, а не якість результату.

Креативність допомагає знаходити оригінальні рішення складних технічних, організаційних, наукових проблем, створювати художні твори.

У вмотивованих студентів в рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається і розвиток нового рівня ставлення до себе і формується мотивація до креативності. Одним із центральних моментів тут є зміна критеріїв самооцінки – вони зміщуються «в середину» – внутрішня мотивація, здобуваючи якісно інші форми, порівняно із критеріями оцінювання людиною інших людей – зовнішня мотивація. Оцінка окремих якостей особистості відіграє у такому ставленні до себе підпорядковану роль, а провідним стає дещо загальне, цілісне «прийняття себе», «самоповага» [4].

Таким чином, мотиваційна сфера у студентському віці набуває якісно-специфічного характеру. Вона пов'язана з необхідністю оцінювати якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень, у зв'язку із вирішенням завдань професійного самовизначення і креативної самореалізації [4].

Отже, в результаті нашого теоретичного дослідження ми виявили, що процес мотиваційної сфери особистості студента підчас професійного навчання відбувається досить інтенсивно. Мотивація виступає показником повноти креативної самореалізації особистості, яка найповніше здійснюється в процесі професійного навчання у ВНЗ. Проаналізовано, що вона свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, рівень орієнтованості у життєвих і соціальних ситуаціях, наявність потенційних та реальних можливостей особистості для її самоздійснення, рівень організаційно-вольової зрілості в управлінні життєвими обставинами та подоланні життєвих труднощів креативним підходом. Особливістю якого є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших.

Список використаних джерел:

1. Пісний В. М. Мотивація як Чинник формування особистості правоохоронця / В. М. Пісний // Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. - 2011. - Вип. 6. - С. 167-170. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp_2011_6_39
2. Психологічний словник / авт.-уклад.: В.В. Синавський,

- О.П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.
3. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2007. – 290 с.
 4. Сяська В. Розвиток креативності студента - ціннісний орієнтир його професійного становлення / В. Сяська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка» / Нац. ун-т «Острозька акад.» ; [редкол.: І. Д. Пасічник, Л. М. Смольська, В. В. Вербець та ін.]. – Острог, 2002. – Вип. 3. – С. 90-94.

УДК 316.75

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ

Онищук Тетяна, здобувачка ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Артемова О.І., кандидат педагогічних наук, доцент

В умовах сьогодення особливої актуальності набуває проблема проживання підлітка у конфліктній сім'ї, що накладає негативний відбиток на його особистісний розвиток, на досвід міжособистісних взаємовідносин. Підлітковий вік і так складний сам по собі, а проживання в конфліктній сім'ї створює взагалі психотравмуючу проблему, коли формується зневіра в можливість існування гармонійних стосунків, відбувається накопичення негативних емоцій та переживань. Все це стає сприятливим ґрунтом для виникнення психологічних травм, сімейної незадоволеності, сімейної тривоги, нервово-психічного напруження, почуття провини, у підлітка розвивається занижена самооцінка, втрачається розуміння й притулюється співчуття. Неспокійна, емоційно напружена атмосфера у сім'ї створює дисбаланс, негатив не може відновити ресурси, у людини порушується стан рівноваги.

Останнім часом спостерігаються досить часті й тривалі конфлікти в сім'ях, які негативно відбиваються і на подружжі, і дітях, і батьках. Проблемними зонами, які призводять до виникнення конфліктів у сім'ях є: незалежність; домінування одного з батьків; питання, пов'язані з вихованням дітей; фобія втрати дитини батьками; контроль; проекція на підлітка особистісних негативних якостей батьків; вимоги-заборони батьків; конфліктність батька й матері; агресивність батька й матері; порушення рольових сподівань [2, 41]. Причин є багато, але розв'язанню конфліктних ситуацій, їх попередженню варто вчитися. Важливо усвідомити дорослими, що в конфліктній сім'ї закріплюється негативний досвід спілкування,

накопичуються негативні емоції, з'являються психотравми, розвивається негативна самооцінка, втрата розуміння. Це вже є тим підґрунтям, щоб справитися, знайти час обговорити непорозуміння, щоб не допустити сімейні конфлікти, які так травмують дітей, мають негативний вплив на їхній особистісний розвиток.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі сімейних конфліктів присвячено ряд психологічних досліджень, зокрема це праці І. В. Ващенко, С. М. Ємельянова, С. Л. Маркова, В. О. Сисоєнко, С. Г. Шума. Функції сім'ї та їх вплив на сімейну взаємодію розглядали А. І. Антонов, І. В. Гребеніков, Е. І. Ейдемільер, В. М. Медков, А. Г. Харчев, В. В. Юстіцькіс. Чимало досліджень присвячено висвітленню психотравмуючих наслідків сімейних конфліктів та ролі психологічного консультування і психотерапії при розв'язанні сімейних конфліктів (Л. Ф. Бурлачук, М. Пезешкіан, Б. І. Хасан, Б. Г. Херсонський та ін.).

Необхідність вивчення взаємозв'язку між сімейними конфліктами та особистісним розвитком підлітків зумовлена практичними запитами і потребами сім'ї й суспільства, особливо у перехідний період.

Отже, актуальність вивчення впливу сімейних конфліктів на особистісний розвиток підлітків обумовлена як потребою теоретичної розробки поставленої проблеми, так і вимогами практики, яка потребує проведення відповідних методик для виявлення сімейних конфліктів та психокорекційних програм, спрямованих на їх психологічне вирішення. Соціальна значущість та недостатнє вивчення саме цього аспекту проблеми й обумовили вибір теми нашого дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань у роботі були застосовані методи теоретичного (аналіз, синтез, зіставлення, систематизація, узагальнення) та емпіричного дослідження, а саме наступні методики: шкала сімейного оточення (ШСО), адаптована С. Ю. Купріяновим; методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. П. Ільїн, П. А. Ковальов); тест «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях»; тест «Діагностика рівня конфліктності особистості» для виявлення типу взаємин у сім'ї, способу вирішення сімейних конфліктів, стилю поведінки конфліктуючих.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та експериментально перевірено комплекс методик діагностування особливостей сімейних конфліктів та їх наслідків, їх вплив на особистісний розвиток підлітка. В дослідженні звернено увагу на особливості, що загострюються внаслідок тривалих сімейних конфліктів: імпульсивність, тривожність, несформованість особистісної зрілості, низька самооцінка, хронічна емоційна напруженість, високий нейротизм, рольова невизначеність,

потреба у підтримці й схваленні. Саме особливості підліткового віку як періоду, коли переживання стають сильніші, почуття стійкіші, емоційне ставлення до ряду явищ життя довшим та стійкішим, соціальна дійсність стає небайдужою підліткові й породжує в нього різні емоції.

Сімейні конфлікти заважають особистісному розвитку підлітка, сприяють розвитку стану фізичного, психічного й емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Сімейні конфлікти також сприяють деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, іноді й до себе, а також редукції власних особистісних досягнень. Відбуваються зміни у поведінці, зміни у мисленні, зміни у почуттях, зміни в здоров'ї [2, 42].

Експериментально доведено, що тривалі сімейні конфлікти ведуть до сильної психічної травматизації підлітка та є сприятливим джерелом для формування у нього таких особистісних рис, як: тривожність, емоційна нестабільність, невпевненість у собі, низька самооцінка, байдужість до оточення, замкнутість, неспроможність до самопізнання, злість, агресивність.

Однією із причин негативних емоційних переживань у підлітків є порушення батьківсько-дитячих стосунків [1, 173]. Виявлено, що причинами конфліктів між підлітками і батьками можуть бути: нестійкість батьківського відношення; гіперопіка; неповага прав на самостійність; батьківський авторитет. Конфлікти між батьками теж несуть навантаження на психіку підлітка, яке переживається, і як наслідок – стагнація особистісного розвитку.

Програма формувального експерименту буде спрямована на зниження частоти конфліктів в родині. Одним із психологічних шляхів запобігання сімейним конфліктам є спрямованість членів сім'ї між собою на оптимальний емоційний контакт, оволодіння психологічними прийомами і навичками безконфліктного спілкування, а також оволодіння навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях, уміння уникати конфліктогенів, позбавлення особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки, уміння обирати стиль поведінки відповідно конфлікту.

Список використаних джерел:

1. Анопрієнко О. В. Сім'я як чинник виникнення психоемоційних порушень підлітків// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 12. – Вип. 37 (61). К. – 2012. – 355 с. – С. 171 - 174.
2. Кондрацька Л. В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини / Л. В. Кондрацька // Наука і освіта. – Одеса, 2006. – № 5–6. – С. 40–43.

УДК:159.9.016.

**ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
ЛОКУС КОНТРОЛЮ****Подерня Наталія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ***Керівник: Савуляк В.О., старший викладач*

Локус контролю є однією з найважливіших характеристик особистості, яка безпосередньо впливає на ступінь незалежності, самостійності й активності людини в досягненні цілей, розвиток особистої відповідальності за події, що відбуваються з нею. Локус контроль є глибинним, стійким елементом структури саморегуляції особистості, що спонукає соціальну поведінку до конструктивності. Він є одним з найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації [3].

У своїй роботі ми мали на меті теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження індивідуально-типологічних особливостей, як чинників формування суб'єктивного локусу контролю.

Локус контролю – це стійка властивість індивіда, яка формується при його соціалізації і є важливою інтегральною характеристикою особистості, показником зв'язку ставлення до себе зі ставленням до навколишнього світу. Поки що, мало досліджені взаємозв'язки локусу контролю з умовами формування особистості, а також з мотиваційними, поведінковими, емоційними та характерологічними особливостями особистості. Суб'єктивним контролем називається схильність людини брати на себе і покладати на інших людей відповідальність за те, що з ними відбувається [1].

Те, як людина сприймає все, що з нею відбувається, чи то, наскільки залежать ці події від неї самої чи від зовнішніх факторів, почали вивчати такі вчені як Т. Б. Веблен, Р. К. Мертон, М. Вебер і Е. Дюркгейм, Д. Макклеланд і Д. У. Аткинсон [2]. Та саме поняття «локус контроль» вперше було введено в 1954 році психологом Джуліаном Роттером у Сполучених Штатах Америки. Шкала локусу контролю заснована на положенні: «Люди різняться між собою в тому, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Локус контролю є схильністю людини приписувати відповідальність за події, що відбуваються в житті і результати своєї діяльності зовнішнім силам (зовнішній локус контролю, екстернальний) або власним здібностям і зусиллям (внутрішній локус контролю, інтернальний). Людей із зовнішнім локусом контролю, схильних пояснювати наслідки своїх вчинків впливом обставин, прийнято називати екстерналами, оскільки відповідальність за свою діяльність вони приписують виключно зовнішнім

умовам. Протилежний тип – інтерналі. Люди цього типу вважають відповідальними за результати своєї діяльності тільки самих себе. Навіть якщо обставини несприятливі, інтерналі не почне виправдовувати себе за помилки або невдачі» [3].

Дослідження, керовані соціально-когнітивними рамками, виявили, що люди, що володіють внутрішнім локусом контролю, впевнені в собі, послідовні і наполегливі в досягненні поставленої мети, урівноважені, доброзичливі і незалежні. Схильність до зовнішнього локусу контролю, навпаки, виявляється в невпевненості, нерівноваженості, тривожності, підозрілості і агресивності. Здавалося б, позиція екстерналів зручніше і повинна забезпечувати їм сприятливіше положення в соціальному оточенні. Проте численні психологічні спостереження і експерименти виявили стійку закономірність: інтерналі частіше досягають успіху в творчій і професійній діяльності, менш тривожні і агресивні, здатні стійкіше захищати свої принципи, чим екстернали. Інтерналі менш підозрілі у взаєминах, частіше викликають довіру, добиваючись своїх цілей. «Чистих» інтерналів або екстерналів практично не існує. У кожній людині є частка упевненості в своїх силах і здібностях, і частка психологічної залежності від обставин.

Для проведення емпіричного дослідження було використано методикку визначення психологічної характеристики темпераменту та «Дослідження суб'єктивного контролю» (Є. Ф. Бажина). Проаналізувавши за двома методиками результати дослідження підлітків та юнаків суттєвих відмінностей між показниками не спостерігається, однак є тенденція схильності студентства до екстраверсії, а школярів до інтроверсії.

Оскільки інтерналі з високими показниками суб'єктивного контролю (в проведених дослідження – студенти) характеризуються емоційною стабільністю, завзятістю, хорошим самоконтролем і стриманістю, то їм повинна бути притаманна ригідність, інтровертованість, підвищена збудливість та уповільнений темп реакцій, що частково простежувалось в результаті досліджених показників студентства за методикою визначення характеристик темпераменту.

Отже, темперамент як індивідуально-типологічний чинник є базою для формування локусу контролю. Локус контролю не визначає реальність контролю зовнішніми чи внутрішніми причинами, а лише суб'єктивне його сприйняття.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение, 1968. – 335 с.

2. Елисеєв О. П. Локус контролю / О. П. Елисеєв // Практикум по психологи личності. – СПб. : Питер, 2003. – С. 413-417.
3. Ксенофонтова Е. Исследование локализации контроля личности – методики УСК // Психологический журнал. – 1999. – № 2. – С. 103-114.

УДК 159.957.20:310.035

СПІЛКУВАННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Полонська Валерія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

Сутність особистості у процесі спілкування найповніше розкривається через її ставлення до інших, що особливо помітно під час аналізу безпосередньої взаємодії людей.

Поведінка людини у спілкуванні з іншими людьми і групами визначається насамперед тими функціями, які вона виконує, її становищем у структурі внутрішньогрупових відносин: правами і обов'язками щодо інших людей і щодо групи загалом. Перш ніж стати суб'єктом суспільного життя, особистість проходить тривалий шлях розвитку як об'єкт взаємодії суспільства, групи, інших людей.

Місце особистості в суспільстві, яке визначає її спосіб життя і приналежність до певних соціальних, професійних та інших груп, тобто ознаки, що характеризують особистість як певний соціальний тип, фіксуються у понятті «статус».

Основу статусу складають ті права, які надаються особистості суспільством, конкретними соціальними групами, і обов'язки, які вона повинна виконувати відповідно до її місця в соціальній структурі.

У зарубіжній соціальній психології та соціології поняття «статус» вживається дуже часто. Здебільшого під ним розуміють місце особистості в суспільстві, визначене в термінах права та обов'язків, привілеїв і свобод, яких вона набуває у процесі життєдіяльності. Так, Т.Шибутані вважає, що людина може мати статус тільки стосовно інших, які визначають її місце і спілкуються з нею певним чином [3, 45].

С.Н.Тимашов визначає соціальний статус як процес зібрання прав і обов'язків, виокремлюючи статуси «заданий» і «досягнутий», «формальний» і «неформальний», «суб'єктивний» і «об'єктивний» [2, 57].

Г.Хоуменс пов'язує поняття статусу з авторитетом і повагою, якими користується людина в групі завдяки дотриманню нею групових норм, наслідування нею групових цінностей, групової моралі. Чим більше

особистість їх дотримується, тим впевненіше вона почувається в психологічній структурі групи. Чим більше особистість їх дотримується, тим впевненіше вона почувається у групі. Проте високий статус забезпечується не тільки повагою кожного члена групи до конкретної людини, а й знаннями того, що інші поважають її, що ця людина користується загальною повагою [2, 57].

В.Б.Ольшанський під статусом розуміє елементарну одиницю соціальної системи, певне місце у структурі синхронних зв'язків між учасниками спільної діяльності. Статус, на його думку, знеособлений – він залежить не від якостей людини, а від умов і характеру самої діяльності [1, 249].

Статус характеризується не тільки відносною стабільністю, а й динамічністю, рухливістю, пов'язаними зі зміною обставин життя, власною поведінкою і діяльністю особистості. Бажаний соціальний статус забезпечується значною мірою завдяки власним особистісним якостям, а не особистісний чинник, хоч і відіграє важливу роль у первинній соціалізації, не визначає автоматично місця особистості в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы.[Учебное пособие для вузов] / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект–Пресс, 2001. – 318 с
2. Невідома Я. Соціальний статус: сутність, структура та чинники детермінації / Я. Невідома. // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 2. – С. 56-59.
3. Як допомогти сором'язливому підлітку: Психокорекційна програма // Психологічна газета. – 2005. – 12 лютого – С. 1-32.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Посохова Лілія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор

Цінності – це специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що відображують їх позитивне або негативне значення для окремої людини або суспільства. Зовні цінності виступають як властивості предмета чи явища, проте вони становлять його сутність не від природи, не завдяки

внутрішній структурі об'єкта самого по собі, а тому що він є залученим у сферу суспільного буття людини і носієм певних соціальних ознак [3].

Ціннісні орієнтації, виступаючи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначають широку мотивацію її поведінки й діяльності [2].

Студентська молодь психологічно готова і мотиваційно прагне до переоцінки і прийняття нових цінностей. Вищий рівень в ієрархічній системі цінностей посідають ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації це спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Ціннісні орієнтації – складні утворення, які вбирають у себе різні рівні та форми взаємодії суспільного й індивідуального, є специфічною формою усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого і майбутнього, сутності свого власного «Я» [1].

Процес засвоєння студентами цінностей і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних орієнтацій представляється у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалася особистість в доузізівському періоді; на другому етапі засвоєння цінностей здійснюється не тільки шляхом утворення цілісних функціональних одиниць, а й комунікативних через засоби масової інформації, лекційно-практичні заняття, самоосвіту; необхідною умовою, основою третього етапу, є процес формування ціннісних орієнтацій, виражений в особистому внутрішньому ставленні до об'єктивних умов своєї життєдіяльності [1].

До основних компонентів формування ціннісних орієнтацій Є.Н. Шиянов відносить когнітивний, емоційний і конативний. У когнітивному компоненті найбільш яскраво проявляється суб'єктивний фактор, який включає особисте ставлення студентів до переоцінки цінностей, подальшому розвитку ціннісних орієнтацій у контексті освіти та самоосвіти, виховання і самовиховання. Важливою умовою в цих процесах є забезпечення позитивної мотивації формування ціннісних орієнтацій. Позитивна мотивація, як психологічний механізм, безпосередньо пов'язана з когнітивним компонентом і створює ніби напружене мотиваційний поле, в межах і під силовим впливом якого детермінує і здійснюється процес розвитку ціннісних орієнтацій студентів [3]. Когнітивний компонент реалізується у взаємозв'язку з емоційним компонентом, який орієнтований на процеси сприйняття, усвідомлення і прийняття особистістю складної системи цінностей. Емоційне переживання може позитивно або негативно впливати на особистість, але ніколи не може бути нейтральним. Емоційний

компонент багато в чому залежить від ставлення студента до навколишнього середовища, емоційного переживання в процесі пізнання, усвідомлення і прийняття цінностей. Найвищий рівень переживань студентів відбувається під час переоцінки цінностей, сформованих у вузівському періоді [3]. Конативний компонент є важливим показником рівня розвитку ціннісних орієнтацій студентів, які відображаються в їх поведінці, діях і вчинках. Усі компоненти структури ціннісних орієнтацій тісно взаємопов'язані між собою [3].

Студенти виявляють реалістичність у життєвих домаганнях, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю і сім'єю. Однак у сфері освіти, соціального просування і матеріального споживання їхні домагання є менш реалістичними. Більш високий рівень домагань в цих сферах не завжди підкріплюється відповідним професійним спрямуванням [2].

Отже, система ціннісних орієнтацій є однією з базових складових особистості, що визначає її спрямованість та безпосередньо пов'язана з мотиваційною сферою людиною. Система ціннісних орієнтацій відіграє значну роль у формуванні картини світу особистості, представленої в її свідомості, а отже відображує специфіку її світобачення.

Система ціннісних орієнтацій студентської молоді залишається динамічною та підлягає змінам під впливом соціального оточення, суспільних чи життєвих подій, цілеспрямованих впливів.

Список використаних джерел:

1. Жулінська О. В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психолог-педагогічних умовах. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2799/1/11zovppc.pdf>
2. Сіпакова О.А. Ціннісні орієнтації студентської молоді //Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2014. №3 (24). С. 22-27.
3. Шиянов Є. Н. Психологія і педагогіка розвитку особистості / ред. Є.Н. Шиянов. М. : Іпекса, 2002. 568 с.

УДК 159.962.21:314.037

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ

Самойдук Анна, здобувач ОС «бакалавр», IV курс, РДГУ
Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в людях, здатних поділитися з оточенням своїм духовним багатством. Для цього необхідно

розвивати такі духовні якості людини, як здатність до співпереживання, готовність до сприйняття інших.

Дослідження суті, механізмів, функцій, ролі емпатії в особистісному розвитку – складний і водночас цікавий та актуальний напрям у психологічній науці. Найпоширенішими є дослідження якісної природи емпатії, вивчення зв'язку структурних характеристик емпатії з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості; дослідження процесуального характеру емпатії. На формування рівня емпатії впливають різні чинники, зокрема соціальні умови, в яких перебуває особистість[1].

Емпатія – це цілісне явище, у якому поєднуються свідомі й підсвідомі прояви психіки з метою «проникнення» у внутрішній світ іншої людини. Феномен емпатії має соціально-психологічне походження, багаторівневу структуру та може проявлятися як процес, як властивість особистості та як психічний стан. Одним зі складових процесу емпатії є емпатійне розуміння, що має свою специфіку. Емпатійне розуміння є наслідком соціалізації особистості і формується у взаємодії афективних, когнітивних і дієвих компонентів [2, с.39].

Саме емпатія як здатність людини до співпереживання є емоційною основою формування моральних якостей особистості. Вона розвивається одночасно з рівнем розвитку особистості, її здатності розуміти стан іншого. Водночас це явище пов'язане із психологічними новоутвореннями та соціогенними потребами людини. Проявляється емпатія у двох формах: пасивне споглядання (співчуття) і активна дія (співпереживання, співучасть). Співчуття і співпереживання можуть бути ланками єдиного процесу формування і закріплення емпатії як стійкої якості особистості. Також вони можуть проявлятися як самостійні форми емпатійного почуття, формування якого залежить від ступеня особистісного розвитку людини.

Емпатія вивчається у світлі різних напрямів – когнітивний (інтелектуальний процес пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей), емоційний (емоційний стан здатності співпереживання іншій особі), і навіть діяльнісний (активна взаємодія та сприяння іншим особам). Важливим є вивчення цього поняття у контексті моральності та духовності студентської молоді протягом здійснення нею різноманітної діяльності [3, с. 430].

Існує низка досліджень особливостей індивідуально-психологічних характеристик студентів, психологічних детермінант їхньої соціальної активності тощо.

Соціальна емпатія є одним із найважливіших особистісних чинників багатьох видів соціальної активності студентів і розглядається у вимірі альтруїстичної та соціально-активної, просоціальної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Власова Т. В. Эмпатия: от психологии к феноменологии / Т. В. Власова. – Владивосток: ДВГМА, 2000. – 84 с.
2. Карягина Т. Д. Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38–54.
3. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 428–430.

УДК 159.922

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ ТА
КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У РАНЬОМУ
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Самчук Ірина, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Керівник: Ямицький В. М., доктор психологічних наук, професор

Складні соціально-економічні зміни, які відбуваються останнє десятиліття у суспільстві, викликають у громадян часто невизначеність та невпевненість у майбутньому. Вони ж у свою чергу спричиняють стан емоційної напруженості.

Відчуття душевного дискомфорту, самотності турбує чимало молоді. Такі відчуття виникають внаслідок відсутності довірливих взаємин з однолітками та дорослими, невизначеності соціальної позиції у колективі, несформованості ціннісних орієнтацій, планів на майбутнє. Ранній юнацький вік розглядається як відносно стабільний період щодо розвитку тривожності.

Дослідники відзначають зростання кількості тривожних дітей. У порівнянні з минулим десятиліттям, зросла не лише кількість тривожних юнаків, а й змінилися форми їхньої тривожності. Тривожність стала глибиннішою та особистіснішою.

Оскільки високий рівень тривожності є фактором ризику, адже сам стан тривожності характеризується сильною психоемоційною напругою та пролонгованістю, особистісна тривожність потребує корекції.

Корекції тривожності в ранньому юнацькому віці присвячена незначна кількість праць. Ряд дослідників пропонує одночасно із корекцією тривожності працювати й з іншими особистісними характеристиками. Приміром, І. А. Ясточкіна пропонує працювати за наступними напрямками: гармонізація уявлень про власне «Я», оптимізація ставлення до майбутнього, формування навичок вирішення проблемних ситуацій, підвищення впевненості в собі [3]. С. А. Водяха користується тренінгом розвитку креативності, який є і засобом корекції тривожності [1, с. 15].

У корекційній роботі із тривожними підлітками перевагу надають груповій формі роботи. Така форма корекції дає можливість відстежити неадаптивні патерни взаємодії, які сприяють закріпленню небажаних рис, та розширити репертуар поведінкових реакцій. Перевагами групової корекції є можливість одночасно отримати зворотній зв'язок від великої кількості людей, обмінятися досвідом та отримати взаємопідтримку.

Оскільки у ранньому юнацькому віці відбувається стабільний особистісний розвиток, психотерапевт може застосовувати широкий спектр методик. А в поєднанні з перевагами групової форми роботи це сприяє закріпленню бажаного результату. Ефективність також дає послідовне застосування індивідуальної та групової форми корекції. На початку роботи надається перевага індивідуальним консультаціям, після зниження початкового рівня тривожності клієнту рекомендується участь в корекційній групі [2, с. 105].

Також у корекційній роботі застосовуються методи активного соціально-психологічного навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг – метод психологічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії, основною метою якого є розвиток соціально-психологічної компетентності. Цей метод лежить в основі великої кількості корекційних програм щодо оптимізації високого рівня тривожності в підлітковому та ранньому юнацькому віці [1, 3]. У межах соціально-психологічного тренінгу використовуються елементи групової дискусії, рольові ігри, проєктивне малювання, музикотерапія, психотерапевтичні прийоми (вербалізація почуттів, візуалізація, надання зворотного зв'язку, арт-терапевтичні та психодраматичні техніки), вправи з елементами релаксації та саморегуляції. В якості допоміжного засобу поряд з соціально-психологічним тренінгом використовуються спеціально розроблені щоденники самопізнання, що містять завдання для самоаналізу та рефлексії, матеріали для домашніх завдань, психодіагностичні методики, які учні спроможні виконати самостійно [3]. Ефективність розроблених програм визначається шляхом послідовних психодіагностичних зрізів, які проводяться до початку корекційної програми та після її завершення. У

деяких програмах оцінка ефективності також проводиться впродовж певного періоду після здійснення корекційного впливу.

Отже, питання виникнення та корекції особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці останнім часом є дуже актуальним. Адже зростає не лише кількість тривожних дітей, а й форм тривожності. Наразі ця тема ще вивчається, проте дослідники вже мають способи корекції особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці. Зокрема, найпоширеніша форма – групова, адже так можна отримати зворотній зв'язок із людьми зі схожими проблемами, взаємопідтримку та обмінятися досвідом. У груповій роботі також застосовується соціально-психологічний тренінг.

Список використаних джерел:

1. Водяха С. А. Коррекция тревожности в процессе формирования креативности в раннем юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Казань, 2000. 21 с.
2. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
3. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 320 с.

УДК 159.955 «71»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Смаглюк Альона, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

Мислення є основним ключовим аспектом психічної активної діяльності молодших школярів під час освітньо-виховного процесу. Мислення дитини займає ліву частку її свідомості, а також є засобом пізнання і сприйняття світу як людської матерії. Мислення дитини цього періоду формується на основі набутих знань, умінь та навичок і є фундаментом її самосвідомості під час навчальної діяльності.

Великий вплив на дослідження мислення зробили роботи школи гештальтпсихології. У роботах В. Келера, М. Вертгеймера, К. Дункера мислення розглядається як раптове, непередбачене колишнім досвідом і знаннями «розуміння» ситуації. Діяльність мислення полягає, на їх думку, в тому, що окремі частини проблемної ситуації переконструюються;

утворюється нове «ціле», новий «гештальт». Саме ж перекоustruвання відбувається завдяки раптовому охопленню – «інсайту» [1,364].

Таким чином, необхідною умовою виховання самостійної і успішної особистості є залучення її до спільної діяльності, що формує почуття радості, відчуття успіху, розвитку, руху вперед, розуміння власної цінності й індивідуальності. Загалом ця умова переважно використовується на організаційному етапі діяльності, а також на етапі педагогічної корекції і передбачає широке впровадження таких форм діяльності дітей, за яких вони зможуть оволодівати необхідними знаннями, уміннями і навичками у спеціально змодельованих ситуаціях [1,364].

У психології мислення розглядають як процес узагальненого й опосередкованого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Узагальнено – це результат перероблення досвіду не лише окремої людини, її сучасників, але й попередніх поколінь, а до опосередкованого пізнання людина звертається тоді, коли безпосереднє пізнання виявляється неможливим через недосконалість людських аналізаторів або недоцільність, що зумовлено складністю процесу пізнання. Фізіологічною основою мислення є тимчасові нервові зв'язки (умовні рефлекси), які виникають у межах першої та другої сигнальних систем завдяки слову. Саме слово узагальнює сигнали першої системи (відчуття, образи, уявлення), а друга – дає змогу людині абстрагуватися від конкретних властивостей, предметів та явищ, уможливаючи узагальнене міркування у формі понять, схем. Панівні другосигнальні зв'язки (сигнали сигналів) забезпечують людське мислення, основа якого – аналітико-синтетична діяльність мозку [3, 22].

Розвиток мислення людини починається з народження і продовжується все життя. Психологічні дослідження показують, що практично всі діти володіють творчим потенціалом, який ефективно розвивається під час систематичних занять. Сформовані уміння і навички діти ефективно перекосять на навчальні предмети в школі, в щоденне життя. За висновками досліджень учених звичайна людина відрізняється від відомих особистостей не відсутністю творчих можливостей, а здатністю їх виявляти, підтримувати та реалізовувати. Тому правомірним є питання про створення сприятливих умов для формування творчого мислення і розкриття творчого потенціалу кожної дитини [2, 59].

Список використаних джерел:

1. Волошин С.М. Психолого-педагогічні основи розвитку мислення у молодших школярів: теоретичний аналіз / С.М. Волошин // Молодий вчений. – 2017. №12. – С 363-366.

2. Карп`юк О. Психолого-педагогічні умови формування творчого мислення молодших школярів // Магістерський науковий вісник. – 2017. №25. – С. 58-60.
3. Клак В. О. Психологічні особливості розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 21–25.

УДК 159.962.21:311.038

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Сокотун Катерина, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Демчук О.О., кандидат психологічних наук, доцент

З приводу можливості розвитку емоційного інтелекту в психології існують дві відмінні одна від одної думки:

1) емоційний інтелект – відносно стійка здатність, рівень розвитку якої обмежений механізмами спадковості, тоді як емоційні знання (вид інформації, якою емоційний інтелект оперує) відносно легко отримуються, у тому числі у процесі навчання;

2) емоційний інтелект можна і потрібно розвивати . При такому підході ЕІ може розглядатися як «репертуар емоційних компетенцій і вмій, доступних для індивіда в даний момент часу з метою того, щоб упоратися з вимогами оточення й опору його тиску» [2].

Питання про найбільш оптимальний період розвитку емоційного інтелекту є суперечливим. Існує точка зору, що сензитивним періодом для розвитку ЕІ є дитинство. Звички й уміння, які складаються в дитячому віці, сприяють формуванню системи основних синаптичних провідних шляхів у будові нервової системи і надалі насилу піддаються зміні. Проте нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя, що означає можливість емоційного розвитку як у період юності, так і в період зрілості, що виявляється у збільшенні здатності свідомого регулювання емоцій.

Розвиток емоційного інтелекту розглядається, в основному, у двох аспектах: у плані вивчення онтогенетичних змін у здібностях до розуміння й управління емоціями і в контексті цілеспрямованої (тренінгової) дії на розвиток окремих складових ЕІ. До найбільш перспективних галузей розвитку здібностей емоційного інтелекту відносяться сфери освіти, організаційної психології, геронтопсихології, сучасних інформаційних технологій, клінічної психології [3].

Усі вищезазначені аспекти вказують на те, що програма розвитку ЕІ повинна сприяти досягненню таких цілей: формуванню соціальної й емоційної компетентності, розвитку усвідомлення емоцій, ефективному вирішенню міжособистісних проблем, запобіганню жорстокості й агресії, зниженню рівня емоційних і поведінкових проблем, розвитку самоповаги й ефективній взаємодії з однолітками. Основні компоненти даної програми – розвиток підготовленості та самоконтролю; навчання розумінню емоцій і поведінки інших людей; когнітивне вирішення міжособистісних проблем. Друга частина повинна містити заняття, які фокусуються на аналізі тридцяти п'яти емоційних станів, починаючи від базисних. При цьому увагу необхідно акцентувати на позначенні й описі емоцій, оцінці власних емоцій та емоцій інших людей і на управлінні емоційними станами.

Як зазначає Дж. Метьюс із колегами, дослідники «перевіdkрили» те, що знання про себе й інших разом із здатністю їх використовувати для вирішення проблем до певної міри сприяють академічній успішності. До розробки програм розвитку емоційного інтелекту висувається ряд вимог. Такі програми повинні базуватися на серйозній теоретичній основі та фокусуватися на основних компонентах емоційного інтелекту. Найефективнішими вважаються мультимедійні програми, які спрямовані на зміцнення інтелектуального, емоційного, соціального і фізичного здоров'я. Розробка і використання програм тренінгу ЕІ повинні базуватися на принципах наукової обґрунтованості, системності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учасників. Їх дія має бути багаторівневою. Необхідно культивувати практичне застосування набутих умінь у повсякденному житті [1].

Якщо говорити про теоретичне обґрунтування програми вдосконалення емоційної компетентності, то воно найбільш доцільне в контексті гуманістичного, поведінкового і когнітивного напрямів. Найбільш продуктивними методами розвитку ЕІ є гра, арт-терапія, психогімнастика, поведінкова терапія, дискусійні методи, моделювання, програвання ролей, зворотний зв'язок, демонстрації, проектування.

Людина, здатна регулювати власні бажання, контролювати власні емоційні реакції, розуміти емоційні стани інших людей, має масу переваг перед тим, хто це зробити не в змозі. Крім того, сама здатність вербального виразу й оцінки емоцій свідчить не лише про високий емоційний, але і про хороший загальний когнітивний розвиток юнака. Не менш очевидним є і те, що емоції та розумові здібності тісно пов'язані. Навряд чи хтось засумнівається в тому, що певні емоції можуть збільшувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на певні завдання.

Здатність адекватно виражати емоції – передумова успішності в міжособистісному спілкуванні та будь-якій спільній діяльності. А ефективне регулювання власних емоцій співвідноситься з такими важливими для міжособистісної взаємодії здібностями, як співпереживання і відвертість.

Отже, емоційний інтелект відіграє важливу роль в особистісному становленні юнаків та їх подальшому професійному зростанні.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А.П. Исаевой]. – М., 2008. – 478 с.
2. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
3. Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.– СПб: Питер, 2002. – 272 с.
4. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюз, М. Зайднер, Д. В. Люсин / Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-24.

УДК: 316.61-044.332

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стрихарчук Максим, здобувач ОС «магістр», РДГУ

Керівник: Литвиненко С.А., доктор педагогічних наук, професор, РДГУ

Спілкування має велике значення в формуванні психіки людини, її розвитку та становлення розумної, культурної поведінки. Через спілкування з психологічно розвинутими людьми, завдяки широким можливостям до навчання, людина формує та здобуває всі свої вищі пізнавальні здібності та якості через активне спілкування з розвинутими особистостями, вона сама стає особистістю.

Відомо, що психіка людини та її розвиток детерміновані способом буття середовища, в якому знаходиться людина. Перетворення індивіда в особистість відбувається завдяки спілкуванню з цим середовищем.

Коли б від народження людина була ізольована від оточення, від спілкування, вона б не сформувалась як культурна, цивілізована особистість, тобто така людина залишилась би на рівні розвитку тварини, напіврослини. Відомі факти вимушеної ізоляції від людського суспільства;

коли дитина опинялась і довго жила серед звірів, або коли доросла людина потрапляла на безлюдний острів. Навіть після тривалої роботи психологів з такими людьми не вдавалось привести їхню психіку до людської норми. Ці та інші факти свідчать про те, що тільки завдяки спілкуванню людина може розвиватись.

Вивчення феномену міжособистісних взаємовідносин ми можемо зустріти у роботах таких науковців як Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Ясперс. Оцінюючи напрацювання галузі вітчизняної психологічної науки, то уваги заслуговують роботи таких авторів: І. Бех, О. Бодальов, А. Коваленко, І. Кон, М. Корнев, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригін, А. Петровський.

Обґрунтування змісту психологічних характеристик міжособистісного спілкування передбачає здійснення аналізу основних підходів зарубіжних та вітчизняних дослідників сучасної науки у розумінні феномену спілкування в цілому та інтерперсональної комунікації зокрема.

Проблема міжособистісної комунікації являється об'єктом міждисциплінарного вивчення. Відтак, праці, пов'язані із вивченням основних особливостей інтерперсонального спілкування зустрічаються в педагогіці, психології, соціології, філософії, етиці, конфліктології та інших суміжних галузях наукової діяльності.

Важливим елементом у роботі над аналізом феномену міжособистісного спілкування у працях зарубіжних та вітчизняних психологів стає, безпосередньо, визначення даного поняття. Відтак, міжособистісне спілкування – це взаємодія між кількома особистостями, яка здійснюється завдяки засобам вербального та невербального впливу, метою якої стає формування психологічного контакту та побудова міжособистісних стосунків між партнерами комунікації.

Аналізуючи погляди дослідників античного періоду, важливим фактом М. Каган відзначає те, що у ті часи стосункам людей значної уваги не приділялося. Значно важливішим елементом того періоду були природні явища та предмети поклоніння.

Давньокитайська філософія формувала своє бачення на проблеми комунікації, здебільшого, через призму релігійних поглядів. Основним способом регулювання міжособистісних стосунків вважалося дотримання ритуалів, завдяки яким ставало можливим уникнення конфліктних ситуацій [1].

Досить довгий час питання міжособистісного спілкування розглядалися лише в рамках філософії. Саме тому його переважно пов'язували з релігійними детермінантами, адже вони дозволяли втілити позитивний розвиток процесу комунікації [4].

Англійський педагог Дж. Локк акумулював свої погляди на

виховному аспекті комунікації. Він переконував, що спілкування дозволяє для особистості розвивати свою впевненість. Він став одним з перших, хто вивчав функцію комунікації у процесі загального пізнання. Зокрема, його цікавило мовлення як інструмент спілкування. Згідно переконанням Локка, важким випробуванням для особистості стає її позбавлення комунікації [4].

Базовим фундаментом соціальної взаємодії французький психолог та педагог Т. Рібо вважав емпатію. Науковець акцентував увагу на основних труднощах вияву емпатії у інтерперсональній комунікації, так як та не явища не обов'язково може супроводжуватися епізодом альтруїзму. При аналізі емпатії в процесі міжособистісного спілкування Т. Рібо виділяв два рівні даного феномена:

- рівень психофізіології, нижчий рівень дослідник визначав як синергію, імітацію рухових потенцій;
- вищий рівень, який науковець виділяв як синестезію, співвідносність почуттів, які спровоковані схожими вчинками [3].

Американський психолог, дослідник, який вивчав особливості неформальних Вплив динаміки міжособистісної комунікації на ефективність продуктивної діяльності особистості досліджував американський психолог Дж. Е. Мейо. Протагоніст теорії людських відносин підтверджував позицію про значимість ролі неформальних стосунків і, вочевидь, інтерперсональної комунікації у побутові професійної діяльності [2].

Науковець-дослідник В. Бехтерев пояснював взаємозв'язок комунікації та діяльності особистості. Психолог стверджував, що спілкування є важливою умовою, завдяки якій відбувається опрацювання, передача та поширення особистого досвіду, що дозволить реалізувати принцип наступності. Саме комунікація, згідно його переконань, постає ефективним інструментом для реалізації спільної діяльності. В. Бехтерев виокремлював два види комунікації:

- навіювання;
- наслідування [3].

Представники біхевіорального підходу акцентують увагу на важливості вивчення впливу зовнішніх, соціальних аспектів на поведінку особистості. Науковці поведінкового напрямку переконують нас в тому, що процес співпраці стає ефективнішим та результативнішим за умови використання обміну мотиваційними підкріпленнями [Коваленко].

Теорія соціального навчіння демонструє нам те, що взаємодія особистості із навколишнім середовищем пояснюється як взаємна динаміка внутрішньоособистісних та зовнішніх обставин. Вона стає можливою завдяки взаємності, а не результатів впливу будь-яких стимулів. Очевидно, що значної ролі набувають процеси саморегуляції. Представник соціально-

когнітивної теорії А. Бандура пояснює здобуття нової навички через спостереження або імітацію. Проте, не завдяки сформованій ієрархії мотиваційного впливу [1].

Представники психоаналітичної школи пояснюють потяги особистості до комунікації як несвідомі емоційні потреби. Е. Фромм вважав, що основною мотивацією до міжособистісних взаємодій виступає соціальний аспект. Однією з основних проблем, які можна спостерігати у людини науковець вважає соціальну ізоляцію. Подолання соціальної ізоляції стає можливим лише завдяки поєднанню двох особистостей у спільній діяльності, при цьому сформувавши індивідуальний простір кожної з них [5; 6].

В загальних рисах, основні постулати психоаналізу вивчають стосунки через призму феномену, який не підконтрольний когніції.

О. Леонт'єв стверджував, що процес спілкування із навколишніми стає фундаментом для формування особистості та її свідомості. Дослідник здійснив вдалу спробу пояснити кореляційний зв'язок комунікації та діяльності, комунікації та стосунків, комунікації та узагальнення [4; 5; 6].

А. Петровський стверджував, що основною вимогою розуміння особистості стає принцип діяльності. Саме він став протагоністом теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин. Принцип діяльності характеризується переконанням, що міжособистісні стосунки у соціальній групі формуються в процесі комунікації та пояснюються змістом, метою та завданнями вагомої діяльності визначеної спільноти [2].

О. Бодальов визначає два аспекти міжособистісної комунікації:

1. Міжособистісна комунікація стає невід'ємною частиною діяльності особистості та виступає одним з елементів її реалізації. Відповідно, діяльність здатна впливати на зміст, формат, структуру та процес взаємодії. Разом з тим, на міжособистісне спілкування мають вплив особливості об'єднання, яке сформоване для здійснення діяльності, тонкощі сприйняття та взаємодії між членами спільноти один з одним.

2. Міжособистісна комунікація постає автономним феноменом. Відповідно, вона не постає інструментом для побудови взаємодії, а являється самостійним явищем [2].

Оцінюючи особистість як унікальну одиницю у процесі міжособистісного спілкування, Б. Паригін переконує, що саме інтерперсональна взаємодія здатна реалізувати контакт як вищий рівень особистісної комунікації. Науковець визначає міжособистісне спілкування вищою формою, ідеалом особистісної взаємодії, так як комунікативний партнер постає основною цінністю спілкування [5].

Міжособистісне спілкування як процес інформаційної співпраці між

людьми, завдяки якій стає можлива реалізація міжособистісних стосунків розглядають А. Коваленко та Л. Орбан-Лембрик. Саме завдяки міжособистісній комунікації стають очевидними індивідуальні особливості комунікативних можливостей партнерів взаємодії. Згідно їх переконань, дружба та любов є проявами міжособистісних відносин. Відтак, основним елементом міжперсональної комунікації стає діадний контакт [4].

В. Куніцина визначає міжособистісну комунікацію як неформальне явище. Дослідниця переконує, що тактичною метою комунікативної взаємодії постає встановлення психологічного контакту, побудова збалансованої органічної психологічної дистанції. Проте, при довгостроковому плануванні на основі проміжних цілей основною ціллю виступає побудова інтерперсональних взаємовідносин [5; 6].

Психологічно гармонійне інтерперсональне спілкування – це взаємодія на рівноправних умовах, яка характеризується задоволенням усіх сторін у найрізноманітніших ситуаціях; спілкування, в якому партнери комунікації приймають свої ролі та намагаються враховувати індивідуальні особливості іншого партнера без утисків на нього. Очевидно, що такою особливістю пояснюється діалогічність міжособистісного спілкування [2].

В. Циба вважає, що основною метою міжособистісного спілкування особистості постає задоволення особистих потреб учасників взаємодії [5; 6].

Фундаментом міжособистісного спілкування виступають емоції. Вступаючи у взаємодію, учасники комунікації орієнтуються на особисті переконання та мету. В. Москаленко диференціює таке спілкування та відділяє його від рольового, яке будується на непрямих відносинах та чітко пояснюється вимогами та очікуваннями соціального середовища. Відповідно, рольова взаємодія підпадає під повний контроль змісту у відповідності до соціальних стереотипів [1].

В. Куніцина визначає такі критерії міжособистісного спілкування:

- чисельність партнерів спілкування не більше 2-3 осіб;
- можливість безпосереднього контакту;
- можливість вербальної та невербальної взаємодії;
- наявність зворотного зв'язку;
- особистісна орієнтованість спілкування;
- врахування особливостей емоційного стану партнера комунікації, його індивідуальних характеристик, самооцінки, унікальності [4].

О. Бодальов доводить той факт, що у процесі міжособистісного спілкування особистість виступає як суб'єктом, так і об'єктом взаємодії. Відтак, у ролі суб'єкта комунікації людина отримує можливість дослідити іншого учасника, сформулювати власне ставлення до нього, здійснити опосередкований вплив задля досягнення конкретної цілі. Водночас, у ролі

об'єкта спілкування, особистість потрапляє під вплив партнера комунікації та переймає його почуття і емоції. Очевидно, що ролі об'єкта та суб'єкта комунікації можуть реалізовуватися різними людьми по-різному. Це залежить від рівня усвідомлення власної ролі та впливу, сформованої структури особистості учасників комунікації, індивідуальності партнерів міжперсональної взаємодії, досвіду попередніх спроб спілкування [2].

А. Коваленко, в свою чергу, стверджує, що здатність особистості у спілкуванні набувати ролі об'єкта або суб'єкта стає можливою лише завдяки міжособистісному характеру взаємодії. Завдяки такому прямому спілкуванню події навколо одного партнера комунікації стають значущими і для інших учасників інтерперсональної взаємодії [4].

Отже, здійснений аналіз наукових джерел дозволяє нам зробити висновок про те, що феномен міжособистісного спілкування розглядається як вищий рівень особистісної взаємодії. Ряд науковців доводить його емоційну складову, особистісну орієнтованість, яка набуває ознак діалогічності. Очевидно, що міжособистісна взаємодія стає можливою лише завдяки безпосередньому контакту усіх учасників комунікації.

Опрацьовані роботи дослідників показують нам зв'язок інтерперсонального спілкування із культурою, освітою, ідеологією і т.п.

Результатом міжособистісного спілкування, як зазначають вчені, стає формування інтерперсональних відносин. Відтак, стає зрозумілим факт, що міжособистісне спілкування виступає складним соціально-психологічним феноменом.

Список використаних джерел:

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие / М. Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМОПресс, 2001. – 576 с.
2. Бодалев А. А. Общение как предмет междисциплинарного изучения / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 129–133.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 752 с.
4. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія / О. Г. Коваленко. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015 – 456 с.
5. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник / В. А. Кручек. – К.: НАКККіМ, 2010. – 188 с.
6. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса

перехода к взрослости: монография / Е. Л. Солдатова. – Челябинск: Издво ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

УДК 159.9:373.3.091.212.3

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ
НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Ткачук Людмила, здобувач ОС «бакалавр», 2 курс, РДГУ
Керівник: Камінська О.В., доктор психологічних наук, професор

Проблема неспішності учнів у навчальній діяльності є однією з актуальних у педагогії й психології. Вона залишається центральною в зв'язку з різноманітними підходами і причинами, що її породжують. Навчальна діяльність є складною і за структурою, і за змістом, вона складається у дитини не відразу. Треба немало часу та зусиль, щоб в ході систематичної роботи під керівництвом вчителя маленький школярик поступово здобув вміння вчитися. Але навіть в умовах цілеспрямованого спеціально організованого формування навчальної діяльності, вона складається не у всіх дітей. І вже в перші роки навчання у багатьох дітей виникає проблема успішності. Це дійсно гостра проблема школи, яка залишається актуальною завжди. У її вирішенні однаковою мірою зацікавлена як педагогічна, так і психологічна наука. Тому важливим є вивчення причин неспішності учнів саме в закладах початкової освіти, де закладаються основи знань, умінь, навичок, необхідних для подальшого успішного навчання [2].

Явище шкільної неспішності завжди перебувало в центрі уваги спеціалістів багатьох профілів: педагогів, психологів, медиків. У дослідженнях часто домінував педагогічний ракурс бачення проблеми, педагогічний підхід, спрямований на попередження та корекцію, а не на виявлення механізмів неспроможності дитини ефективно засвоювати матеріал. До того ж, як зазначає Ю. Машбиць, психологи довгий час розглядали процес навчання переважно «як передавання інформації від учителя до учня, або як підкріплення правильної поведінки. При такому тлумаченні навчання проблема його психологічних механізмів не виступала як актуальна». Джерела шкільної неспішності шукали в соціальних умовах життя, моральних або генетичних особливостей дитини, психологічному дискомфорті, невмінні налагодити контакт із учителем або однокласниками, невідповідності потреб дитини системі навчання тощо. Однак, за всієї різноманітності причин шкільної неспішності, які виокремлювали дослідники проблеми, найчастіше головним зовнішнім показником виступав нижчий рівень сформованості в дитини як певних формальних знань і умінь,

так і певних психологічних рис. Слід зауважити, що майже кожна риса індивідуальності школяра була названа дослідниками як можлива головна причина шкільною неуспішності.

Відповідно до переживання того чи іншого погляду на причину неуспішності, створювалися методики її подолання. Такі пошуки надзвичайно збагатили педагогічну скарбницю вчителів, допомогли подолати конкретні проблеми окремих дітей, але не дали відповіді на основне запитання: чому частина дітей виявляється неспроможною опонувати стандартний набір знань, необхідний для оволодіння найелементарнішими навчальними вміннями? Проблема полягає не в складності розуміння матеріалу, а в рівні здатності цю складність долати. Поняття неуспішність, як і знань неуспішної дитини є об'єктивно гіршою за якість знань успішної дитини, а відтак об'єктивно звучується коло можливостей для повноцінної особистісної самореалізації. Серед учителів глибоко закорінена думка, що ці діти інтелектуально слабші за інших. Безпосередньою причиною неуспішності школярів може стати все, що завгодно: від невеликих розладів дрібної моторики до великих проблем у подружньому житті батьків [3]. Зокрема, встановлено, що неуспішність школярів пов'язана як з їхніми індивідуальними особливостями, так і з тими умовами, в яких протікає їхній розвиток [1]. Існує потреба у виявленні чинників, які дадуть змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів із початковим рівнем навчальних досягнень, забезпечать успішний перебіг їхнього навчання та виховання.

Проблема шкільної неуспішності виступає, насамперед, як проблема виявлення чинників, що викликають утруднення в просуванні учня в процесі засвоєння навчального матеріалу, та соціальнопсихологічна дезадаптованість стосовно умов шкільного життя і взаємодії з найближчим оточенням (однокласниками, вчителями та батьками).

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено такі групи причин шкільних невдач. *Перша група* – соціально-економічні. Сюди зараховують матеріальну незабезпеченість сім'ї, педагогічну неуспішність батьків, шкідливі звички батьків (алкоголізм). Загальне становище оточення також відображається на дітях – але головне, негарязди у сім'ї. *Друга група* – причини біопсихічного характеру. Це спадкові особливості, спадкові можливості, риси характеру. Головне пам'ятати, що задатки успадковуються, а здібності, характер, інтереси розвиваються протягом життя на основі задатків. Науково підтверджено, що у всіх здорових, новонароджених дітей однакові можливості розвитку, який залежить від соціального та сімейного оточення та від виховання. *До третьої групи* зараховують педагогічні причини. Педагогічна занедбаність частіше за все є

результатом помилок, низького рівня роботи школи. Робота вчителя – це найефективніший фактор, що впливає на розвиток школяра. Тому помилки педагога можуть призводити до психогенії та дидактогенії.

Нині найактуальнішою проблемою сучасної школи залишається проблема неуспішності школярів. За останній час успішність учнів значно знизилася, тому завдання сучасної школи полягає в подоланні неуспішності. У результаті проведеного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури було встановлено, що неуспішність – це комплексна підсумкова невідповідність учня, яка настає наприкінці певного терміну навчання.

Список використаних джерел:

1. Журавльова С. А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності / С. А. Журавльова // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* – 2015 – № 6. – С. 43-46.
2. Захарчук Н. Якщо дитина не хоче вчитися / Н. Захарчук // *Психолог.* – 2009 – № 46. – С. 7-10.
3. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності / Л. О. Кондратенко. – Чернівці : Десна поліграф, 2017. – 488 с

УДК 159.942

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Угнієва Софія, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Артемова О.І., кандидат педагогічних наук, доцент

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні, особливо в наш час в умовах економічної кризи та нестабільної ситуації у світі. Насамперед, це стосується вивчення проблеми тривожності у підлітковому віці. Соціальні потрясіння, широкий потік інформації, темп життя, що постійно прискорюється, сімейні негаразди призводять до перенавантаження психічної діяльності підлітка. Все це тягне за собою появу психічної напруженості, порушень розвитку емоційної сфери, до прояву різних видів страхів та фобій, що негативно впливає на подальший розвиток особистості.

Звичайно, цій проблемі присвячена велика кількість досліджень. Загальнотеоретичні аспекти проблеми тривоги та тривожності досліджували Л. Божович, Г. Габдреева, Н. Імедадзе, М. Кляйн, Л. Костіна, Д. Кузнєцов, М. Левітов, О. Х. Маурер, Р. Мей, У. Морган, А. Парафіян, А. Прихожан, Ч. Спілбергер, Дж. Уотсон, А. Фрейд, З. Фрейд, Ю. Ханін, А. Шалін.

Питання зниження високого рівня тривожності у підлітків висвітлюється в працях Л. Анн, А. Горміна, Є. Калюжної, Г. Мамадалієвої, А. Прихожан, Є. Рогова, О. Ружинської, Г. Свідерської, М. Сисуна, О. Хухласової, Н. Шевченко та ін. Останні дослідження доводять, що підвищена особистісна тривожність, пов'язана із негативним соціальним статусом, формує конфліктні взаємовідносини. Стан тривожності характеризується сильною психоемоційною напругою.

Виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій [3, с. 138].

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова характеристика активної діяльності особистості. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності, тобто корисна тривожність. Особистість, у якої висока тривожність, схильна перебільшувати ситуацію загрози, що впливає на її самооцінку та життєдіяльність.

Підлітковий вік характеризується високою тривожністю, емоційною вразливістю, нестабільністю і, значною мірою, залежить від впливу соціального оточення. Зустрічаючись з певними труднощами в процесі соціалізації й особистісної індивідуалізації, які обумовлені якісними змінами суб'єктивного характеру, підлітки гостро їх переживають й часто відчують тривалі негативні емоції, що може спричинити виникнення у них стресових станів.

Саме з цих позицій потребує наукового обґрунтування перелік факторів, які впливають на формування високого рівня тривожності та страхів в підлітковому віці, розроблення нових механізмів стабілізації психоемоційного стану осіб підліткового віку. Адже велике значення для успішного навчання підлітка в школі має психічне здоров'я, тобто стан психологічного, фізичного та соціального благополуччя. Психологічний аналіз та подолання особистісної тривожності підлітків – важливе завдання психологів, педагогів, батьків.

Тривожність можна визначити як емоційний паттерн, який складається з декількох відносно незалежних афективних факторів, тобто являє собою комплекс емоційних переживань - страху, смутку, сорому, гніву, інтересу, провини тощо. Згідно висновків К. Е. Ізард, профілі високотривожних досліджуваних відзначаються тим, що в них найбільш високими значеннями характеризуються показники названих переживань, а саме страху, інтересу, провини та сорому [2, с. 60].

Дослідження тривожності за методикою Спілберґера-Ханіна показало, що високий рівень тривожності мають 36% школярів підліткового

віку (18 осіб із 55 досліджуваних), в яких простежується дифузна ідентичність. Вона розглядається як статус, який не має чітких цілей, цінностей і переконань. Критеріями дифузної ідентичності є середній ступінь незадоволеності собою, сумніви в значущості власної персони, ригідність Я-концепції, наявність внутрішніх конфліктів, самозвинувачення.

За тестом тривожності Б. Філіпса домінуючим, що супроводжується високою тривожністю, виявився страх самовираження і страх не відповідати очікуванням, а також проблеми і страхи у взаєминах з учителями. Ця тривожність є травмуючою для підлітка, впливає на його самооцінку, цим самим відображається на взаємовідношенні в колективі ровесників, у спілкуванні із вчителями, батьками.

Найголовніше в підлітковому віці – це розуміння і спілкування, яке допоможе подолати високу особистісну тривожність, формувати позитивне ставлення до себе при позитивній оцінці власних особистих якостей, стабільному зв'язку з соціумом, а також повній координації механізмів ідентифікації і відособлення. Дуже важливо для підлітка уявлення про те, що власна особистість, характер, діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію та схвалення, відчуття самоцінності і цінність власного «Я» для інших, висока самооцінка та впевненість в своїх діях при високій внутрішній напрузі, бажання відповідати ідеальному уявленню про себе.

Отже, існує взаємозв'язок між тривожністю у підлітків та моделями спілкування, рівнем толерантності та емоційним інтелектом вчителів, а також важливі дитячо-батьківські відносини [1,63]. І від того, наскільки успішними виявляться стосунки учня з учителем, між дитиною та її батьками залежить ставлення підлітка до себе та до своїх успіхів чи невдач. Основне джерело тривожності – несхвалення або байдужість значущих людей. А страх з'являється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається, доки вони набудуть виключної сили. Якщо у підлітка з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то тривожність не буде виявлятися.

Список використаних джерел:

1. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н. Вереніч // Підліток: як йому допомогти. – К. : Психолог, 2004. – С. 60-64.
2. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
3. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

УДК 159.923.4

**МОТИВАЦІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ****Царук Світлани, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ***Керівник: Романюк В.Л., кандидат біологічних наук, доцент*

Мотивація студентів до навчання є однією із вагомих форм їх емоційної та когнітивної діяльності та майбутньої професійної майстерності. Сучасне інформаційне суспільство ставить до випускника вищого навчального закладу особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають професіоналізм, активність і творчість. Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи досить складний та обумовлений багатьма соціальними і психологічними чинниками. Одним із них є розвиток мотивації до навчання у студентської молоді із врахуванням їх індивідуально-типологічних і психофізіологічних, а також вікових і статевих особливостей.

Проблема мотивації – одна із ключових проблем психології, психофізіології, педагогіки. Фактично жодна із психологічних і педагогічних теорій не може обійти питання чинників активності особистості у відповідних умовах діяльності. При цьому активність щодо навчальної діяльності посідає особливе місце в структурі мотивації особистості. Якщо розглядати навчання як процес набуття індивідуального досвіду, то стає зрозумілим, що саме мотиви навчання – перші у структурі мотивів людини; саме вони багато в чому зумовлюють всю її наступну активність і творчість, а також професіоналізм. Важливість вивчення мотивів навчання є загально визнаною, що зумовлює значну кількість відповідних системних і міждисциплінарних досліджень. Мотивація до навчання за значимістю є другим після здібностей чинником, який визначає рівень досягнень особистості [2].

Студентський вік, згідно з твердженням Б.Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта чинить вагомий вплив на психіку і поведінку людини та розвиток її особистості в нових соціальних умовах. За час навчання у вищому навчальному закладі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх складових психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують устрій мислення, який характеризує професійну зацікавленість особистості. Для успішного навчання у вищій школі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, а також рівня володіння певним колом логічних операцій тощо [1].

З моменту свого приходу у вищий навчальний заклад і до його закінчення студент – активний об’єкт і суб’єкт специфічних суспільних відносин. Особливості поведінки юнака або дорослого, – писав свого часу відомий психолог М. Рибніков, – пояснюються не стільки чинниками біологічного порядку, скільки тими соціальними умовами, в які він, як юнак чи дорослий, потрапляє, до яких має пристосуватися і які «творять із нього істоту за образом своїм і подобою». Серед важливих соціальних умов професійної підготовки молодшої людини в умовах університету виділяються як особливо значущі: входження в нове соціальне середовище та утвердження у ньому, взаємодія з іншими людьми в процесі пізнання та розумової праці, освоєння нових суспільних ролей, регулятивних принципів тощо [3]. Всі ці умови зрештою знаменують новий етап соціалізації особистості під час навчального процесу.

У цілому ж, розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою відбувається у кількох напрямках: 1) зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; 2) удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси і стани, науковий досвід; 3) підвищується відповідальність за успіх професійної діяльності та специфічно проявляється індивідуальність студента; 4) зростають здорові амбіції особистості студента у сфері своєї майбутньої професії; 5) на основі інтенсивного передавання соціального і професійного досвіду, а також формування необхідних якостей зростають загальна зрілість та сталість особистості студента; 6) підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей і досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцю; 7) міцніють професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

У цілому студентський вік розглядається як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда та ймовірний ефективний розвиток його індивідуально-типологічних і психофізіологічних особливостей. Навчання і виховання фахівця та громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік.

Основною ознакою професійної спрямованості є становлення відповідної мотиваційної домінанти у свідомості студента, сформованість образу світу та образу професії, а також усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності. Перспектива наукових досліджень – визначення психофізіологічних складових успішної навчальної діяльності із врахуванням вікових і статевих особливостей особистості студента.

Список використаних джерел:

1. Балабанова Л.М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку // Психологія: 36. наук. праць. К. : НПУ, 2009. Вип. 4 (7). С. 169-170.
2. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників / С.С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 8. С. 31-42.
3. Єрохін С.А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С.А. Єрохін, Ю.В. Нікітін, І.В. Нікітіна // Юридична наука. 2011. № 1. С. 20-28.

УДК 316.628-053.5**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ****Шоха Тетяна, здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ***Керівник: Дружиніна І.А., кандидат психологічних наук, доцент*

Однією з основних проблем вітчизняної та зарубіжної психології є мотивація. Її дослідження дозволяє наблизитися до розуміння рушійних сил, причин, внутрішніх механізмів поведінки людини.

Поняття «мотивація» цілком не визначене. Ж. Годфруа описував її як сукупність чинників, які підтримують і направляють, тобто визначають поведінку. К. К. Платонов трактував мотивацію як сукупність мотивів. В. К. Вілюнас пояснював це поняття як сукупну систему процесів, які відповідають за спонуку і діяльність. Мотивація включає в себе і внутрішні, і зовнішні чинники активності. Часто терміни «мотив» та «мотивація» використовуються як тотожні або синонімічні.

Питання мотивів навчання молодших школярів потребує постійного вивчення. Варто зауважити, що мотиви навчання значно змінюються з часом. Без сумніву можна сказати, що мотиви навчання школярів тридцять, двадцять чи навіть десять років тому відрізняються від мотивів сучасних школярів.

Рубінштейн стверджував, що мотивами усвідомленого навчання є природне прагнення підготуватися до майбутньої діяльності і інтерес до знань. Проте існують і інші мотиви: прагнення випробувати і виявити свої сили і здібності, необхідність виконання своїх обов'язків перед вчителем, перед школою, перед державою, перед батьками, перед самим собою [1, с. 665].

Часто можна зустріти мотиви, які полягають у бажанні виділитися серед однолітків, страху перед низькою оцінкою, страху перед наслідками відмови від навчання тощо. Та й саме навчання часто є недостатньо усвідомленим процесом.

Молодший шкільний вік зацікавлює в плані становлення та розвитку мотиваційної сфери особистості. З одного боку, мотиви поведінки дітей напрочуд прості та наївні. З іншого ж боку – мають приховані, неусвідомлені характеристики, які перш за все обумовлені сімейним вихованням. Міра сформованості різних мотивів поведінки дитини цього віку зумовлює не тільки успішність її навчання, а й особливості взаємин у новому соціальному оточенні, що побічно впливає на її успішність у майбутньому житті.

Ведучу роль у становленні особистості та психічному розвитку дитини грає навчання в широкому розумінні цього слова, що полягає в засвоєнні суспільного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, в оволодінні матеріальною і духовною культурою, створеною людством. Питання формування мотивації учня є важливим аспектом сучасного навчання, так як знаходиться між навчанням і вихованням. Це означає, що увага психолога сфокусована не лише на освітньому процесі, а й на розвитку особистості школяра, який відбувається під час цього навчання.

У період молодшого шкільного віку з'являються нові мотиви, відбуваються перестановки у мотиваційній системі дитини. Те, що має відношення до навчальної діяльності, виявляється значущим, цінним. А те, що відноситься до гри, стає менш важливим. Тому проблема мотивації навчальної діяльності школярів в даний час, як і раніше, залишається актуальною [2, с. 157].

Немов вважав, що в молодшому шкільному віці закріплюється і стає стійкою особистісною рисою мотивація досягнення. Вона пов'язана із двома мотивами – мотивом уникнення невдач та мотивом досягнень успіху. Мотив уникнення невдач полягає у спрямованості особистості не на перемогу, а на відсутність поразки. Мотив досягнення успіху вважається більш сприятливим для особистісного розвитку, так як сприяє більшим досягненням. Формування цього мотиву відбувається в ході навчальної діяльності саме у молодшому шкільному віці. Це є головною особливістю мотиваційної сфери молодшого школяра з точки зору новоутворень особистості. [3, с. 210]

Серед інших нових мотивів Немов виділяє визнання, схвалення з боку значимих дорослих, прагнення отримати високу оцінку. [3, с. 218]

Отже, поняття мотивації має безліч трактувань. Загалом можна сказати, що мотивація – це внутрішнє спонукування особистості до певного

виду діяльності, яке задовольняє окрему потребу. Мотиви навчання молодших школярів з кожним поколінням змінюються. Міра сформованості мотивів поведінки дітей молодшого шкільного віку зумовлює не лише успішність навчання, а й особливості взаємин у новому оточенні. У дітей молодшого шкільного віку відбуваються перестановки у мотиваційній системі. Все, що відноситься до навчання, стає важливішим, а ігрова діяльність відходить на другий план. Мотивація досягнення стає стійкою особистісною рисою. Мотив досягнення успіху є більш сприятливим для особистісного розвитку, на відміну від мотиву уникнення невдач, який характеризується спрямованістю на відсутність поразки.

Список використаних джерел:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Питер, 2002. 720 с.
2. Психология человека от рождения до смерти / за ред. А. А. Реана. СПб: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
3. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования / Р. С. Немов. М: ВЛАДОС, 2007. – 606 с.

УДК: 316.61:316.46

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Юсенко Вікторія, здобувач ОС «бакалавр», 2 курс, РДГУ

Керівник: Литвиненко С.А., доктор педагогічних наук, професор

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід. Комунікативна компетентність зростає по мірі засвоєння особистістю різноманітних еталонів та закономірностей суспільного життя в її розвитку і поліваріативній зміні. Під комунікативною компетентністю розуміється здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що так важливо для сучасних лідерів. До складу компетентності включають певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу і розвитку лідерських якостей.

В.Ф. Казібекова вважає, що: «Поняття комунікативної компетентності як узагальненої комунікативної властивості особистості, що об'єднує розвинуті комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та

правила досліджувались в роботах багатьох науковців» [1].

За дослідженнями І. Бахтійора: «Необхідність вивчення питань якості комунікацій відзначали вчені різних епох, запропонували різні варіації їхнього змісту. Так, в Арістотеля людська діяльність співвіднесена з метою спілкування та її реалізацією; у Платона й Сенеки під спілкуванням мається на увазі дружба; у Е. Канта – це повага; у М. Шеллера – симпатія; в І. Фіхте – вплив волі на іншу свободу. Сучасні дослідники проблем комунікативної компетентності, такі як М. Гордієнко, І. Зимня, М. Загірняк, Дж. Равен, Д. Хаймс, Г. Халаж, Н. Хомський та ін., розглядають комунікації як складові елементи системної підготовки фахівця. Однак, незважаючи на велику кількість наукових публікацій з означеної проблеми, питання ефективності навчання комунікативних умінь і навичок залишаються досить актуальними».

За дослідженнями О.В. Лахтадира: «Попри всю різноманітність підходів до розуміння змісту поняття «комунікативна компетентність» у загальному плані воно означає сукупність вмінь і знань особистості про норми і правила ведення спілкування. Як показало дослідження, комунікативна компетентність є інтегральним утворенням особистості, побудованим на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь особистості, використовуваних у міжособистісній взаємодії. Як складно організоване особистісне утворення суб'єкта, за допомогою якого він здійснює свою професійну й комунікативну діяльність, комунікативна компетентність виступає як засіб, або інструмент, спілкування» [2].

Уточнюючи розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність», подамо такі його найбільш поширені тлумачення:

- уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г. Данченко, Ю.М. Жуков, С. Козак, С. Макаренко, Л.А. Петровська, П. Растенніков, Ю. Рись, В. Степанов, В. Ступницький);
- володіння сукупністю певних умінь (Є. Головаха, Т.Ладиженська, Є. Мелібруда, Н. Паніна, Р. Парошина, М. Станкін);
- знання норм і правил спілкування, адаптаційних навичок як умова досягнення ефективних відносин (В. Москаленко, А. Козлов, Т.Іванова);
- орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних взаємин і соціальної ситуації (М.М. Обозов, Ю.М. Жуков).

Надалі розглядаємо феномен лідерства у сучасній психологічній науці.

Поняття «лідерство» у словнику С. Ю. Головіна, звучить так: «відносини домінування і підкорення, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин в групі».

Р. Л. Кричевський розглядає лідера як члена групи, який ідентифікується найбільш повним набором групових цінностей, володіє найбільшим впливом і висувається в ході взаємодій.

Як зазначає С. Д. Максименко: «лідерство являє собою процес організації та керування малою соціальною групою, який сприяє досягненню спільної групової мети в мінімальні терміни з максимальним ефектом, детермінований пануючими в суспільстві соціальними відносинами» [3].

Л. Карпенко під поняттям «лідерство» розуміє відносини домінування і підкорення, впливу та дотримувannya в системі міжособистісних стосунків у групі. На відміну від керівника, якого інколи обирають, а частіше призначають, який несе відповідальність за стан справ у колективі, має офіційні права для заохочення або покарання, лідер висувається стихійно. Він не має ніяких визнаних за межами групи владних повноважень, на нього не покладаються офіційні обов'язки».

За С. Д. Максименком: «У структурі лідерства виокремлюють суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках)» [3].

К. Левін виділяє три типи лідерства і їх рівень комунікативної компетентності: авторитарний, демократичний, ліберальний лідер. Авторитарний лідер – передбачає чітку регуляцію і тотальний контроль над поведінкою інших, видає накази, дає вказівки, інструкції; демократичний лідер – виражається у врахуванні керівником інтересів і думок усіх членів колективу, групи чи організації та їх участі в управлінні; ліберальний лідер – виступає менеджером або посередником при здійсненні контактів між членами групи, забезпечує їх інформацією та матеріалами, необхідними для виконання завдання.

О. Гузар виокремлює особистісні якості лідера при комунікаційній компетентності: доступність, варіативність, довільність, емоційність, виразність, логічність, літературність, доречність [4].

Таким чином, володіння комунікативною компетентністю є необхідною умовою для справжнього лідера. Комунікативна компетентність допомагає сучасному лідеру розвинути найкращі лідерські якості. Так, варто виділити основні якості комунікативного лідера: урахування потреби аудиторії; лаконічне, виразне і послідовне спілкування; розвинутий потужний голос; ефективна невербальна комунікація; орієнтація на конкретні дії.

Список використаних джерел:

1. Казібекова В.Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців / В.Ф. Казібекова // Науковий журнал [Електронний ресурс]. - №2. - 2019 — Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Text-51-1-10-20191105%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Text-51-1-10-20191105%20(1).pdf)
2. Лахтадир О.В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту / О.В. Лахтадир: дис. на здобуття наукового ступеня. – 19.00.07. Київ – 2017. – 261 с.
3. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. – С. 7-16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_3
4. Гузар О. Комунікативне лідерство керівників освітніх закладів : навчальний посібник / О. Гузар. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 40 с.

Зміст

| | |
|--|----|
| Вступ | 3 |
| Артемова О. Психологічні аспекти грамотного і безпечного використання інтернету | 4 |
| Артемова О. Формування ціннісно-сислової сфери здобувачів освіти | 6 |
| Камінська О. Вплив дистанційного навчання на соціально-психологічну адаптацію першокурсників | 11 |
| Романюк В. Сигнальні системи та психогенні розлади особистості | 14 |
| Рудюк О. Дослідження особистісних цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі | 16 |
| Антонюк Н. Психологічний аналіз мотиваційної готовності дитини дошкільного віку до школи | 18 |
| Бажинська Д. Адаптаційний потенціал людини: психофізіологічні аспекти | 21 |
| Бернік А. Психологічні особливості самоефективності молоді | 23 |
| Болюх Т. Профілактика емоційного вигорання молоді | 25 |
| Вітрук Д. Психологічний аналіз креативності сучасних підлітків та юнаків | 28 |
| Галушко О. Психологічна профілактика паніки та засоби її подолання | 30 |
| Глотова М. Мобінг як фактор прояву агресивності у підлітковому віці | 32 |
| Горбатюк О. Вплив міжособистісних стосунків на вирішення конфліктних ситуацій у сучасної молоді | 35 |
| Гук В. Розвиток стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку як необхідної складової у формуванні соціальної компетентності особистості шляхом використання методів арт-терапії | 38 |
| Доля Т. Психологічні особливості проявів прокрастинації у дорослому віці | 41 |
| Зайчук Т. Виховні можливості ігрової діяльності у розвитку самостійності в дітей старшого дошкільного віку | 43 |
| Захарова Н. Теоретико-методологічні засади проблеми мотивації до лідерства у студентської молоді | 46 |
| Замківський І. Метод піскової терапії у сучасній психологічній науці | 48 |
| Калюш Р. Особливості мотиваційної сфери майбутніх психологів | 55 |
| Камінський А. Стресостійкість як професійно важлива якість психолога | 57 |
| Карпова А. Булінг в шкільних колективах: причини виникнення та методи профілактики | 60 |
| Кобзар З. Психологічні особливості емпатії студентської молоді | 62 |
| Ковтун О. Психологічні особливості поведінки підлітків у ситуаціях булінгу | 64 |
| Ковтун С. Особливості емпатійності у підлітковому віці: гендерний | |

| | |
|--|------------|
| аспект..... | 67 |
| Корчак А. Психологічні особливості впливу емоційної напруги на психосоматику юнаків..... | 69 |
| Кот С. Психологічні особливості особистісної конфліктності студентської молоді..... | 71 |
| Кохно Т. Освітнє середовище як чинник розвитку стресостійкості студентів..... | 73 |
| Лапюк А. Емоційні складові стресостійкості у студентської молоді..... | 75 |
| Максимчук М. Вплив тривожності на розвиток комунікативних здібностей у підлітковому віці..... | 78 |
| Маркова І. Психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій у підлітковому віці..... | 80 |
| Мартинюк Т. Дослідження темпераменту у студентської молоді..... | 83 |
| Мартинюк Т. Тривожність та психічне здоров'я особистості..... | 85 |
| Матейук О. Емпатія як психологічне особистісне утворення..... | 87 |
| Микитюк В. Теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення у психологічній парадигмі..... | 90 |
| Михайлюк Ю. Чинники особистісної конфліктності і способи поведінки юнаків в ситуації міжособистісних конфліктів..... | 92 |
| Мягка О. Генезис емоційного інтелекту підлітків..... | 94 |
| Новосад Т. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти..... | 96 |
| Онищук Д. Мотиваційні чинники розвитку креативності у майбутніх психологів..... | 99 |
| Онищук Т. Вплив сімейних конфліктів на особистісний розвиток підлітків..... | 102 |
| Подерня Н. Індивідуально-типологічні чинники формування локус контролю..... | 105 |
| Полонська В. Спілкування і розвиток особистості..... | 107 |
| Посохова Л. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді..... | 108 |
| Самойдук А. Психологічні особливості соціальної емпатії особистості..... | 110 |
| Самчук І. Психологічні особливості виникнення та корекції особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці..... | 112 |
| Смаглюк А. Особливості розвитку мислення у молодшому шкільному віці..... | 114 |
| Сокотун К. Розробка програми розвитку емоційного інтелекту..... | 116 |
| Стрихарчук М. Психологія розвитку міжособистісного спілкування..... | 118 |
| Ткачук Л. Психолого-педагогічні особливості навчальної неуспешності..... | |

| | |
|--|-----|
| молодших школярів | 124 |
| Угнієва С. Психологічний аналіз тривожності у підлітків | 126 |
| Царук С. Мотивація та особливості навчальної діяльності у студентської молоді | 129 |
| Шоха Т. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери в молодшому шкільному віці | 131 |
| Юсенко В. Роль комунікативної компетентності у розвитку лідерських якостей особистості | 133 |
| Зміст | 137 |

Електронне видання

Актуальні питання психологічної науки.
Альманах студентського наукового товариства

Випуск 15

Наукове редагування – проф.. Камінська О.В.
Відповідальний за випуск – проф. Воробйов А.М.

Формат 60x80/16. Гарнітура Times New Roman
Умовн. друк арк. 7,5.

вул. С. Бандери, 12, м. Рівне
Редакційно-видавничий відділ
Рівненського державного гуманітарного університету