

Рівненський державний

гуманітарний університет

Студентський дайджест

Збірник наукових матеріалів здобувачів
вищої освіти

№ 3
2021

Рівненський державний гуманітарний університет
Психолого-природничий факультет

Студентський дайджест

збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

Випуск 3

Рівне, 2021

СТУДЕНТСЬКИЙ ДАЙДЖЕСТ: збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти. – Випуск 3. – Рівне: РДГУ, 2021. – 150 с.

Головний редактор:

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Виконавчий редактор:

Корчакова Наталія Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної колегії

Немеш Олена Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, в.о.ректора Рівненського державного гуманітарного університету.

Павелків Віталій Романович – доктор психологічних наук, професор, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Безлюдна Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Юрчук Олексій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І Рівненського державного гуманітарного університету

*Друкується за рішенням Вченої Ради РДГУ
(протокол № 5 від 27 травня 2021 р.)*

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

УДК 159.9-051:[37.018.1:37.018.43]

**ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Апостол Марина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Налагодження комунікації з батьками в умовах нових життєвих реалій стало надзвичайно важливим моментом під час дистанційного навчання в закладах освіти. Перехід на дистанційне навчання спровокував непоодинокі випадки підвищення тривожності не тільки у дітей, викладачів, а також і у батьків. Завдання психолога – налагодити контакт з батьками в нових умовах та пояснити, в чому саме полягає задача батьків, і де межі їх відповідальності та контролю щодо навчального процесу. Усунення моментів невизначеності сприяє підвищенню якості навчання у дітей і ефективності співпраці з батьками. Зв'язок з батьківським колективом є необхідним моментом у налаштуванні та організації щоденного графіку учня під час дистанційного процесу навчання. Психолог мотивує батьків з самого початку допомагати дитині опанувати інструментарій, необхідний для роботи в Інтернеті дистанційно від класу та викладача. Потрібно донести до батьків розуміння того, що успішне оволодіння дитиною необхідними знаннями щодо роботи із незнайомим до сьогодні новим програмним забезпеченням та гаджетами у подальшому мінімізує втручання дорослих у технічні моменти навчання, надасть дитині впевненості у самостійному виконанні домашнього завдання.

Мета дослідження – визначити основні напрями та методи взаємодії психолога закладу освіти з батьківським колективом в нових реаліях періоду пандемії за умов дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Перехід на дистанційне навчання є одним із важливих моментів як для дитини, так і для батьків [1]. Не завжди такий досвід є позитивним. Загальна мета психолога, батьків і вчителів – це забезпечення комфорту дитини, яка повинна отримувати задоволення від процесу навчання, та якісно засвоювати навчальний матеріал. Неочікувані події, пов'язані з пандемією внесли свої корективи у звичний формат навчання [2]. Постало питання пошуку нових ефективних інструментів для оптимізації навчального процесу в нових небезпечних умовах [5, с.15].

Ідея дистанційного навчання не є новою. Ісак Пітман організував у Великій Британії кореспондентське навчання ще у 1840 році. Він навчав студентів стенографії за допомогою пошти. Навчальні заклади, які здійснювали навчання на відстані, з'явилися у 1969 році у Великій Британії та згодом у інших країнах Європи та Азії: в Іспанії (1972), Таїланді (1978), Нідерландах (1985). В Україні дистанційне навчання з'явилося у 90-х роках, яке пройшло початковий етап (до 1998 року) та сучасний (від 1999 року). На початку це були популярні навчальні програми та дистанційні курси. В період розвитку концепції гнучкого дистанційного навчання було розпочато розробку методологічного та технологічного забезпечення даного виду освіти [9, с.71].

Вивченням технологій та принципів дистанційного навчання займалися такі науковці, як В.М.Кухаренко, Е.Л.Носенко, Є.С.Полат, Н.В.Борисова, В.І.Гриценко, В.В.Колос, С.П.Кудрявцева, О.В.Веренич, С.В.Чернишенко, М.М.Зацеклярний, О.Д.Сердюк, Г.О.Козлакова, І.В.Козубовська, О.П.Пічкара, В.В.Сагарда та інші [9, с.72]. Дослідник дистанційного навчання в Україні, В.М.Кухаренко, визначає дистанційне навчання як форму здобуття освіти, де використовуються комп'ютерні технології, за допомогою яких відбувається інтерактивна взаємодія викладачів та учнів, студентів у процесі навчання. Були розроблені практичні рекомендації щодо подолання психологічних бар'єрів в процесі впровадження дистанційної освіти [9, с.72].

Співпраця психолога з батьками в освітньому закладі має розпочинатись з розбудови міцного альянсу з класним керівником, куратором групи. Спільна розробка плану заходів

психологічного спрямування на місяць має врахувати нагальні потреби класу, групи в цілому. Найпопулярнішим засобом комунікації з батьками на сьогодні є розсилка інформації від психолога у месенджері. Потрібно обрати зручний для батьків сервіс: телеграм, вайбер або електронну пошту. Враховуючи особливості конкретного батьківського колективу, класний керівник підкаже оптимальний графік розсилок на актуальні теми стосовно розвитку та виховання дітей. Задача психолога систематично і регулярно надсилати батькам інформаційні повідомлення. Тематика повідомлень має бути ретельно спланована та розроблена психологом заздалегідь [4, с.13]. Ефективним є створення групи у зручному для всіх учасників електронному форматі, де чітко мають бути сформульовані правила для групи та визначення точного дня тижня та часу для розсилок. Зорієнтуватися в інформаційному потоці батькам допоможуть посилання на перевірені достовірні ресурси, також на оригінали статей, які пропонуються оглянути за допомогою повідомлень. Тексти повідомлень мають бути до 500 слів, задля зручності їх сприйняття, та структуровані. Основні думки повідомлень рекомендується виділяти, наприклад, курсивом. Доречним також буде використання яскравої ілюстрації з метою привернення уваги до змісту теми повідомлень. Також батьки мають бути поінформовані щодо можливості отримати в певний призначений для цього день індивідуальну консультацію стосовно виховання та розвитку дитини в особистому повідомленні [4, с.15]. Процес комунікації між психологом та батьками має бути максимально деталізованим та зрозумілим і зручним.

Зосередженість учнів на гаджетах, на багатогодинній роботі за допомогою персонального комп'ютера під час дистанційного навчання вимагає об'єднання зусиль психолога та батьків у подоланні даної проблеми. Тематичні повідомлення, скап-тренінги мають на меті організувати безпечну роботу дитини на теренах Інтернету. Рекомендації психолога допоможуть батькам організувати дитині робочий простір, задовольнити базові потреби дитини згідно до запитів її віку: скласти зручний розпорядок дня, в якому передбачено дозоване перебування в соціальних мережах та запланована фізична активність на свіжому повітрі, враховано графік повноцінного сну, здорового харчування.

Окремою темою є психологічний супровід учнів старших класів під час підготовки до ЗНО, де задіяні психолог, батьки, учні, педагоги. Психолог доступними технічними засобами створює соціально-психологічні умови для успішної підготовки та здачі іспитів. Опрацьовується дане питання в три етапи: надання психологічної допомоги під час підготовки до ЗНО в процесі ефективного засвоєння навчального матеріалу перед ЗНО, та засвоєння правил поведінки напередодні та під час проведення іспитів. Батьки інформуються психологом стосовно психотехнічних навичок, які підвищують ефективність підготовки дитини до ЗНО. Корисним буде проведення тематичного он-лайн тренінгу для батьків, в якому міститимуться конкретні поради та вправи щодо формування у дитини навичок контролю власних емоцій, вміння мобілізувати себе у вирішальний момент, поради стосовно розвитку навичок розумової діяльності [3, с.28]. Тренінги включають у себе опанування технік дихальних вправ, також вправ на подолання напруги, скутості, тривожності. Батьки, озброєні необхідними знаннями, зможуть надати дитині потрібну підтримку та налаштувати на успішне проходження іспиту.

Психолог зі своєї сторони має можливість кваліфіковано провести низку психодіагностичних заходів (за умови дотримання дотримання конфіденційності): виявити індивідуальні здібності учнів (увага, пам'ять, мислення), визначити особистісні якості дитини (тип темпераменту, акцентуація особистості, сила волі, рівень самооцінки, стресостійкість) [3, с.29]. На базі отриманих в ході психодіагностики даних за запитом батьків, можлива он-лайн консультація.

Психологічна просвіта для батьків, насамперед, включає в себе проведення батьківських зборів за участю психолога та проведення тематичних лекцій. В напрямку корекційно-розвивальної та відновлювальної роботи готуються семінари з оптимізації навчального процесу, наприклад, щодо профілактики подолання екзаменаційного стресу. Корисними стануть години спілкування на теми емоційного вигорання, підтримання

психічного здоров'я учнів [6, с.90]. Психолог може запропонувати батькам пройти он-лайн, разом з дітьми, заняття на тему оптимального планування часу, розглянути причини стресу, методи його подолання.

Внаслідок напруженої роботи он-лайн, в умовах абсолютної невизначеності в період пандемії посилюється рівень тривожності. Проявляються невротичні розлади, які мають депресивні прояви (порушення сну, зниження життєвого тону, розсіяна увага, уповільнення мислення), астеничні прояви (підвищена емоційна чутливість), вегетативні розлади, порушення поведінки (агресивність) [8, с.41].

Діагностична робота передбачає використання валідних достовірних методик з високими коефіцієнтами надійності, стабільності, константності (мінімум 75%) [8, с.39]. Невротичні стани батьків пропонується дослідити он-лайн за допомогою наступних методик: клінічний опитувальник для виявлення та оцінки невротичних станів (автори Давид Менделевич, Каусар Яхін), оцінка схильності до нервового зриву (автори Людмила Подоляк, Володимир Юрченко), симптоматичний опитувальник (автор Е.Александрович), методика експрес-діагностики неврозу (автор Х.Хесс) [8, с.49]. Також з метою з'ясування специфіки сімейного виховання психологом може бути запропонована анкета для батьків «Загальні відомості про дитину» (автор Людмила Терещенко) [8, с.46].

Висновки. Грамотно налагоджена робота психолога з батьками під час дистанційного навчання дає відчуття безперервності та повноти освітнього процесу. Відстеження психологом завдяки діагностичній роботі он-лайн внутрішньосімейних процесів, та спостереження батьків за дитиною, - все це сприяє накопиченню інформативного матеріалу та дає можливість спрогнозувати прояви негативних психоемоційних станів. Завдяки регулярному контакту батьків з психологом відбувається моніторинг настрою дітей та запобігання випадків суїциду, булінгу. Підвищення психологічної культури батьків стане запорукою попередження проявів насильства у сім'ї. Озброєність батьків психологічними мінімальними знаннями завдяки роботі психолога дає можливість будувати гармонійні стосунки з дитиною, що, без сумніву, також відобразиться на поліпшенні психологічного мікроклімату у колективі класу, підвищить рівень адаптації дитини до умов процесу дистанційної освіти. Шляхом спільного подолання труднощів дистанційного навчання за допомогою психолога спостерігається покращення стосунків дітей та батьків. Бажання батьків йти на співпрацю, їх безпосередня участь щодо удосконалення освітнього процесу дають можливість для повноцінного розвитку дитини як особистості.

Список використаних джерел

1. Про вжиття організаційних заходів із протидії розповсюдженню COVID-19 / ЛИСТ МОН України від 12.10. №1/9-575 1/9-430 // Інформаційний збірник для освітян. – 2020. – № 10. – С. 3.
2. Щодо запобігання поширенню гострої респіраторної хвороби Covid-19, спричиненої коронавірусом SARS CoV-2 та запровадження нових обмежувальних протиепідемічних заходів. / Лист МОН України від 22.02.2021 № 1/9-90. Освіта.UA https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/80823/.
3. Іванова О.С. Психологічний супровід учасників НВП під час підготовки до ЗНО / О.С. Іванова // Педагогічна майстерня. - 2014. - № 3. - С.27-31.
4. Литвин І. Як підтримувати зв'язок із батьками онлайн / І.Литвин // Практичний психолог: дитячий садок. – 2020. – № 6. – С.13-15.
5. Локшина О., Глушко О., Джурило А. Виклики світової спільноти на виклики COVID -19 в світі / О.Локшина, О.Глушко, А.Джурило // Український педагогічний журнал. - 2020. – №3. – С.15-23.
6. Назаренко Л. Психологічний супровід під час підготовки до ЗНО / Л.Назаренко // Школа-2011. – № 2 (62). – С. 90-92.
7. Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти / Ю.Опанасюк // Вища освіта України. – 2016. – №1. – С. 49-53.

8. Терещенко Л. Діагностика невротичних розладів особистості дитини / Л.Терещенко // Практичний психолог: дитячий садок. - 2017. - № 8. - С.38-50.
9. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання: постановка проблеми / Г.Яценко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 70-74.

УДК 159.9+372.218

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ

Бабак Анна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Керівник: Назаревич В.В., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання є одним з основних і найважливіших результатів психічного розвитку дошкільника. Це складне утворення, яке передбачає достатній рівень розвитку у дитини функцій, необхідних для школи, які дозволяють їй засвоювати навчальну програму без шкоди для здоров'я, а також без надмірного напруження. Даний процес базується на взаємодії особистісної, інтелектуальної і соціально-психологічної готовності, без яких успішне засвоєння матеріалу в масовій школі є неможливим. Спираючись на психологічний словник, поняття «готовність до шкільного навчання» можна пояснити як сукупність морфо-фізіологічних особливостей дитини дошкільного віку, за допомогою яких відбувається успішний перехід до організованого, систематичного навчання у школі. Це усвідомлене бажання вчитися і розуміння того, для чого це необхідно, яке виникає в процесі соціального розвитку дитини, появи у неї певних внутрішніх протиріч, які визначають рівень мотивації до навчальної діяльності. На даний час сфера освіти в нашій країні активно реформується і зазнає змін, висуваються нові правила та вимоги, тому дуже важливо розуміти, коли дитина психологічно готова до навчання та як правильно її підготувати до даного процесу.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури виокремити комплекс взаємообумовлених причин та факторів формування психологічної готовності дитини до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема психологічної готовності дитини до навчання є досить популярною та актуальною серед дослідників різних напрямів та спеціальностей. Так, з точки зору науковця Л. Іщенка, готовність до школи – це сукупність психологічного, етично-вольового, фізичного та емоційного розвитку дитини, за допомогою якого вона легко пристосовується до нового етапу свого життя. Автор наголошує на тому, що психологічна готовність забезпечує доволі значне зниження труднощів переходу до нового статусу, нових умов життя і нового виду провідної діяльності, а також негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя школяра [2].

Л. Венгер дотримувався думки, що готовність до школи – це певна система знань та умінь, у якій існують всі інші елементи, хоча рівень розвитку цих елементів може бути різний. До того ж, автор звертає увагу на те, що так звані «шкільні» якості не можуть бути сформованими у дошкільника одразу, адже вони, як і будь-які інші, формуються і складаються в ході здійснення тієї діяльності, для якої вони є необхідними. Це говорить про те, що готовність до школи полягає насамперед у володінні дитиною передумовами для засвоєння якостей, які необхідні для успішного входження у навчальну діяльність. Тобто, психологічна готовність до школи не виявляється у вмінні читати, писати і рахувати, а означає бути готовим всього цього навчитися. Важливим на думку Л. Венгера є те, що готовність не завжди настає чітко відповідно до певного хронологічного критерію. Повна психологічна готовність до навчання в школі може сформуватися або ж задовго до, або ж набагато пізніше після фактичного відвідування дитиною школи [1].

Дослідник Д. Ельконін, вивчаючи проблему готовності дитини до школи, основну увагу приділив аспектам сформованості необхідних передумов навчальної діяльності. Аналізуючи ці передумови, він виокремив певні параметри. Основні серед них:

- уміння дитини уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати поставлені завдання в усній формі;
- уміння дитини усвідомлено підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;
- уміння дитини самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається;
- уміння дитини орієнтуватися на визначену систему вимог [4].

На думку психолога І. Кулагіної існують два основні аспекти психологічної готовності дитини до навчання: особистісна (мотиваційна) та інтелектуальна (розумова) готовність. Виявляються ці аспекти насамперед у розвитку вольової, мотиваційної, інтелектуальної та мовленнєвої сфер. Особистісна готовність – це певна система морально-психологічних особливостей, в якій мотивація дитини до навчання є основною ланкою. Вона полягає у формуванні готовності до прийому нової соціальної позиції – становища школяра, що передбачає дотримання певних прав і виконання певних обов'язків, і виражається перш за все у ставленні дитини до школи, до навчальної діяльності, вчителів та до самої себе.

Якщо дитина готова до шкільного навчання, то школа її буде приваблювати не зовнішньою оболонкою і атрибутами шкільного життя, – олівцями, портфелями, зошитами – а саме можливістю отримувати нову інформацію, відкривати для себе нові границі, що передбачає розвиток пізнавальних інтересів. Важливим компонентом особистісної готовності є рівень комунікативного розвитку дитини, який впливає на взаємодію та спілкування з однолітками. Інтелектуальна готовність – це система компонентів розумового і мовного розвитку дитини, які є взаємопов'язаними. Даний вид готовності передбачає наявність у дитини кругозору та певного запасу знань і ґрунтується на володінні дитиною різними видами сприйняття, основними логічними операціями, широким запасом усвідомлених та елементарних понять про навколишній світ, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення та розвиненою мовою.

Інтелектуальна готовність також передбачає формування в дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема вміння виділити навчальне завдання й перетворити його на самостійну мету діяльності. Тобто, дана готовність до навчання пов'язана із логічним запам'ятовуванням, диференційованим сприйняттям, раціональним підходом до дійсності, аналітичним мисленням, інтересом до знань тощо. Тобто, це складна динамічна система кількісних та якісних змін, що у зв'язку з віком та індивідуальними особливостями відбуваються у дитини. Особистісна та інтелектуальна готовність, на думку І. Кулагіної, є передумовою успішного входження дитини в процес навчальної діяльності, а також швидкої та результативної адаптації її до нових умов шкільного життя [3].

Кожен науковець акцентує увагу на різних аспектах феномену психологічної готовності дитини до навчання, висуває власне бачення того чи іншого процесу, але узагальнюючи їх думки на дану тему, треба виділити те, що дуже важливим фактором є підготовка дитини до навчання у школі. Даний процес є комплексним та багатограним, адже охоплює абсолютно всі сфери життя дитини, а психологічна готовність дитини – це лише одна його ланка. Основна роль у підготовці дитини до шкільного навчання належить сім'ї, адже саме вона є основним середовищем життя і розвитку дитини. Від атмосфери, яка панує у сім'ї великою мірою залежить позитивне ставлення дитини до школи, її бажання вчитися і досягти певних результатів своєї праці.

Висновки. Психологічна готовність до шкільного навчання – це характеристика різнобічна. Вона охоплює різноманітні аспекти здібностей, умінь і навичок дитини і дозволяє сформуванню певну картину уявлень про рівень загального розвитку дошкільника та психологічні якості, які необхідні для успішного входження в процес навчання. У кожній

дитини усі ці якості проявляються індивідуально, але між ними існує причинний зв'язок, тобто вони взаємопов'язані. Психологічна готовність до школи – це утворення цілісне. Коли з'являються проблеми в розвитку одного компонента, то це обов'язково рано чи пізно відобразиться на розвитку інших компонентів. Дуже важливим аспектом у формуванні готовності дитини до школи є роль батьків і сприятливе середовище зростання та виховання. Адже саме батьки доволі сильно впливають на формування у дитини інтересу до навчання, що є однією з найголовніших рис психологічної готовності до школи.

Список використаних джерел

1. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А.Венгер, А.Л.Венгер. – Москва : Знание, 1994. – 192 с.
2. Іщенко Л. В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років : навч. посіб / Л.В.Іщенко. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – 144 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И.Ю.Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 176 с.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2007. – 384 с.

УДК 159.923.4 : [159.9.019.4 :316.614.5]

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТІ

Бендюг Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ
Керівник: Джемдзера О. В., старший викладач

Постановка проблеми. Проблема подружніх конфліктів залишається актуальною на будь-якому історичному етапі розвитку суспільства. Дослідження науковців доводять, що криза сучасної української сім'ї є елементом соціальної системи суспільства, ознаками якої виступають високий рівень незадоволення життям в подружжі, конфліктності у сімейних стосунках, орієнтованість на розлучення, а не на збереження сім'ї, низька здатність досягати консенсусу у міжособистісних стосунках та ін.

Мета повідомлення – охарактеризувати психологічні особливості поведінки подружжя в конфлікті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння сутності подружніх конфліктів неможливе без визначення особливостей конфлікту як психологічного феномену. Саме поняття «конфлікт» є похідним від латинського слова *conflictus* – зіткнення та майже незмінне в трактуванні іншими мовами (*conflict* – англ., *konflikt* – нім., *conflit* – франц.). В сучасній психологічній науці існує багато підходів до трактування конфлікту, в яких він виступає в якості певного процесу з ознаками боротьби, зіткнення, протиріччя.

Як боротьбу конфлікт розглядають: Л.Козер – боротьба за цінності та домагання за статус, ресурси, владу з метою усунення супротивника, завдання йому збитків; У.Мак-Дугал – люди успадковують притаманні їм соціальні інстинкти страху, самоствердження тощо і постійно вступають в протиборотство, тому конфлікти у суспільстві є неминучими; А.Адлер – спроба індивіда звільнитися від почуття неповноцінності за рахунок домінування над іншими; Н.В. Гришина – стан дисгармонії між людьми, ідеями, інтересами, протистояння протилежностей.

З точки зору іншого підходу конфлікт розглядається як зіткнення або протиріччя. Згідно поглядів З.Фрейда конфлікт є первинною та постійною формою зіткнення протилежних принципів, потягів, амбівалентних прагнень, що виступають в якості протиріч людської природи. За теорією трансакційного аналізу Е.Берна, конфлікт може виникати у випадку, коли трансакції структурних компонентів особистості (стан «дитини») - спонтанні

емоції, прагнення, переживання; стан «батька» - прагнення повчати; стан «дорослого» - раціоналізм та ситуативне ставлення до життя) перетинаються, та виникають порушення у процесі спілкування. В розрізі концепції динамічної системи поведінки К.Левіна конфліктом є ситуація, в якій на індивіда чинять вплив протилежно спрямовані сили, рівні за величиною. За Д.Майерсом конфлікт породжується внаслідок несумісності дій та мети, але вони сприяють розвитку рішучості та відповідальності, оскільки мають властивість до стимулювання оновлення та поліпшення міжособистісних відносин, а їх відсутність призводить до неповного усвідомлення та вчасного вирішення проблем. Згідно аналізу наукових поглядів С.Ю.Головіна, Б.Г. Мещерякова, В.П. Зінченко, Ю.І. Хасана конфлікт є актуалізованим протиріччям, зіткненням протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів і навіть зіткнення самих опонентів. А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов зауважують в свою чергу, що конфлікти є результатом боротьби підструктур особистості, які виникають у процесі соціальної взаємодії щодо розв'язання значимих протиріч.

Також заслуговує на увагу підхід до розуміння конфлікту як процесу. Так, К.О.Альбуханова-Славська зазначає, що конфлікт у якості процесу є ситуація, в якій не знайдений вихід, своєрідний розвиток дій в напрямку пошуків шляхів для стабілізації взаємин.

Оскільки подружжя є соціальною категорією, необхідно окремо розглянути сутність конфлікту також в розрізі соціально-психологічних підходів, де він вважається особливим видом взаємодії, основою якого, як зазначає В.В.Москаленко, є об'єктивна суперечність цілей, думок та інтересів суб'єктів конфлікту, що проявляється сильними негативними переживаннями учасників конфлікту щодо ситуації, яка склалася, опонента, а також самого себе [4, с.13]. Сутністю безпосередньо подружнього конфлікту є суперечливі позиції подружжя в процесі їх зіткнення. Особливістю пар, в яких часто виникають конфліктні ситуації, можна зазначити наявність постійних сфер зіткнення інтересів, потреб та намірів, що породжує тривалі сильні негативні емоційні переживання.

Ряд дослідників проблеми подружніх конфліктів вважають причиною їх виникнення у сім'ї прагнення обох партнерів оволодіти одним і тим самим об'єктом, мати винятковий статус, положення у родині, виконувати несумісні соціальні ролі, досягати різних за спрямуванням цілей. При вступі у шлюб обоє з подружжя стикаються із багатьма відмінностями та протиріччями. Деякі з них, такі як протиріччя в інтересах, цінностях, цілях, потребах, нерідко призводять до зовнішніх їх проявів в якості конфліктів.

Проте, як зауважує С.В. Ковальов, істинні причини подружнього конфлікту достатньо складно виявити, оскільки:

- раціональність будь-якого конфлікту послаблена високою інтенсивністю емоцій, передусім негативних;
- справжні детермінанти конфлікту можуть бути прихованими та замаскованими механізмами психологічного захисту в глибині підсвідомості та проявлятися лише у формі загальноприйнятих формулювань;
- маскування істинних причин конфлікту можливе внаслідок поєднання різних сфер сімейного життя, оскільки порушення в одній з них може призводити до конфліктів в інших [3, с. 154].

Досить цікавими є висновки В.А.Сисенко щодо походження джерел подружніх конфліктів, які дослідник класифікує за трьома великими групами:

1. конфлікти на основі несправедливого розподілу праці – неузгодженість у розподілі сімейних обов'язків;
2. конфлікти на основі незадоволеності певних потреб – не завжди партнери чітко знають потреби один одного та не завжди готові їх задовольняти у власному шлюбі;
3. конфлікти на основі недоліків у вихованні – неузгодженість правил сімейної поведінки через розбіжності в поведінці батьківських сімей [5, с. 47].

Один з дослідників проблеми подружніх конфліктів, А.Н.Слізаров, визначив в результаті своїх наукових пошуків конструктивну та деструктивну функції досліджуваного феномену.

Так, конструктивна функція полягає у здатності конфлікту перетворитися на потужне джерело як особистісного розвитку, так подружнього зростання, оскільки внаслідок розв'язання конфлікту є ймовірність виникнення нових, спільних цілей, норм та цінностей. Реалізація конструктивної функції можлива за умови оволодіння партнерами конструктивної взаємодії у конфліктній ситуації та дозволяє: адаптувати сім'ю загалом та партнерів окремо до нових умов, які виникли; об'єктивувати причину протиріч та завдяки цьому її подолати; згуртувати подружжя та зорієнтувати на відстоювання та захист своєї єдності; допомогти подолати внутрішню напругу і позбавити стану фрустрації; відшукати нові способу взаємовпливу; краще розкрити свої особистісні якості та завоювати реальний авторитет у родині.

Деструктивна функція подружнього конфлікту полягає у загостренні відчуття неможливості його вирішення, що призводить до зростання психологічного дискомфорту через зсув мотиваційної основи протистояння на його ціль, при чому учасники менше орієнтуються на конструктивне вирішення проблеми внаслідок загострення рівня негативних емоційних переживань. Також деструктивна функція проявляється у вигляді порушення функціонування системи обміну інформацією, взаємозв'язків, партнери віддаляються один від одного, знижується здатність протистояти іншим труднощам та т.ін. [2, с. 66].

Гострота конфліктів, їх частота, а також сила емоційного навантаження в різних конфліктних ситуаціях, стратегія й тактика поведінки партнерів залежить від наявності певних недоліків чи дефектів характеру, від індивідуальних психологічних рис та властивостей кожного з подружжя, від особливостей їх характеру та темпераменту. За результатами емпіричного дослідження, проведеного І.А.Власенко та О.В.Хомовиченко було виявлено, що жінок провідними стратегіями поведінки жінок в сімейних конфліктах є «уникнення» та «приспосовання». Водночас відзначалася відсутність прагнення до кооперації. Надання переваги стратегії «уникнення» може вказувати як на відсутність прагнення відстоювання власних цілей, так і на можливість узурпації чоловіком влади в сім'ї. Актуальність стратегії «приспосовання» може свідчити про відсутність уваги до жінки як особистості зі сторони партнера. Прояви вищезазначених стратегій можуть бути пов'язані зі страхом перед конфліктом як через відсутність знань про конфлікт, так і внаслідок глибинних психологічних процесів. Результати дослідження свідчать про переважання у конфлікті стратегії «приспосовання» серед чоловіків, що може свідчити про загальний дискомфорт у стосунках, незадоволеність шлюбним партнером. На другому місці, як серед чоловіків, так і серед жінок, було виявлено готовність до використання з метою подолання конфлікту стратегії «співробітництво», що може вказувати на наявність у подружжя зовнішньої готовності вирішувати сімейні конфлікти. Найменш вираженими було визначено стратегії «конкуренція» та «компроміс», що може свідчити про внутрішній страх залишитися самому внаслідок стійкого прагнення розв'язати конфлікт, беручи до уваги лише власні принципи та переконання, а також про недостатню готовність будувати діалог із врахуванням потреб та думок обох учасників [1, с. 60].

Висновки. Отже, подружні стосунки є тим кращими, чим краще налагоджена система спілкування між партнерами. Адже велика кількість очікувань від партнера, наявність різних установок, непорозуміння, низький рівень комунікації, розбіжності у сприйнятті сімейних ролей тощо можуть стати причинами сімейних конфліктів, розв'язати які буває достатньо складно внаслідок вибору неоптимальної стратегії поведінки у конфлікті, що залежить від індивідуальних психологічних особливостей кожного з партнерів.

Список використаних джерел

1. Власенко І.А., Хомовиченко О.В. Психологічні особливості поведінки в сімейному конфлікті подружжя середнього віку / І.Власенко, О.Хомовиченко // Збірник наукових

праць. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. - №31. – 2019. – С. 59-65.

2. Елизаров А.Н. Конфликтная компетентность в семейном общении / А.Н.Елизаров // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской (Москва, 15 - 17 ноября 2007 г.) / Под ред. О.В. Соловьевой. - М.: Смысл, 2007. - С. 65 - 67.

3. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

4. Москаленко В.В. Конфлікт / В.В.Москаленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С. 13–16.

5. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – 2-е изд. – М. : МЫСЛЬ, 1989. – 170 с. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Мн. : ООО «Попури», 2003. – 608 с.

УДК 159.923.4:316.614.5

**ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА ПОВЕДІНКУ
ПОДРУЖЖЯ
В КОНФЛІКТІ**

Бендюг Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

Керівник: Джеджеря О.В., старший викладач

Постановка проблеми. Проблема подружніх конфліктів залишається актуальною на будь-якому історичному етапі розвитку суспільства, оскільки хороші стосунки у родині, взаєморозуміння між партнерами є необхідною умовою щасливого життя людини. Криза сучасної української сім'ї є елементом соціальної системи суспільства, ознаками якої є високий рівень незадоволення життям в подружжі, конфліктності у сімейних стосунках, орієнтованість на розлучення, а не на збереження сім'ї, низька здатність досягати консенсусу у міжособистісних стосунках та ін. Одним із важливих факторів успішності подолання подружніх суперечностей є вміння партнерів використовувати оптимальні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, вибір та застосування яких визначається індивідуальними психологічними особливостями, в тому числі типом темпераменту.

Мета повідомлення - проаналізувати особливості дослідження впливу типу темпераменту на поведінку подружжя в конфлікті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутністю безпосередньо подружнього конфлікту, згідно визначення Н. Багнети, як різновиду міжособистісних конфліктів, є суперечливі позиції подружжя в процесі їх зіткнення [1, с.190]. Особливістю пар, в яких часто виникають конфліктні ситуації, Т. Кругла визначає наявність постійних сфер зіткнення інтересів, потреб та намірів, що породжує тривалі сильні негативні емоційні переживання: наміри змінити партнера; егоїзм; ревності; відсутність навичок спілкування; обмеження свободи дій, самовираження членів сім'ї; незадоволення потреби в позитивних емоціях (відсутність ласки, турботи, уваги й розуміння); побутова невлаштованість; зрада; неповага один до одного; різні погляди на сімейне життя; невідповідність темпераментів; шкідливі звички одного з подружжя та пов'язані з ними наслідки; небажання допомагати один одному; матеріальні проблеми, які складно вирішити; розбіжності в духовних інтересах [2, с.72]. Гострота конфліктів, їх частота, а також сила емоційного навантаження в різних конфліктних ситуаціях, стратегія й тактика поведінки партнерів залежить від наявності певних недоліків чи дефектів характеру, від індивідуальних психологічних рис та властивостей кожного з подружжя, від особливостей їх характеру та темпераменту.

Емпіричне дослідження впливу типу темпераменту на поведінку подружжя у конфлікті було проведене з використанням Тесту визначення компетентності та готовності

до ведення суперечки, переговорів та вирішення конфлікту (О. Іванова), методики «Чи конфліктна Ви особистість?», тесту «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса в адаптації Н. Грішиної, методики «Особистісний опитувальник Айзенка» (EPQ), Опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В. Русалова. Кореляційний аналіз впливу факторів здійснювався за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона при ступені свободи $df=30$, рівні значимості $p \leq 0,05$ та критичному значенні $t=0,348$.

За результатами визначення рівнів конфліктності особистості серед подружніх пар було встановлено, що високий його рівень був притаманний 6,7% респондентів, при чому лише чоловікам (13,3% чоловіків), які вважалися як дуже конфліктні особистості, що мають надмірну схильність до критики інших, є грубими та нестриманими, можуть проявляти високий ступінь агресивності в процесі конфлікту. Середній рівень конфліктності - у 93,4% осіб, з них 100% жінок, 86,7% чоловіків, які є досить конфліктними особистостями, вступають у конфліктну ситуацію через відсутність іншого виходу та внаслідок неможливості відшукати альтернативний спосіб вирішення спірних питань, здатні відстоювати свою думку без аналізу можливих наслідків, що можуть наступити у стосунках після закінчення суперечки.

Згідно результатів тестування для визначення компетентності та готовності до ведення суперечки, переговорів та вирішення конфлікту було встановлено, що знання про історію зародження та розвитку конфлікту, психологічні та інші особливості учасників конфлікту, основні правила та прийоми ведення суперечки, і т.д. на високому рівні знаходяться у 20% респондентів, в тому числі у 26,7% жінок та у 13,3% чоловіків; на середньому - 53,3% опитуваних (66,7% жінок та 40% чоловіків); на низькому - 26,7% (6,7% жінок та 46,7% чоловіків). Вміння визначати та діагностувати тип та вид конфлікту, йти на розумні компроміси, встановлювати контакти, вести переговори з вирішення конфлікту, передбачати та прогнозувати хід розвитку подій, пов'язаних із конфліктом на високому рівні було констатовано в 33,3% (40% жінок та 26,7% чоловіків); на середньому - у 50% (53,3% жінок та 46,7% чоловіків, на низькому - у 16,7% опитуваних (6,7% жінок та 26,7% чоловіків). Високий рівень здатності виявляти принциповість та гнучкість у вирішенні конфлікту, коректно вести суперечки і переговори, проявляти витримку та високоморальні якості, зацікавлювати протилежну сторону в позитивному результаті подій щодо розв'язання конфлікту, враховувати та не допускати своїх колишніх промахів та помилок - у 20% респондентів (26,7% жінок та 13,3% чоловіків); середній рівень - про 73,3% як серед жінок, так і серед чоловіків; низький рівень - лише у 13,3% чоловіків. Згідно результатів дослідження особливостей поведінки подружжя в конфлікті за допомогою тесту К. Томаса в адаптації Н. Грішиної «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» було встановлено, що найбільш вираженими формами поведінки у конфлікті серед учасників експерименту за середньогруповим значенням є суперництво та компроміс. Проте жінки більше схильні до використання компромісних проявів поведінки в конфлікті та співробітництва, а чоловіки - до суперництва, уникнення та співпраці. Найменш використовуваними стратегіями конфліктної взаємодії, що використовуються жінками-респондентами є протистояння та уникнення, а чоловіками - компроміс та пристосування.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних рис особистості за методикою «Особистісний опитувальник Айзенка» було виявлено, що за шкалою «інтроверсія-екстраверсія» що 23,3% опитуваних (26,6% жінок, 20% чоловіків) мають високий рівень екстраверсії, середній рівень - у 70% опитуваних (66,7% жінок, 73,3% чоловіків), низький рівень (виражена інтроверсія) - у 6,7% як жінок, так і чоловіків. Відповідно до цього було визначено типи темпераментів досліджуваних: холерики - 13,3% як жінок, так і чоловіків; холерично-сангвіністичний тип - 26,7% жінок та 40% чоловіків; сангвініки - 20% жінок, 13,3% чоловіків; сангвіністично-флегматичний тип - 13,3% жінок; флегматик - 6,7% чоловіків; флегматично-меланхолійний тип - 6,7% як жінок, так і чоловіків; меланхолік - 6,7% як жінок, так і чоловіків; меланхолійно-холеричний тип - по 13,3% як жінок, так і чоловіків. На підставі визначених формально-динамічних властивостей

та індексів активності й емоційності, а також загальної адаптивності за методикою «Тест структури темпераменту» В. Русалова було визначено структуру групи досліджуваних за типами таких властивостей: за середньогруповим значенням індексу енергійності окремо серед жінок та окремо серед чоловіків було встановлено, що в групі жіночої статі енергійність переважає на 13,3% групові результати серед чоловіків, за пластичністю – на 8,4%, за емоційністю - на 6,4%. Натомість серед чоловіків було визначено вищий індекс швидкості – на 11,1% більше, ніж серед жінок.

За допомогою кореляційного аналізу із використанням методу Пірсона встановлювався рівень впливу типів темпераменту на застосування стилю поведінки у конфлікті та на рівень конфліктності: високий рівень нейротизму та психотизму підвищують рівень конфліктності, а високий рівень емоційної стійкості, знання та навички використання різних форм поведінки в конфліктах, ведення суперечки, інтелектуальна та комунікативна пластичність - знижує. Чим вищий рівень конфліктності, тим вища ймовірність використання стратегій суперництва та співпраці у конфлікті та тим менша ймовірність використання стратегії компромісу. На вибір суперництва як стратегії поведінки у конфлікті-найбільший вплив має рівень психомоторної активності, інтелектуальної та психомоторної емоційності, рівень психотизму та емоційної стабільності; співробітництва - рівень екстраверсії, інтелектуальної енергійності та пластичності; компромісу - рівень інтелектуальної енергійності та пластичності, комунікативної пластичності та швидкості, психомоторної та комунікативної емоційності; уникнення - низький рівень інтелектуальної енергійності та пластичності, психомоторної швидкості; пристосування - низький рівень інтелектуальної енергійності та пластичності, психомоторної швидкості, підвищений рівень психотизму та інтелектуальної емоційності.

Висновки. Таким чином, було експериментально доведено, що типи темпераменту впливають на поведінку сторін у подружньому конфлікті. Проте проведені дослідження не вичерпує глибину проблеми, яка вивчалася, що зумовлює необхідність подальших пошуків в напрямку розробки шляхів профілактики подружніх конфліктів із врахуванням отриманих емпіричних даних.

Список використаних джерел

1. Багнета Н. Подружній конфлікт як соціально-психологічний феномен / Наталія Багнета // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікація. – 2011. - №2. – С. 189-193.
2. Кругла Т.О. Сімейний конфлікт: причини, виникнення, врегулювання / Т. О. Кругла // Медсестринство. – 2017. - № 4. – С. 71-74.

УДК 159.922.76+316.613.434

ЧИННИКИ АГРЕСИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Біль Юлія, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ
Керівник: Панасюк В.М., викладач

Постановка проблеми. Агресивні дії дитини можна спостерігати уже в ранньому віці. У перші роки життя агресія виражається в імпульсивних нападах упертості, супроводжується спалахами злості або люті, кусанням, криком, спричиненими станом дискомфорту, безпорадності. Агресивною такою поведінку можна назвати умовно, адже у дітей немає наміру завдати шкоди. У період кризового розвитку дитини відбувається роздвоєння: дитина провокує конфлікти, може кричати на матір, ламати іграшки зі злості тощо.

Мета дослідження – аналіз наукової літератури з питань проблеми агресивності молодших школярів та аргументування її причин.

Виклад основного матеріалу. Агресивність – це відносно стійкий емоційний стан людини, який виявляється у гніві, злості, роздратованості і є передвісником агресії.

Агресивна поведінка викликана цілим рядом чинників: погіршенням соціальних умов життя дітей; кризою родинного виховання; неурою школи до нервово-психічного стану дітей; збільшенням долі патологічних пологів, що залишають наслідки у вигляді пошкоджень головного мозку дитяти.

Серед чинників, що детермінують виникнення у молодших школярів агресії, сім'ї належить важлива роль. Саме несприятливі тенденції в розвитку внутрішньосімейних взаємин ставлять дитину в ситуацію блокування нормального ходу життєдіяльності, призводять до фрустрації значущих потреб, утруднюють формування конструктивних взаємовідносин з самим собою і світом. Серед негативних впливів сімейних взаємин, що провокують виникнення і закріплення агресії як прийнятного стандарту поведінки, можна виділити: неправильний тип (стиль) виховання, низьку психологічну компетентність батьків, неблагополуччя подружніх взаємин, наявність адикцій у членів сім'ї, наявність насильства фізичного або психологічного плану, відсутність підтримуючих відносин любові й тепла, ігнорування динаміки інтересів дитини, психологічні проблеми батьків, негативний емоційний досвід взаємодії батьків у дитинстві, низька здібність до співпраці та реалізації спілкування за типом «дорослий – дорослий» [1]. Всіх агресивних дітей об'єднує одна спільна властивість – нездатність розуміти інших людей. Це не залежить ні від самооцінки, ні від реального положення дитини в групі. У його основі, мабуть, лежить особлива структура самосвідомості дитини: вона фіксована тільки на собі і ізольована від інших. У навколишніх людях така дитина бачить тільки їх ставлення до себе – інші виступають для неї як обставини життя, які або заважають досягненню її цілей, або не приділяють їй належної уваги, або ж намагаються завдати шкоди. Фіксованість на собі, очікування ворожості з боку оточуючих не дозволяють дитині побачити інших, пережити відчуття зв'язку і спільності

У науковій роботі А. Романова розкрито п'ять типів агресивності дітей:

- агресивно-гіперактивний тип дитини – характеризується рухливістю, розгальмованістю, недисциплінованістю і неслухняністю;
- агресивно-уразливий тип дитини відрізняється своєю уразливістю, роздратованістю, хворобливістю, підвищеною чутливістю, труднощами у вихованні, навчанні;
- агресивний тип дитини з опозиційно-зухвалою поведінкою характеризується своєю грубістю, роздратованістю, невідповідальністю, віддаленістю від батьків;
- агресивно-боязливий тип дитини – ворожість, підозрілість, тривожність;
- агресивно-байдужий тип дитини відрізняється своєю черствістю, байдужістю, емоційною холодністю, підвищеною афективною (емоційною) збудливістю, нечутливістю до переживань інших [2].

Висновки. В основі агресивності молодших школярів лежать інстинктивні стимули, проте способи їх реалізації визначаються соціальними факторами. Агресивність може бути не тільки жорстокою, але і нормальною реакцією індивіда в ході боротьби за виживання. Також серед чинників, що детермінують виникнення у молодших школярів агресії, сім'ї належить важлива роль.

Список використаних джерел

1. Кириленко И.Н. Влияние семейных отношений на развитие агрессии в подростковом возрасте : автореф. диссертация кандидата психологических наук. / И.Н.Кириленко. – Ставрополь, 2007. – 27 с.
2. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей: диагностические и коррекционные методики : пособие для дефектологов, воспитателей, родителей / А.А.Романов. – Москва : Школьная Пресса, 2003. – 48 с.

УДК 159.922.8 : 616 – 007.1

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВІВ ІНФАНТИЛІЗМУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**Бортнік Марія, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 053 «Психологія», I курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Актуальність проблеми інфантилізму серед підлітків є дуже значущою в наш час. В сучасному світі гаджетів та інтернет-простору підлітки відірвані від реальності. І у фактично безтурботному віртуальному світі вони відчують себе досить комфортно. Та варто їм лише полишити віртуальний світ, і отримати завдання, яке їм цілком посильне, вони відчують дискомфорт. Адже сучасний світ не такий безтурботний і прекрасний, як віртуальний в соціальних мережах. Здавалося б прості завдання стають для підлітків справжнім випробовуванням, розв'язати яке їм не під силу. Тому вони дуже часто звертаються за допомогою у вирішенні цих питань до інших, в той час, коли це абсолютно можна зробити самостійно, варто лише проявити трохи наполегливості. Таким чином, сучасному підлітку важко розібратися з поставленими перед ним завданнями, а небажання, чи просто невміння щось зробити призводять його до безпорадності, а саме – до інфантилізму. Таким членам суспільства важко знайти своє місце в соціумі. Вони відчують труднощі у спілкуванні з однолітками, їх ігнорують та не звертають на них увагу, вони відчують себе зайвими.

Мета повідомлення – визначити психологічні детермінанти проявів інфантилізму у підлітковому віці; теоретично обґрунтувати сутність проблеми інфантилізму та з'ясувати причини його виникнення; проаналізувати особливості соціалізації інфантильних підлітків.

Виклад основного матеріалу. *Інфантилізм* (від. лат. *Infantilis* – дитячий) – збереження в психіці та поведінці дорослої людини властивостей, рис, якостей і особливостей, характерних для дитячого віку; затримка в розвитку [1, с. 190].

Індивід, якому властивий інфантилізм, - *інфантил*; при нормальному або навіть прискореному фізичному або розумовому розвитку відрізняється незрілістю емоційно-вольової сфери, що виражається в несамотійності рішень і дій, почутті незахищеності, зниженій критичності стосовно себе, підвищеній потребі у турботі інших про себе, у різноманітних компенсаторних реакціях (фантазування, що заміщає реальні вчинки, егоцентризм тощо) [1, с. 191]. Якщо розглядати історичну хронологію, то термін «інфантилізм» було введено французьким психіатром Ернестом Ласегом у 1864 році. Під цим поняттям він розумів затримку темпу фізичного і психічного розвитку людини. Перший докладний опис клінічної картини інфантилізму належить П.Лорену (1871р.), який відносив до цього явища низькорослість, дитячість у поєднанні з нерозвиненістю психіки. Свої теорії з приводу інфантилізму викладали і Ф.Ю.Василюк, В.В.Ковальов, А.Е.Лічко, А.В.Петровський, І.А.Кудрявцев, К.С.Лебединська, О.Д.Сосюкало, О.В.Безпалько. Проаналізувавши теорію кожного з них, можна зробити висновок, що інфантилізм – це збереження у поведінці та психіці підлітка якостей, рис і особливостей, які притаманні дитячому віку, а також затримка у розвитку [10, с. 212].

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки під редакцією Т.Ф.Алексеєнко соціальний інфантилізм визначається як відхилення, затримка соціального розвитку особистості відносно груп ровесників і вимог суспільства внаслідок особливостей умов соціалізації, недоліків у вихованні і низькій активності у процесі самовиховання [10, с. 212-213]. Говорячи про інфантилізм, варто відзначити такі поняття як *інфантильна амнезія* – це забуття подій, які були в період раннього дитинства (зазвичай – до 4 років). Згідно з З.Фрейдом, це явище є результатом витіснення, оскільки почуття і бажання, які переживає дитина в цей період є важко усвідомлюваними для її «Я». Витіснений матеріал не зникає, а проявляється згодом в невротичних симптомах, снах. В ході психоаналізу ці переживання знову стають надбанням самопізнання.

Інфантильне переживання – психотравмуюча ситуація у дитячому віці, яка призвела до «фіксації» лібідо і в подальшому – до розвитку неврозу. На ранніх етапах своєї творчості З.Фрейд приділяв особливу увагу в дослідженні етіології неврозів інфантильному переживанню. Фрейд вважав, що часто інфантильне переживання виникає в результаті розбещення дитини в ранньому дитячому віці одним із близьких родичів або вихователем.

Інфантильні сексуальні теорії – споглядання статевого життя і народження дітьми, які не отримують від родичів і ровесників адекватної інформації. Для цих теорій характерно ототожнення генеративної і видільної функції, пологів і дефекації. В уяві дитини статеві органи і органи виділення начебто зливаються воедино і представляють із себе клоаку, як у нижчих тварин. До інфантильно-сексуальних теорій відносять і уявлення, пов'язані з «комплексом кастрації» [2, с. 352]. Якщо вчасно не звернути увагу на ці проблеми, то в підлітковому віці питання інфантилізму поглиблюються.

Однією із найхарактерніших рис психічних порушень у підлітковому віці є наявність у клінічній картині симптомів психічної незрілості (інфантильності). Розрізняють інфантилізм *тотальний* і *парціальний*. Останній Т.Е.Сухарева характеризувала як дисгармонічний. Затримки розвитку можуть стосуватися не тільки психічної сфери, але, нерідко, впливають і на соматичну сферу (психофізичний інфантилізм). За походженням виділяють інфантилізм конституційний, органічний, ендокринний, соціокультуральний. У тих випадках, коли психічна незрілість охоплює всі сфери психіки й особливо інтелект (органічний інфантилізм), виникають великі труднощі у його розмежуванні із олігофренією.

На етапі пубертатної кризи інтелектуальна незрілість органічного походження стає більше парціальною, сполучається з посиленою в цей час психоорганічною симптоматикою, афективними коливаннями й віковими реакціями. Інтелектуальна незрілість проявляється в недостатній здатності до обмірковування, внутрішній переробці подій, імпульсивності рішень без боротьби мотивів, у нездатності до прогнозування своїх вчинків. Навіть за умови формального усвідомлення покарання за певні дії і знання узаконених норм поведінки здатність критично оцінювати конкретну ситуацію й діяти відповідно до цього виявляється недостатньою. Незрілість вольових функцій з характерними явищами сугестивності збільшує ризик випадкових рішень. У період пубертатної кризи в результаті її «асинхронного» протікання психічний інфантилізм протікає за «кризовим» варіантом. При цьому переважає гротескне загострення рис і тенденцій молодшого підліткового віку з опозиційністю й критицизмом, зниженням здатності до соціально схвалюваної діяльності при чіткій схильності до збагачення негативним досвідом, прагненням до ювенального самоствердження, затримкою у формуванні почуття вдячності, відповідальності, критичної самооцінки. Цей варіант інфантилізму особливо тісно корелює з порушеннями поведінки й адаптації. Однією із форм інфантилізму, обумовленої соціо-психологічними факторами, є «синдром єдиної дитини», в основі якого лежить неправильне виховання за типом «кумир родини» і «гіперопіка», а також явище «госпіталізму», що виникає у підлітків в умовах депривації. При цьому виникають такі прояви незрілості, як несамостійність, неорганізованість, недостатність практичних навичок та ініціативи, мала витривалість до психічних навантажень, збереження дитячого характеру нахилів та інтересів, егоцентризм, недостатність соціальної зрілості й адаптованості. Окремі прояви психічної незрілості можуть виникати й у разі педагогічної занедбаності, однак тут вона, звичайно, не складається в цілісний синдром. Знання клінічних форм інфантилізму стає необхідним при вирішенні питання про відповідність рівня психічного розвитку паспортному віку - питання, що нерідко ставиться перед судовими психіатрами при наявності в підлітка ознак затримки розвитку. У цих випадках призначається комплексна психолого-психіатрична експертиза.

Ми вважаємо, що інфантилізм посилюється: несприятливою соціально-економічною ситуацією в державі; духовною і відповідно виховною кризою суспільства; дефіцитом позитивного впливу на підростаюче покоління з боку таких інститутів як сім'я і школа; педагогічною некомпетентністю батьків; недостатньою увагою щодо профілактики соціальної інфантильності з боку школи і сім'ї. Погоджуємось із думкою психотерапевта

Марка Сандомирського, що однією з головних причин зростання рівня інфантилізму є зміни методик виховання дітей [8]. Роль сім'ї і батьків детально розглядали Є.П.Белінська, О.А.Тихомандирська, А.О.Серьогіна [9]. Марк Сандомирський пояснює, що природою передбачено певний алгоритм розвитку людини. Як мала дитина спочатку вчиться ходити, а потім розмовляти, так і людина повинна розвиватись як особистість, а вже потім – фізично [7]. Та в наш час відбувається навпаки, психічний і соціокультурний розвиток не встигає за біологічним. Спираючись на вище вказані факти, можна зробити висновок, що інфантильній особистості характерні підвищена чутливість, образливість, сором'язливість, невпевненість в своїх силах, депресивні стани, страхи перед новим і невідомим. Дії такої особистості позбавлені самостійності. Інтереси часто змінюються. Інфантили часто люблять проводити час граючись, розважаючись, часто міняючи враження. Вони не проявляють інтерес до навчання, а на уроках граються іграшками, принесеними з дому.

Висновки. Отже, для подолання проявів інфантилізму потрібно виховувати в підлітків потяг до самостійності, стриманості, вміння доводити почате до кінця, розвивати лідерські якості, давати соціальні доручення, постійно активізувати самостійну діяльність підлітка, заохочувати його, викликати почуття радості за власні успіхи. Особливу увагу варто приділити ранній діагностиці проявів інфантилізму та його профілактиці, а саме: тісній співпраці сім'ї і школи; комплексному характеру профілактичних кампаній; застосуванню соціально-педагогічних інтерактивних методів; активізації позиції батьків; забезпеченню мотивації формування соціальної компетентності. Інфантилізм представляє собою затримку формування особистості як системи відносин. Формування соціального інфантилізму пов'язане з порушенням процесу соціалізації. Інфантилізм має різну природу. Таким чином, термін інфантильність є складним, неоднозначним і потребує подальшого наукового аналізу і уточнення термінології.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей / Під.ред. К.С.Лебединської. – М., 1982. – 243 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. - К. : «Центр учбової літератури», 2003. - 134с.
3. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи / М.И.Буянов. - М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. / Л.С. Выготский - М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
5. Гурьева В. Виховання самодостатньої особистості через виховну систему життєвого самовизначення / В.Гурьева // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2004. - №2. – С. 56-57.
6. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник / П.А.М'ясоїд // 2-ге вид., допов. - К. : Вища школа, 2001. - 487с.
7. Сандомирский М. Земле угрожает раса «людей-детей» / М.Сандомирский // «Новые известия». - 2006.
8. Серёгина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодёжи: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.А.Серёгина. - М., 2006. - 250с.
9. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов ВУЗ / Автор составитель Л.В.Мардахаев. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 368с.

УДК:159.922.73:159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Я-ОБРАЗУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**Валага Ольга, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Керівник: Сторож О.В., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. У сучасних психологічних дослідженнях підкреслюють роль образу «Я», як узагальненого механізму саморегуляції особистості, зазначають, що саме образ «Я» забезпечує самототожність (ідентифікацію), особистісну відповідальність, породжує почуття соціальної причетності. Механізм саморегуляції «Я-концепції» виявляється у вербалізованій формі: власного бажання – «я хочу», усвідомлення своїх можливостей – «я можу», вимогливості – «мені потрібно», цілеспрямованості – «я прагну».

Самосвідомість у психологічній літературі розглядають як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» – як видове. Образ «Я» – продукт самосвідомості, тобто вияву усвідомлення та оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності, ідеалів, переконань, які мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» тощо, а також «Я» - реальне, «Я» - ірреальне, теперішнє, майбутнє, фантастичне тощо. На відміну від самосвідомості, образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу «Я» – забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності. «Я-концепцію» вивчають науки про людину і суспільство [3, с. 642].

Мета статті: теоретично дослідити особливості формування Я-образу в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми «Я-концепції» розглядали як вітчизняні, так і іноземні психологи. У західній психології найповніше розкрив поняття «Я-концепції» Д. Майерс. «Елементи вашої Я-концепції – переконання, за допомогою яких ви визначаєте себе, являють собою ваші Я-схеми. Наші Я-схеми – наше сприйняття самих себе як спортивних, занадто товстих, розумних або яких-небудь ще». Найповніше методологічні основи дослідження самосвідомості в рамках діяльнісного підходу сформулював С. Л. Рубінштейн, підкреслюючи, що особистість, як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки навколишнє, а й себе в своїх відносинах з оточуючими. Також питаннями самосвідомості займалися наступні вчені: М. О.Мдивані, А. В.Шишковская, О. В. Лаврова, С. Л.Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л. С. Виготський [2, с. 642].

Процес самоконцептуальності змінюється залежно від віку. Уявлення індивіда про себе інтегруються в більш складні системи. В самосвідомості підлітків, старшокласників в образі «Я» ще немає певної стабільності, їх процес самопізнання перебуває в стані формування [1, с.56]. У ранньому юнацькому віці активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самоствавлення, все більше розвиваються здібності проникнення у свій власний світ. Відбувається поступова зміна «предметних» компонентів «Я - концепції», зокрема, співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів свого «Я». Юнаки звикають до своєї зовнішності, формують відносно стійкі образи свого тіла, приймають свою зовнішність і відповідно стабілізують пов'язаний з нею рівень домагань. Поступово на перший план виступають тепер інші властивості «Я» – розумові здібності, вольові та моральні якості, від яких залежить успішність діяльності та відносини з оточуючими. Когнітивна складність і диференційованість елементів образу «Я» послідовно зростають від молодших вікових груп до старших [3, с.641]. У цьому віці підліток починає усвідомлювати свою особливість і неповторність, в його свідомості відбувається поступова переорієнтація з зовнішніх оцінок (переважно батьківських) на внутрішні. Таким чином, поступово формується своя «Я-концепція», яка сприяє подальшій, усвідомленій чи неусвідомленій, побудові поведінки

молодої людини. У процесі розвитку самосвідомості центр уваги все більше переноситься від зовнішнього боку особистості до її внутрішньої сторони, від більш-менш випадкових рис – до характеру в цілому. З цим пов'язані усвідомлення – іноді перебільшені – своєї своєрідності і перехід до духовних, ідеологічних масштабами самооцінки. У результаті людина самовизначається, як особистість на більш високому рівні [2, с. 26].

Самооцінка є центральним утворенням особистості. Вона в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки і діяльності. Найбільш очевидні зміни у змістовній стороні самооцінки підлітків. Це пояснюється тим, що саме в цей період, досить короткий за своєю тривалістю, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної «Я-концепції». Так, кількість якостей, які усвідомлює в собі юнак, в два рази більша, ніж у молодших школярів. Старшокласники при оцінці себе вже здатні охопити майже всі сторони власної особистості – їх самооцінка стає все більш узагальненою [1, с. 57].

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволило говорити про те, що ранній юнацький вік дуже важливий у розвитку «Я-концепції» дитини, у формуванні в нього самооцінки як основного регулятора поведінки і діяльності, що надає безпосередній вплив на процес подальшого самопізнання, самовиховання і в цілому розвитку особистості. У ранньому юнацькому віці активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самоствавлення, все більше розвиваються здібності проникнення у свій внутрішній світ. Поступово у них формується своя «Я-концепція», яка сприяє подальшій, усвідомленій чи неусвідомленій, побудові поведінки молодої людини.

Список використаної літератури

1. Байзетінова Г. В. Особливості Я-концепції підлітків, батьки яких тривалий термін перебувають за кордоном / Г.В. Байзетінова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 5. – С. 56–58.
2. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н.Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1 – С. 20-33.
3. Загальна психологія : Навчальний посібник / Варій М. Й. - 2-ге видання, випр. і доп. К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.

УДК [158.98 : 331.54] : 17.022.1 – 053.6

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Гребіневич Мирослава, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

Керівник: Дзеджера О. В., старший викладач

Професійне самовизначення є основним і найважливішим новоутворенням старшокласників. Від того, як уже дорослий школяр обирає собі майбутню професію, залежить не лише його майбутнє, а також оцінюється характер та вміння бути відповідальним за своє життя. Тому ціннісні орієнтації є основним, а також першим кроком до визначення свого майбутнього.

Мета: визначити вплив ціннісних орієнтацій старшокласників на їх професійне самовизначення.

Виклад основного матеріалу дослідження: Ціннісні орієнтації – це сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які спрямовують людину на її життєдіяльність. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає сенсожиттєва активність особистості, яка визначає певний рівень домагань особистості та її орієнтацію на досягнення конкретних цілей. Професійне самовизначення проявляється у дівчат і юнаків потребою зайняти

внутрішню позицію дорослої людини, та нарешті усвідомити своє місце у житті, суспільстві, а також зрозуміти себе та свої можливості [2, с.71]. Звичайно, що система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає формування особистості уже як самостійної людини, а також виступає певним усвідомленням людської активності. Ми не можемо відкидати того, що метою та джерелом самовизначення звичайно виступає і усвідомлення особистістю своїх цінностей [3, с. 35]. За роки становлення нашої держави українське суспільство намагається сформувати систему нових цінностей через переосмислення старих. Сьогодні, в епоху комп'ютерів і прогресивних інформаційних технологій, учнівській молоді необхідно проявляти більшу активність, креативність, адаптуватися до прискороного темпу життя. Юнакам і дівчатам доводиться багато від чого відмовлятися, віддаючи більше сил та енергії зусиллям, спрямованим на досягнення життєвої мети. Сучасні старшокласники стали більш цілеспрямованими і володіють більшою силою волі, що цілком відповідає запитам суспільства [4, с. 154].

Ціннісні орієнтації виступають умовою для виникнення розвитку життєвого самовизначення (ким бути? яким бути?). Готовність до самовизначення вимагає формування у старшому шкільному віці стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, вміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності, давати їм оцінку та ін. В основному на професійне самовизначення старшокласників впливають цінності, які виражаються в життєвій орієнтації. На прикладі це може бути праця, сім'я, дозвілля та ін. Юнак, обираючи професію, часто звертає увагу на цінності сім'ї, на матеріальний статус та перспективу майбутньої професії. Існує багато випадків, коли особистість не має права голосу, її думку можуть взагалі не враховувати і її вибір роблять батьки. Зазвичай це закінчується не дуже приємним фінішем, або ж не закінчується взагалі, так як, у такому випадку старшокласники прогулюють, або ж взагалі не отримують дипломи у вибраній для їх батьками сфері.

Як відомо, головним новоутворенням підліткового віку все ж є міжособистісне спілкування і нерідко воно може відігравати роль визначальну при формуванні професійних поглядів. Наша держава також ставить дуже високі планки для старшокласників при вступі до омріяних вишів. Для прикладу можна назвати ЗНО, вступні рейтингові бали, які є для багатьох старшокласників неосяжними та низькі базові знання, які іноді надає школа. Рівень знань, сформовані установки, конкретна самовизначеність і старанність та наполегливість - це далеко не весь список вимог, якими мають володіти майбутні студенти. Проте, на нашу думку суспільство дуже часто забуває про індивідуальність кожної людини, залишаючи невмотивованих студентів без гарної перспективи на майбутнє.

Ціннісні орієнтації, які формують батьки у дітей, відіграють дуже важливу роль при професійному самовизначенні, адже саме сім'я – це перше соціальне коло у якому і формується бачення особистості та погляди на життя. Установки батьків щодо професії складаються на матеріальному становищі та подальшому кар'єрному рості, який обов'язково має бути у їхньої дитини. Але й можна зустріти випадки, коли батьки не достатньо прислуховуються до бажань та цілей своїх дітей, не даючи можливості реалізувати себе у цьому житті. Підростаюче покоління несе в собі енергію подальшого розвитку, нових відкриттів та перспективи на майбутнє. Від того, які цінності будуть сформовані у молоді сьогодні, від того, які професійні орієнтири стануть домінуючими і особисто визначеними і залежить шлях та перспективи розвитку суспільства. На етапі первинного вибору професії починають формуватися професійні цінності, що визначаються особистістю як найбільш значущі. Цінності структурують як системно утворювальне ядро в професійній діяльності і внутрішньому світі людини. В процесі професійного розвитку цінності перевіряються, доповнюються, набувають дедалі особистісного значення, а сама особистість ідентифікує себе як представника цієї професії. Центром професійного самовизначення є ціннісно-моральний аспект, який передбачає розвиток самосвідомості й потреби в професійній компетенції. Важливими чинниками професійного самовизначення

для особистості є усвідомленість цінності суспільно-корисної праці, загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні, усвідомленість необхідності загальної та професійної підготовки для повноцінного самовизначення. Професійне самовизначення ніби актуалізує проблему сформованості ціннісних орієнтацій [4, с. 156]. Саме юнацький вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливають на становлення характеру й особистості в цілому. Вибір професії, який здійснюється на етапі переходу від дитинства до дорослості, надає новий характер самовизначенню особистості. Професійну орієнтацію, яка має на меті підготувати школяра до професійного самовизначення, розглядають як соціальну проблему. Свідомий вибір професії здійснюється на основі уявлень про професії й види діяльності та ставлень до них, що формуються у свідомості особистості з дитинства [4, с. 157].

У дослідженні Т. Ризіної встановлено, що трудові ціннісні орієнтації лежать в основі професійного вибору. Трудові ціннісні орієнтації є складовою частиною загальної системи ціннісних орієнтацій людини і розглядаються дослідницею, як елемент структури особистості, що виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці та трудової діяльності людей та включають: суспільно значущі цінності праці; ціннісні орієнтації, пов'язані зі змістом праці; статусним досягненням працівника за допомогою праці; самовдосконаленням особистості в процесі оволодіння професією; можливістю застосування своїх здібностей і самоствердження в процесі праці; умовами праці; спрямовані на досягнення матеріальних благ [3, с. 35].

Ціннісні орієнтації виконують кілька функцій у процесі професійного самовизначення. Л. Радіна виділила наступні функції ціннісних орієнтацій:

- 1) змістотворча, що забезпечує змістовну сторону бажаних станів дійсності;
- 2) регулююча, що забезпечує практичну (діяльнісну) реалізацію ціннісних установок;
- 3) інтегруюча, що забезпечує змістовно-смыслову єдність ціннісно-мотиваційних установок;
- 4) стимулююча, що забезпечує діяльнісну, функціональну готовність особистості до реалізації ціннісної установки;
- 5) розвивальна, що дозволяє випереджати реальні можливості особистості в напрямку особистісно-професійного зростання [3, с. 36].

На професійний вибір може впливати безліч чинників, але коли ціннісні орієнтації сформовані так, щоб домогтися матеріальних благ, тоді і професійне спрямування буде в тому напрямку, де можна забезпечити ці блага, проте сам вибір задоволення може і не надавати. Тому на етапах вибору майбутньої професії важливо прислухатись до себе, свого внутрішнього самовідчуття, та осмислити свій шаг, роблячи його правильно. Варто розібрати усі плюси та мінуси свого вибору, зважити усі за і проти, та нарешті дослухатись до внутрішнього стану і дізнатись на підсвідомому рівні чого ми насправді хочемо. Звичайно, вибір професії залежить від багатьох факторів, які впливають на нас з усіх боків та мають різні наслідки. У наш час дуже багато з цих факторів набрали нової сили, деякі стали слабше впливати, проте все має свою унікальну структуру та прояв. Перший фактор, який варто назвати – це сім'я та сімейні традиції. Звичайно, що наші близькі з нами із самого народження і їх погляди та думки нам не байдужі. Сім'я та її традиції формують у нас ставлення до тієї чи іншої професійної діяльності. Інколи молодь, щоб не втрачати сімейні традиції обирає професію ніби спадок, та несе на собі її ніби покликання пращурів.

Другим фактором формування професійного самовизначення слід вважати інститут шкільної та позашкільної освіти. Як ми уже добре знаємо вплив соціуму накладає не аби який відбиток на внутрішній стан особистості та формує її ідентичність. Цей фактор характеризується ігровою діяльністю, де дитина приміряє на себе професійні ролі та обирає близькі за характером. У більш старшому віці особистість занурюється у світ кібернетики, різних комп'ютерних ігор, віртуальна реальність, соціальні мережі стають головними складниками шкільного буття.

Третій фактор, який варто включити – це соціокультурний контекст професійного самовизначення. На цьому етапі особистість у світ професії входить через кіно, літературу, музику, також поглиблюється соціальна взаємодія, відбувається осмислення соціально-політичних і культурних традицій, які певним чином сприяють кореляції професійної самоідентифікації. Згідно із поглядами Дж. Міда та Ч. Кулі саме на цьому етапі людина починає розуміти власні здібності, певні характерні риси, самостійно визначає сферу власних інтересів, уже розуміє соціокультурну вагу професій, стає самостійною та нарешті визначає самостійно пріоритети конкретних форм пізнання й ціннісних орієнтацій.

Четвертим фактором можна вважати інститут професійної освіти, який передбачає свідомий вибір професії. Цей етап включає у себе всі попередні, тобто сімейний вплив, настанови вчителів, однокласники, власні якості та здібності та інше все залишається, проте приєднується ринок праці, а також затребуваність тієї чи іншої професії. Часто люди обираючи професію роблять помилку, що часто може призвести до подальшої перекваліфікації та зумовлює кризу професійної самоідентифікації особистості. І, нарешті, економіко-політичний контекст є п'ятим фактором формування професійної самоідентичності і стосується він формування остаточної динаміки кореляції власної професійної самоідентифікації взаємності від соціально-економічної та політичної ситуації. Ключовими для професійної діяльності на цьому етапі стають: державні інститути, політичні процеси, транснаціональні компанії та динаміка ринкової економіки.

Висновки. Отже, ціннісні орієнтації виливають на професійне самовизначення старшокласника. Вони спрямовують старшокласників на вибір конкретної професії і таким же ж чином визначають нахили та вподобання майбутніх студентів. Існує дуже багато різних чинників, які можуть впливати на ціннісні орієнтації і таким чином спрямовують особистісні вподобання щодо професії, які необхідно враховувати у роботі з професійної орієнтації старшокласників.

Список використаних джерел

1. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / М. Дубінка // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. - 2015. - Вип. 140. - С. 47-51.
2. Ткаченко М. В. Чинники професійного самовизначення учнів як фактор самореалізації особистості [Електронний ресурс] / М. В. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. - 2013. - № 12. - С. 70-78.
3. Чіп Р.С. Ціннісні орієнтації як механізми регуляції поведінки особистості / Р.С. Чіп // Проблеми сучасної психології. зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський. - 2012.- Вип. 18. - С. 809-819.
4. Щербань А. Д. Вплив ціннісних орієнтацій старшокласників на їх професійне самовизначення / А. Д. Щербань // Габітус. - 2016. - Вип. 2. - С. 154-157.

УДК 159.9-051

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Гузей Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія) 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л.М. канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Одним з насущних питань сучасного етапу розвитку психологічної служби є фахова підготовка фахівця-психолога, фахова майстерність якого повинна відповідати актуальним потребам суспільства. Для цього в межах процесу фахового

становлення молодий спеціаліст зобов'язаний опанувати цілу систему вмінь для реалізації психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. В результаті головним аспектом є проблема не просто підвищення рівня теоретичної підготовки молодого фахівця психологічної служби, а перш за все створення умов для практичної насиченості процесу фахового становлення молодих психологів.

Мета повідомлення - проаналізувати проблеми та детермінанти успішного професійного становлення молодих фахівців психологічної служби.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в психолого-педагогічній літературі широко вживається термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники опрацьовують його з всіляких позицій і підходів, слушно більш докладно зупинитися на окремих із них. Приміром, Т. Кудрявцев аналізує «професійне становлення» як довгостроковий процес розвитку особистості з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Головною ланкою вказаного процесу виступає професійне самовизначення [2, с.51]. Науковець також припускає, що професійне становлення не є короткостроковою ціллю, яка охоплює не тільки етап навчання у закладі вищої освіти. Воно є довготерміновим, рухливим, багаторівневим процесом, який передбачає чотири основні стадії (виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; повна реалізація особистості в професії). Перехід до подальшої стадії відбувається в ході проходження попередньої та супроводжується виникненням у особи ряду протиріч та криз.

Як зауважує Е. Зеєр, професійне становлення, будучи «формоутворенням» особистості, що відповідає канонам професійної діяльності, передбачає застосування сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії індивіда, включення її в різноманітні професійно вагомні види діяльності [1, с.52]. Е.Ф. Зеєр визначив такі концептуальні положення професійного становлення особистості:

- професійне становлення особистості має історичну та соціокультурну зумовленість;
- ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності;
- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації;
- індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними і ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними потягами людини [1, с.41].

З нашої точки зору, професійне становлення, окрім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, має розглядатися в контексті вирішення професійно важливих завдань, які поступово ускладнюються і сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значущих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Стосовно проблеми професійного становлення молодих фахівців психологічної служби, зазначимо, що останнім часом відбувається досить складний процес, який вимагає врахування специфіки віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення суті етапів і факторів, що детермінують становлення професіонала в області психології, визначення ролі та місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно визначних властивостей фахівця, а також оптимізації умов успішного фахового розвитку.

Серед детермінант благополучного фахового становлення молодого фахівця психологічної служби можна виділити морально-етичне вдосконалення особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізація професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів саморозвитку. Крім того, важливою передумовою ефективної професійної діяльності молодого практичного психолога виступає процес гармонізації особистості, що забезпечує рівень його майстерності. Однак, початок

трудова діяльність фахівця психологічної служби пов'язаний із рядом труднощів та проблем.

Насамперед, особливості професійного становлення молодого фахівця визначаються специфікою професійної психологічної підготовки. Робота фахівця-психолога вимагає численних і багатосторонніх знань про людину, які передбачають різні наукові пояснення одних і тих же психологічних явищ, що виходять за межі загальнонаукової логіки. Суб'єктна віднесеність одержуваних знань при цьому дуже висока, оскільки молодий фахівець може віднести їх як до іншої людини, так і до власної особистості [5]. Психолог на початку трудової діяльності зорієнтований на взаємодію з іншими, випробовує розроблені в психології технології її здійснення. Однак в силу особливостей теоретичного компоненту підготовки, динамічності і варіабельності соціального контексту, в якому відбувається спілкування і взаємодія з клієнтом, молодий фахівець стикається з тим, що:

- 1) стандартної, «готової» технології взаємодії не існує, а вона повинна бути вибудована в міру набуття досвіду на основі теоретичних розробок і власної інтуїції;
- 2) безпосереднє застосування отриманих знань, умінь і навичок можливе тільки в ситуації професійного спілкування та обмежене поза професійною сфери життєдіяльності.

Особливу своєрідність проблемі професійного становлення молодого фахівця додає те, що на особистість психолога має великий вплив комунікація в ситуації «психолог-клієнт», незалежно від того реальна ця ситуація або програється на практичному занятті. Такий вплив пов'язаний з процесом відображення себе в іншому, можливістю побачити себе очима іншої людини, з поступовим кумулятивним утворенням особистості як соціальної якості на основі одержуваної інформації [6].

Багато дослідників відзначають складний, суперечливий характер професійного становлення психологів на початковому етапі трудової діяльності. Для систематизації цих труднощів можна використати структуру їх професіоналізму, яка складається з [2]: когнітивний, самооцінковий, життєвий компоненти і компонент професійного досвіду.

У полі когнітивного компонента до таких труднощів можна віднести:

- 1) розриви в уявленнях про теорії і змішання теоретичних концептів різних психологічних підходів [7], відсутність цілісної системи спеціальної наукової термінології [7;8];
- 2) нерозвиненість професійного мислення [2];
- 3) неадекватне змісту професії розуміння місії психолога [8];
- 4) образ клієнта або не відповідає змісту професії [8], або при всій його складності і деталізованості містить чималі вкраплення життєвих спостережень [7; 8].

У середині самооцінкового компонента:

- 1) почуття незадоволеності собою, недостатня відповідність свого «Я» професії [1];
- 2) залежність від думки керівників і старших колег [9].

У змісті життєвого компонента: орієнтованість в більшій мірі на емоційно-особистісну взаємодію, а не на спілкування в просторі майбутньої професії [1].

У середині компонента «практичний досвід»:

- 1) труднощі у виборі своєї професійної лінії, психологічної парадигми, власного стилю роботи [9];
- 2) вузькість практичних психологічних умінь і навичок.

Зазначені труднощі визначають протиріччя професійного становлення молодих фахівців-психологів:

- 1) пов'язані зі змістом когнітивного і самооцінкового компонентів - між нереалістичними уявленнями про майбутню професійну діяльність і інтересом до заняття психологією [7]; між компетентністю і невизнанням ними себе професіоналами [8];

- 2) зумовлені змістом когнітивного і життєвого компонентів - професія психолога повертає можливість вирішення власних проблем, а отримана психологічна освіта не виконує психотерапевтичної функції;

3) виникають між когнітивним компонентом і компонентом практичного досвіду: молоді психологи визначають психологію як фундаментальну науку, але орієнтуються на сферу практичної психологічної діяльності [7; 8]; прагнуть займатися психологією, але не знають попиту на психологічні послуги, відчувають труднощі в ході роботи за фахом [9];

4) між вмістом самооцінкового компоненту і компоненту «практичний досвід» - у молодих фахівців наявна мотивація до заняття психологічною діяльністю, але при цьому досягнення власного професіоналізму вважається дуже віддаленою перспективою [3, 9];

5) в змісті самооцінкового, життєвого компонентів і компонента «практичний досвід» - вибір професії психолога здійснюють люди з психологічними проблемами, а після закінчення закладу вищої освіти повинен сформуватися фахівець без психологічних, суб'єктивних труднощів.

Причини складного, суперечливого характеру професійного становлення молодих фахівців психологічної служби кореняться як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішньому плані особистості як суб'єкта професійного становлення.

Висновки. Таким чином, відсутність досвіду, розрив між знаннями і вміннями призводять до різноманітних труднощів в період професійного становлення молодого фахівця психологічної служби. Складний, суперечливий характер професійного становлення молодих фахівців психологічної служби є як основою професійного розвитку, так і загрожує стабільності системи професійного становлення, до прикладу у формі професійних деструкцій та ін.. При цьому дестабілізуюча роль вказаних протиріч вимагає як осмислення, так і практичних дій щодо їх подолання, виділення шляхів грамотної психолого-педагогічної реалізації цих дій.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]: уч. пос. / Э.Ф.Зеер.– М. : Издательський центр «Академия», 2009. – 240 с.
2. Кокун О.М. Психология професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. / О.М. Кокун // – К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
3. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности [Текст] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–60
4. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : Навчально-методичний посібник в 2 т. / За ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка – К. : Ніка-Центр, 2005.
5. Панок В. Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В. Г. Панок – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
6. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В. Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. — К. : Ніка-Центр, 2002. – С.18–28.
7. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н.І.Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць — Вип. 3. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 1998. –С.35–41.
8. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти / Н.Ф. Шевченко // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. — К. : Ніка-Центр, 2002. — С.186–189.
9. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога Ою Шинкаренко // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002.– С.54–56.

УДК 159.9.07 : [37.035 : 316.46] – 053.6

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Гуринчук Ангеліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (практична психологія), IV курс, РДГУ

Керівник: *Джеджерера О. В., старший викладач*

За останнє десятиліття вивчення проблеми лідерства інтенсифікувалося та якісно змінилося. Дослідники намагаються виявити найбільш загальні закономірності лідерства за рахунок залучення до цієї царини глобальних теоретичних уявлень із різних психологічних теорій (теорії атрибуції, когнітивного й інтеракціоністського підходів та ін.). Основною заслугою гендерної психології лідерства є постановка завдання порівняльного вивчення лідерів різної статі. Актуальність цієї проблеми зростає у зв'язку із характерним для сучасного суспільства процесом вирівнювання соціальних прав чоловіків і жінок, що приводять до зміни традиційних понять про лідерську роль.

Мета: дослідження гендерних відмінностей прояву лідерства у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження: Актуальність проблеми лідерства обумовлена тим, що в психології не існує задовільного пояснення фактів неоднозначності характеристик лідерства. Дослідження гендерних аспектів лідерства становить особливий інтерес також у зв'язку з подвійністю її походження. З одного боку, є результатом прямих і непрямих педагогічних та адміністративних впливів. З іншого боку, це організм, що саморозвивається, діє за власно створеними правилами, не залежить від думки дорослих [1, с.90-98].

Психологія гендеру є величезним полем для вивчення установок, стереотипів, соціального сприйняття й самосприйняття, виникнення соціальних норм і ролей. Під час розробки проблеми лідерства виникло багато теорій. Класичні теорії бачили природу лідерства в уроджених якостях людини (теорія рис); уважалося, що лідерство – це продукт ситуації (ситуаційна теорія). Представники системного (синтетичного) підходу (ситуаційно – особистісна теорія) вважали, що аналіз лідерства повинен базуватись на урахуванні трьох основних складових цього процесу: характеристиках лідерів, характеристиках послідовників і характеристиках ситуацій, у яких має місце взаємодія членів групи [3, с.197].

Одна зі спроб опису лідерства з позиції нового, «синтетичного» підходу належить Джиббу. Він розглядає лідерство як інтеракціоністський феномен, що виникає під час утворення групи. Інтеракція (взаємодія) членів групи спричиняє розвиток групової структури й пов'язану з ним диференціацію групових ролей. Уявлення особистості про роль лідера залежать не тільки від рольових приписів групи й індивідуальних властивостей особистості, але також і від сприйняття членами групи даної особистості відповідно до цих приписів. Останнє, однак, змінюється від ситуації до ситуації [4, с.11]. У сучасних тенденціях вивчення лідерства, що з'явилися останнім часом у зарубіжній і вітчизняній психології, лідерство розглядається в різних напрямках: лідерство як образ (когнітивний підхід), лідерство як інтеракціоністський феномен (інтеракціоністський підхід), лідерство як межева роль (теорія систем) [1, с. 90-98].

Традиційно проблема лідерства вивчалася без обліку статі, оскільки лідерська роль уважалася маскулінною. Однак до кінця ХХ століття все більше стала поширюватись думка, що жінки теж можуть виконувати роль лідера. Виникла необхідність порівняльного дослідження лідерів обох статей. Хоча перші дослідження в гендерній психології лідерства були проведені в США ще в 1945 р. Уайтом і Харвелом, ця галузь активно почала формуватись лише в 70-ті рр. ХХ ст. Питаннями гендерної психології лідерства в зарубіжній психології займалися Боумен, Дж.Бергер, Е.Ігли та ін. [4, с.11]. Самобутність вітчизняних досліджень проявляється в системному вивченні лідерства, включенні в теоретичний аналіз категорії предметної діяльності як системотворюючого фактора реальної людської групи, її феноменів, у тому числі й лідерства. Дослідження лідерів у радянській психології з позицій статевого диморфізму проводилися в ананьєвській школі, починаючи з 1960-х років. У

гендерних дослідженнях звертається увага на те, що, залежно від різних сфер діяльності, лідерські якості чоловіка й жінки проявляються порізно, вони істотно відрізняються від того, де вони отримані: у лабораторних умовах, у «польових» умовах або в реальних родинах. Частина вчених дотримуються думки, що жіноче лідерство має свою специфіку, і закріплюють за жінкою більш демократичний, гнучкий стиль керівництва, уважають, що жінці більше властиві емпатійність, товариськість, більша пластичність нервової системи, адаптивність, менша агресивність [5].

Дослідження показують, що лідери мають ряд загальних якостей: компетентність, демонстративність, працездатність, інтернальність, креативність. У них висока самооцінка, ясне уявлення про цілі, вони усвідомлюють свій потенціал і не зважають на обмеження, розважливі, напористі, незалежні. Вони частіше виступають у ролі емоційного лідера, орієнтуються на міжособистісні стосунки, домінують у малих групах, більш відкриті, експансивні, краще взаємодіють із персоналом.

Усі теорії, що пояснюють причини гендерної диспропорції лідерства між чоловіками й жінками, можна розділити на три види. Перші вважають основним гендерний фактор, другі віддають перевагу лідерській позиції, а треті розглядають обидва фактори як рівноцінні.

У більшості робіт, присвячених гендерним проблемам лідерства, найбільш часто вивчаються шість проблем зв'язку лідерства й статі:

- 1) частота появи чоловіків і жінок у ролі лідерів;
- 2) лідерський стиль поведінки;
- 3) ефективність виконання лідерської ролі;
- 4) лідерство й статеві структура групи;
- 5) прагнення до лідерства;
- 6) гендерна ідентичність лідерів [3, с.167].

Пошук причин гендерної диспропорції лідерства, розходжень (або доказів їхньої відсутності) між лідерами-чоловіками й лідерами-жінками ведеться за п'ятьма напрямками. До першого відносяться традиційні теоретичні підходи, що склалися в психології: когнітивізм, біхевіоризм, фрейдизм. Другий напрям пов'язаний із загальними розходженнями між чоловіками й жінками. До третього напрямку відносяться класичні лідерські концепції, що включили у свій арсенал фактор статі. До четвертого можна віднести власне гендерні теорії лідерства. П'ятий напрям – роботи, що не мають чіткої теоретичної основи й убачають причини гендерної диспропорції лідерства в статевій дискримінації [5].

Під час обробки соціальної інформації використовуються три види схем: особистісні, ситуаційні, рольові. Останні можуть бути пов'язані зі статтю (гендерна роль) або з посадою. Схема дозволяє швидко пізнати стимул і передбачати поведінку. Так народжуються стереотипи сприйняття навколишніх: про те, як повинні поводитись чоловіки й жінки (гендерний стереотип), і про те, яким повинен бути лідер, менеджер (лідерський стереотип). Щоб усунути неузгодженість, яка виникає між прогнозованою за стереотипом і реальною поведінкою іншої людини, індивід застосовує такі прийоми: каузальну атрибуцію; ігнорування неузгодженості; рольове вирівнювання; навішування девіантного ярлика.

Лідером сприймається особистості в якого найбільш яскраво виражені характеристики, які відповідають уявленням групи про лідерство (прототипу лідера). Приналежність лідерської ролі не залежить від статі й однаковою мірою притаманна чоловікові й жінці. Однак існують розходження в уявленнях про статеву принадлежність лідерського статусу. Дівчата частіше, ніж юнаки, приписують роль лідера (як формального, так і неформального) жінці, а юнаки віддають перевагу жіночій статі тільки з позиції формального лідерства. Факторами, які впливають на особливості міжособистісного сприйняття лідерів, є структура (формальна або неформальна) і сфера (емоційна, ділова) внутрішньогрупових відносин. Уявлення молоді про гендерну специфіку лідерства відрізняються від традиційних норм «чоловічого» і «жіночого» лідерства. Лідерська роль, що традиційно вважається маскуліною, у молоді доповнюється деякими фемінними характеристиками (чуйність, доброзичливість тощо). Це може свідчити про те, що молоді

люди вже не цілковито знаходяться під впливом норм і гендернорольових стереотипів щодо лідерської ролі.

Найбільшу кількість лідерських позицій займають дівчата, для більшості яких притаманний маскулінний тип гендерної ідентичності, а також характерні високі показники сприйняття їх членами групи за типово маскулініними якостями лідерства. Для юнаківлідерів, поряд із переважанням у них маскулінного типу гендерної ідентичності, характерним є також прояв андрогінного типу гендерної ідентичності й сполучення маскулініних і фемінних якостей.

Висновки: Таким чином, вивчення й осмислення поняття лідерства свідчить про те, що погляд на його сутність та значущість змінюються залежно від часу та соціуму. Завдяки проведеному логіко-історичному аналізу лідерства та основних теоретичних підходів до його визначення ми встановили, що гендер як соціальний феномен є регулятором у системі лідерства. На основі цього можна сказати, що у хлопців та дівчат формується різні риси характеру. Гендерний аспект лідерства є недостатньо вивченим та потребує детальніших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства / С. А. Алифанов // Вопросы психологии. – № 3. – 1991. – С. 90-98.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для студентов вузов. / Г.М.Андреева – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 373 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства: Монография. / Т.В. Бендас – Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. – 167 с.
4. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: [учебное пособие] / Р.Л. Кричевский.– М.: Статут, 2007. – 542 с.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С.Клецина - СПб.: Алетейя, 2004.

УДК: 159.97:001

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФЕНОМЕНУ СТРАХУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Даниляк Катерина, здобувач ОС «магістр»
Спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ
Керівник: Бабак К. В., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасна людина в своєму житті неодмінно стикається з великою кількістю негативних ситуацій, які згубно впливають на її психічний стан та сприяють виникненню почуття страху. Страх як емоційний процес – внутрішній стан, що обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха.

Звертаючись до історії вивчення страху, можна побачити як його трактували у різні епохи. Так, страх визначали як почуття, емоцію, пристрасть чи фрустрацію (П. К. Анохін, Дж. Боулбі, В. К. Вілюнас, Л. С. Виготський, К. Ізард, М. Д. Левітов, Ф. Ріман, І. М. Сеченов, З. Фрейд, П. М. Якобсон та ін.). На сьогоднішній день, не дивлячись на значимість феномену страху, й досі не існує єдиної думки щодо нього [1-5].

У ХХ столітті, коли психологія виділилась і стала самостійною наукою, феномен страху стає предметом психологічних досліджень, відбулася його класифікація. Страх виступає одним з основних феноменів існування людини. Проблема страхів є багатовіковою у історії людства, вона вивчалась здавна, проте надійних критеріїв визначення і розуміння цього феномена дотепер не виявлено.

Мета статті: теоретично дослідити психологічні особливості феномену страху у сучасній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Страх є найнебезпечнішою із усіх емоцій. Велика кількість досліджень, присвячених страху, створює прекрасні підстави для подальшого розуміння цієї важливої емоції.

У вітчизняній психології страх розглядають як сильне емоційне збудження (Н. В. Виноградова, І. Ю. Кулагіна); стан страху пов'язується з фрустрацією соціальних потреб людини (Л. Л. Гозман, Л. А. Грищенко, Н. В. Жутикова, Н. Д. Левитов); з властивостями особистості (В. М. Астапов, Б. С. Братусь, Ю. М. Забродін, Б. В. Зейгарник, В. Д. Менделевич та інші) [2]. Розкриття соціально – філософського аспекту проблематики страхів стало предметом дослідження В. А. Андрусенко, А. О. Прохорова, С. С. Сизова та ін. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д. Бретт, О. Кондаш, Д. Лейн, Р. Мей, Е. Міллер, Б. Філліпс, Л. Херсов та ін.) [2; 4].

Перші спроби раціоналізувати уявлення людини про свої страхи здійснювали давньогрецькі та римські мислителі. Суттєвий вклад у розробку проблеми страху зробив Платон. Він виділив два види страху, до яких схильна людина: страх зла, який ми очікуємо та страх сторонньої думки, тобто сором. Арістотель, наприклад, досліджував причини та основи страху. Філософ пропонує розглядати страх як «результат порушення відповідної соціальної якості якою є сім'я, дружба, любов, образ життя, світогляд тощо. Екзистенціал страху в епоху античності етимологічно був пов'язаний зі словами загроза, потрясіння, втеча, покарання, переступання через кордон. Для античної людини страх перебував, насамперед, поруч з людиною, і в середині самої людини [2-5].

Згідно з дослідженнями, які провів К. Ізард можна зробити висновок про те, що найбільш небажаною емоцією для людини є емоція страху. У своїй теорії диференціальних емоцій К. Ізард відніс страх до базових емоцій, тобто страх є природженим емоційним процесом. К. Ізард говорить про те, що страх є сильною емоцією та переживається як відчуття втрати контролю над тим, що відбувається, як загрозу своєму життю, як відчуття незахищеності та безпорадності [1]. З біологічної точки зору страх вивчав Ч. Дарвін. Він розглядав страх як універсальну характеристику як тварин, так і людей. Страх розвивався в ході еволюції як реакція пристосування до небезпечних ситуацій. Прояв страху, за Ч. Дарвіном, включає прискорене серцебиття, тремтіння, збільшення потовиділення та інші фізіологічні реакції, які є результатом активізації вегетативної нервової системи. Пізніше до цього переліку Д. Селлі, В. Штерном, К. Бюллером та Е. Кіркпатріком були додані бажання сховати обличчя, відштовхування страшного предмета, прагнення втекти, а у випадку сильного страху – повний параліч рухів [3].

У «периферичній» теорії емоцій Джеймса-Ланге страх розглядається як явище споріднене з печаллю. Вчений відносив страх до числа трьох самих найсильніших емоцій (разом із радістю та гнівом). Дослідник вважав, що страх є раннім генетичним інстинктом людини. [2; 3]. Ще одним дослідником, який розглядав страх як інстинкт був У. Мак-Дауголл. Він відрізняв базові емоційні диспозиції, тобто страх, і вищі почуття [4]. Датський філософ і теолог С. Кьєркегор зосереджував увагу на тому, що страх і тривога відносяться до внутрішніх станів людини, він звертав увагу на розмежування об'єктивного та суб'єктивного страху [4]. На думку З. Фрейда, страх – це стан афекту – це поєднання певних відчуттів ряду задоволення – незадоволення з відповідними іннерваціями розрядки напруження та їхнього сприйняття, а також, імовірно, і відображенням певної значимої події [5]. А. Кемпінські розглядаючи ситуації, які могли б викликати страх ділить страхи на біологічні, соціальні, моральні та дезінтеграційні страхи [4].

Основою теорії сучасного німецького психолога Ф. Римана є чотири основні форми страху, що існують у рамках чотирьох основоположних імпульсів людини, які перебувають у постійній взаємодії з людським «Я». На думку Ф. Римана, перша форма страху пов'язана з прагненням особистості до самостійності та неповторності. Друга форма страху є домінантою прагнення особистості активно брати участь у житті суспільства. Третя форма пов'язана з прагненням людини до певної незмінності й тривалості, стійкості існування «Я» і навколишнього світу. Але будь-яка, навіть мала обставина, спрямована на руйнування цього

переконавання, має зворотний бік – страх. Четверта форма страху, за теорією Ф. Римана, визначена вічним прагненням людини до зміни, розвитку і подолання старого, вже пізнаного, вкоріненого. Це страх перед новим і одночасно страх перед інертністю буденності, що сковує творчі можливості людини [2; 4].

Висновки. Таким чином, аналізуючи наукові джерела ми можемо зробити висновок, що феномен страху виступає одночасно як єдине та багатозначне явище, яке має свій особистий механізм початку дії та силу впливу на індивіда. Різноманітність мотивів і багатогранність емоційного прояву страху в різних психологічних сферах людини призводить до термінологічної заплутаності та позначення страху іншими науковими поняттями. Незважаючи на це, треба зауважити, що феномен страху, який визначається різними термінологічними системами і як психічне явище, і як факт свідомої діяльності людини, розглядається як важлива категорія людського існування з моменту його виникнення до сучасності.

Список використаних джерел

1. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард // - СПб. : Питер, 1999. 464 с.
2. Ильин Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин // - СПб. : Питер, 2015. 384 с.
3. Колісник О. В. Страх як екзистенціаль людського буття. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць* / В. М. Вашкевич // К.: ВІР УАН, 2010. Вип. 35. С. 230-236.
4. Мовчан М. М. Екзистенціальна та психоаналітична концепції страху. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць* / М.М. Мовчан // Гол. ред. В. М. Вашкевич. К.: ВІР УАН, 2011. Вип. 49. С. 280-285.
5. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы /З.Фрейд// - СПб.: Алетейя, 2001. 296 с.

УДК 159.922.76 – 065.49

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дворак Діана, здобувач ОС «Магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Розбудова системи освіти відбувається у складних соціокультурних умовах та в ситуації загострення негативних явищ в учнівському середовищі. Зокрема, майже в кожному учнівському середовищі існує проблема булінгу. Розглядається поширеність проявів систематичної та довготривалої агресії в шкільному середовищі.

Проблема булінгу, як психологічна, була окреслена ще в 70-80-х роках минулого століття у Швеції, потім в Німеччині, Польщі та інших країнах Європи. Важливим є те, що це слово пов'язане з довготривалим виключенням особистості, учня, дитини з групи, класу, колективу. Булінг - це регулярне та цілеспрямоване нанесення фізичної й душевної шкоди людині, дитині. Це довготривале «відторгнення» дитини більшістю членів класу чи групи. Як показують дослідження, актуальним в учнівських колективах стало поняття «мобінг» (від англ. - натовп, глум й означає психологічний терор, який здійснює група по відношенню до особистості). На початку 1980-х років ситуацію повторювальної та систематичної агресії між працівниками на робочих місцях досліджував шведський вчений Х.Лейман, котрий визначив це явище саме через поняття «мобінг». Учені з Великобританії, Австралії та Японії почали співпрацювати з дослідницькою групою Норвегії для вивчення явища булінгу у школах, а вчені з Німеччини, Франції, Угорщини, США і Австралії залучилися до співпраці з дослідницькою групою в Швеції, для дослідження мобінгу на робочих місцях.

Оскільки майже одночасно досліджувати прояви систематичної та довготривалої агресії стали дві групи науковців, то було прийнято рішення, що поняття «булінг»

застосовується щодо шкільних ситуацій, а термін «мобінг» – щодо ситуацій на робочих місцях [6].

Актуальність вивчення цього явища у наш час обумовлюється тим, що по-перше, збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. Так, за даними західних, а саме норвезьких дослідників було виявлено, що 12,5% учнів піддавалися регулярним нападам агресії з боку однолітків кожного дня; 17,2% учнів – один раз на тиждень; 13,7% учнів – один раз на місяць та 28,9% учнів – один чи два рази на рік. За даними турецьких дослідників від 10% до 30% дітей та молоді залучені в процес булінгу. За даними грецьких досліджень 2000-х років від 15% до 30% учнів піддаються постійній та систематичній агресії з боку однолітків. За даними британських дослідників 27% учнів початкової школи піддаються знущанням та 10% учнів середніх шкіл [9]. Дослідження булінгу в сучасних російських школах практично не проводиться, але все ж таки, за даними досліджень 2000-х років, 16% дітей кожного року піддаються знущанням та 23% учнівської молоді – кібербулінгу [2]. Дослідження 2000-х років українських науковців носять поодинокий характер. За їхніми даними 13,3% учнів часто потрапляють в ситуацію булінгу, 44,7% учнів періодично потрапляють в ситуацію знущання над ними [1]. Результати дослідження «Насильство в школі», проведеного у чотирьох регіонах України, показали, що третина з 1236 учнів 20 шкіл Київської, Кіровоградської, Вінницької та Черкаської областей (від 24% до 37%) зазнавала фізичного чи психологічного насильства у школі [3]. Проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, адикцій та девіантної поведінки серед молоді. По-друге, ситуація булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків. По-третє, проблема досліджувалась переважно західними науковцями. В Україні не проводяться систематичні загальнонаціональні дослідження цього явища (лише поодинокі), і тому не недостатньо запропонованих методів профілактики та корекції даного явища. По-четверте, на сьогоднішній день не існує єдиного розгорнутого визначення даного явища, використовуються різні терміни, переважно західні, немає україномовного визначення та немає одностайності у розумінні сутності булінгу як соціально-психологічного феномену.

Метою повідомлення є теоретичний аналіз проблеми шкільного булінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим проблемою булінгу почав займатися норвезький учений Д.Ольвеус, який визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного учня чи кількох учнів. Явище булінгу носить колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. На думку Д.Ольвеуса, булінг включає три важливі компоненти: булінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії; булінг є явищем довготривалим та систематичним; булінг характеризується нерівністю влади або сили [7]. Майже всі дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як "підтип агресії", який може приймати багато форм, і фізичних і словесних (Е.Пелігріні, С.Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р.Дж.Хезлер), частину соціального життя групи (Е.Роланд), неодноразовий напад –соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В.Бесаг), тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн) [3].

Не кожне здійснюване насильство є булінгом. Серйозність і тривалість цього процесу безпосередньо пов'язані з реакцією жертви на словесну, фізичну або психологічну агресію. Тому необхідно окреслити основні показники та характеристики, які вказують на можливість існування даного явища.

По-перше необхідно спостерігати за взаємодією тих учнів, у яких при спілкуванні виникає та проявляється фізична чи психологічна агресія і при цьому постійно один із

учасників такої взаємодії є домінуючим та сам провокує ситуації прояву агресії. Під його впливом жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни у поведінці та настрої, погіршення успішності в навчанні або втрату ентузіазму й інтересу до школи.

По-друге, необхідно спостерігати за змінами в поведінці учня, який піддається неодноразовим нападам агресії. Може спостерігатися дистанційованість від учителів та однолітків, негативізм при обговоренні теми агресивності, напруженість при появі ровесників, образливість. Аналізуючи праці західних дослідників, ми виявили, що шкільний булінг має дві основні форми [7; 8]:

1. Фізична – умисні поштовхи, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень та ін. До цієї форми булінгу можна віднести сексуальний булінг (дії сексуального характеру).

2. Психологічна – насильство, пов'язане з дією на психіку, яке наносить психологічну травму шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи, навіть учителів чи персоналу школи, до аутсайдера, жертви, найчастіше, фізично слабкішої дитини або з бідної чи неблагополучної родини.

За даними турецьких досліджень 2000-х років 44% учнів піддавалися вербальному булінгу, 30% – фізичному знущанню, 18% – впливу емоційних знущань і 9% – сексуальному знущанню. За даними норвезьких дослідників чим старші діти, тим менше вони піддавалися фізичному знущанню. Так, фізичному булінгу у віці 11-13 років піддавалися 34% школярів, а у віці 14-16 років – 18,5% школярів. За даними американських досліджень 2000-х років 3% школярів віком від 12 до 18 років піддавалися прямому булінгу; 7% – непрямому булінгу; 5% – як прямому, так і непрямому булінгу протягом 6 місяців [5; 9].

Д.Ольвеус вважав, що існують чотири механізми, які можуть сприяти розповсюдженню шкільного булінгу:

1) в процес булінгу включається соціальне наслідування, тобто спостерігаючи за проявами агресивних дій одного учня по відношенню до іншого заохочує інших дітей до участі в подібних актах, особливо якщо хуліган є "успішним" в завоюванні жертви;

2) ослаблення заборон проти агресивних тенденцій, тобто коли дитина бачить, що хуліган отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує її власні заборони відносно участі в агресивних атаках;

3) дифузія відповідальності, тобто коли кілька дітей беруть участь у залякуванні, то у кожного почуття провини та відповідальності зменшується;

4) повторювальність атак, тобто у результаті повторних актів знущання над одним учнем іншими учнями він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення.

Булінг у шкільному середовищі може виникати за умов, коли адміністрація школи не турбується про життя, всебічний розвиток і побутові умови кожної дитини, що може призвести до формування безініціативності та безвідповідальності, проявів негуманних стилів поведінки. Відбувається порушення в розумінні учнів щодо співвідношення інтересів – колективних і особистісних.

Булінг у шкільному середовищі впливає на дитину таким чином, що вона не засвоює поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним, перед колективом. 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. Булінг може виникати як крайня міра, коли дитина вичерпала всі інші можливості для задоволення своїх потреб, так і у випадках, коли учні протестують проти певних правил, виражаючи невдоволення, та прагнучи зруйнувати дещо в своєму оточенні [4; 5; 6].

Висновки. Шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем. Ми розуміємо булінг як специфічну соціальну ситуацію, яка виникає в групі та заснована на порушеннях у соціальних стосунках, яка передбачає специфічну групову

динаміку (з перерозподілом ролей, статусів, групових норм, цінностей) та ситуацію, в якій, прямо чи побічно, задіяні всі члени колективу. Булінг у шкільному середовищі розвивається в ситуації ворожості, конфліктності, страху. Серед учнівської молоді булінг може проявлятися у двох формах: фізичній та психологічній. Використання фізичної форми булінгу більш характерно для учнів молодших класів, а психологічної – учнів старших класів. Жертвою в ситуації булінгу може стати учень, який відрізняється від інших за будь-яким критерієм на думку членів колективу. Оскільки булінг є внутрішньо груповим процесом та передбачає специфічну групову динаміку, то для більш глибокого розуміння механізмів виникнення даного явища необхідно більш детально досліджувати саме соціально-психологічні фактори.

Список використаних джерел

1. Савельєв Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі / Ю.Б.Савельєв // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська Академія» - К. : Національний університет «Києво-Могилянська Академія». – 2009. – Т.97: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 71-75.
2. Солдатова Г. Булінг в Росії становиться серйозною проблемою общення в сети / Г.Солдатова // Агрессоры и жертвы. – 2012. – № 11.– С. 42-51.
3. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки / С.Стельмах // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 431-440.
4. Bullying and Victimization: The Problems and Solutions for School-aged children (1997) // www. NCPS/ Bullying/and/Victimization/Problems/Solutions/ for/School-aged/children.htm.
5. Devoe J. F. Student Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey / J. F Devoe, S. Kaffenberger – U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. – 2005. – 310 p.
6. Matthiesen S. B. Perpetrators and Targets of Bullying at Work: Role Stress and Individual Differences society / S. B. Matthiesen, S. Einarsen // Violence and Victims – 2007. – Vol. 22. – №6. – pp. 735-753
7. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem (2001) / D. Olweus // Research Centre for Health Promotion, University of Bergen // www.oecd.observer.org.
8. Sampson R. Bullying in Schools /R. Sampson // Problem-Oriented Guides for Police. Problem-Specific Guides Series.– №12. – pp. 1-49.
9. Tasgin E. The Types of Bullying in Turkish Primary Schools / E. Tasgin // Georgian Electronic Scientific journal Education science and Psychology. –2007. – № 1(10). – pp. 12-18.

УДК 159.9 – 051 – 044.332:37

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дем'янюк В.В., здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія (Практична психологія)», III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол. наук, доцент

Постановка проблеми. На сьогодні досить актуальною проблемою є адаптація працівників психологічної служби системи освіти до умов професійної діяльності. Професійна діяльність - є однією з найважливіших цінностей людини, а також важливою частиною її життя. Актуальність цього питання пов'язана з тим, що в кожному людському житті професійна діяльність займає важливе місце. Професійна адаптація, як одна з

найважливіших факторів у професійній діяльності, має свою специфіку та її комплексне дослідження є актуальним. Постановка проблеми професійної адаптації молодого психолога залежить, в першу чергу, від реалій нашої сьогодення. Аналіз сучасних підходів та моделей професійних адаптаційних процесів показує, що процес адаптації починається з процесом вступу до професійно діяльності. Адаптація - це необхідна ланка та початковий етап діяльності, незалежно від сфери та спеціалізації і закінчується у період оволодіння конкретним виробничим місцем та професійними завданнями, тобто під час створення професійної діяльності.

Мета дослідження - вивчення особливостей адаптації молодих психологів до умов професійної діяльності у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Адаптація - це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозміни індивіда до нових умов існування. Найбільш складні і різноманітні аспекти явища адаптації проявляються в багатогранній людській діяльності, в якій можна виділити психофізіологічні, поведінкові, когнітивні і суб'єктно-особистісні компоненти адаптаційного процесу [1, с.11-12]. Адаптація молодих фахівців здійснюється за рахунок особистої психологічної підтримки, орієнтованої на реалізацію внутрішніх потенціалів та регулювання особистого потенціалу фахівців. Ефективна адаптація є однією з передумов для успішної професійної діяльності.

Для практичної професійної діяльності ефективність процесу адаптації визначається багатьма чинниками, найважливішими серед яких є:

- володіння необхідною кількістю знань, базових навичок і навичок індивідуальної та групової роботи з різними категоріями клієнтів, наявністю власного погляду і власного стилю роботи з клієнтами;
- відповідність змісту та форми підготовки професійної діяльності у майбутньому;
- здатність самостійно розвиватися і самостійно покращувати умови праці;
- наявність умов для періодичного поповнення професійних знань, розробки та вдосконалення професійних навичок;
- можливість постійного професійного спілкування, отримання професійної допомоги і підтримки [2, с. 30].

Результатом професійної адаптації є результат, який досягається за рівнем професіоналізму молодого спеціаліста, тобто професійної зрілості особистості. Згідно з даною характеристикою можна зробити висновок, що вона є інтегральним утворенням, тобто включає в себе особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість спеціаліста. Вважається, що ключовим моментом до професійної адаптації та успішної професійної діяльності психологів є його особистісна зрілість.

Адаптація людини до професійної діяльності ділиться на ряд етапів: первинна адаптація, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна адаптація, зниження адаптаційних можливостей. Якщо первинна адаптація вважається першим робочим днем, то існує спеціальний пролог, який є процесом готовності для діяльності, що включає професійне самовизначення, мотивацію, накопичення знань, розробку професійних особливостей тощо. Крім того, існує виробнича адаптація, коли людина вперше включається до постійної робочої діяльності в конкретному підприємстві [4].

Психологи виділяють первинну і вторинну професійну адаптацію. Первинна адаптація передбачає початкове залучення молодого фахівця до трудової діяльності, тоді як вторинна адаптація охоплює усі наступні зміни в професійній біографії. Під час первинної професійної адаптації психолога-початківця відбувається вдосконалення ним отриманих у ЗВО знань, умінь і навичок, психологічної майстерності, вміння в процесі діяльності здійснювати оптимальний вибір методичних прийомів в залежності від конкретної ситуації, передбачити результати психологічного впливу, пристосування до конкретних умов організації роботи. Під час вторинної професійної адаптації психолога відбувається оптимізація уже вироблених і закріплених ним методів та прийомів роботи відповідно до нових умов та вимог [6, с. 197].

Початок молодого співробітника в професійній діяльності супроводжуються великою невизначеністю, браком інформації та відповідною напруженістю, тому проблема адаптації молодих психологів щодо роботи в освітніх закладах вимагає подальшого розвитку. Професійна адаптація молодого фахівця є проблемою найбільш складною та актуальною для професіоналів, пов'язаних з управлінням та науково-методичним супроводом служби практичної психології освіти.

Одним з основних ресурсів і внутрішніх регуляторів професійної діяльності спеціаліста виступає його професійна самооцінка. Здебільшого у спеціальній літературі визначення самооцінки традиційно пов'язують з терміном «Я - концепція», який означає сукупність уявлень особистості про себе. Професійна самооцінка, відповідно, визначається виходячи з думки людини про професійну діяльність. Формування адекватної професійної самооцінки є важливим етапом у професійному становленні та розвитку, адже самооцінка вважається механізмом, що забезпечує узгодженість вимог особистості до зовнішніх умов, тобто найвищий баланс із самим собою на навколишнє професійне середовище [5, с. 56]. Досить часто буває так, що у молодого спеціаліста професійна самооцінка буває заниженою, оскільки у нього є багато сумнівів щодо кількості набутих знань, а саме: некомпетентності у деяких питаннях та не знання про те, що і як потрібно зробити, для того, аби успішно почати професійну кар'єру. Хоч інколи буває навпаки, коли професійна самооцінка буває завищеною, тобто коли людина, маючи недостатньо ресурсів та знань намагається допомогти клієнту, тим самим тільки шкодить.

Крім зазначених вище чинників, що поглиблюють труднощі адаптаційного періоду на індивідуальному рівні, можна визначити і такі:

- неможливість реалізації рівня інтеграції діяльності, адже нова міжособистісна система відносин з навколишнім не може бути відразу засвоєна. Однак, часто неминуче ускладнення процесу контролю цих відносин молодим фахівцем, що свідчить про власну особистісну неготовність до професійної діяльності. Ці аспекти адаптації найбільше проходять люди з неадекватною заниженою самооцінкою або з підвищеним прагненням до самоаналізу;

- відсутність умінь та навичок, невміння себе зорганізувати, нездатність здійснювати психічну саморегуляцію поведінки та діяльності. Різка зміна обсягу, характеру або вимог діяльності до молодого спеціаліста призводить до постійних невдач, неадекватних дій, що може викликати у фахівця сумніви у своїх здібностях до цього виду діяльності;

- однією з причин також може бути розлука з людьми звичного кола спілкування. Це може спричинити заглиблення в себе, турбота про матеріальне становище та переживання щодо побутових труднощів;

- схильність фіксуватися на негативних сторонах повсякденного життя: помилковість, зосередженість на своїх моральних, інтелектуальних, вольових недоліках. Разом з тим, головна увага зосереджується на власних переживаннях, а не на пошуках способів виходу з напружених ситуацій, а все це через самоаналіз та самовиховання;

- окрім зміни кола спілкування, незадовільні стосунки з колегами, відсутність позапрофесійного спілкування, зниження можливостей у встановленні неформальних зв'язків, що посилює переживання, пов'язані з професійними невдачами;

- інколи навіть відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів може бути причиною дезадаптації молодого спеціаліста у своїй професійній діяльності [2; 3].

Важливим аспектом є, зокрема, те, щоб молодий психолог сам усвідомлював необхідність подолання наявних труднощів, контролював виникнення психологічних стереотипів та упереджень, переборював не лише зовнішні обставини, а й ті свої внутрішні особливості, які можуть призвести його до порушення відносин з професійною діяльністю та середовищем. Саме після подолання особистісних труднощів, молодий спеціаліст стане висококваліфікованим професіоналом своєї справи.

Компетентність шкільного психолога визначається його умінням аналізувати проблеми педагогів і учнів, правильно підбирати психодіагностичні методики, ефективно

застосовувати корекційні завдання, чітко планувати просвітницьку діяльність в школі, цілеспрямовано проводити профорієнтаційну роботу, налагоджувати відносини між школою і сім'єю, теоретичні знання застосовувати на практиці. Не менш важливо володіти вмінням ефективно здійснювати в першу чергу ті заходи, які відіграють визначальну роль у створенні комфортного психологічного клімату в закладі освіти. Практичний психолог повинен володіти такими особистісними якостями: творче мислення і самостійність; чуйність і проникливість; емоційно-вольова стабільність і терплячість; стійкість до стресів; вміння адаптуватися до різних умов і факторів виконання обов'язків; емпатія і рефлексія; загальна психофізична активність [6, с. 195].

Робота психолога в закладах освіти характеризується рядом особливостей. Незалежно від того, наскільки ґрунтовно підготовлений випускник-психолог закладу вищої освіти, який обсяг навчальних і виробничих практик напрацьовано ним за період навчання, – однак самостійна професійна діяльність передбачає набагато вищий рівень відповідальності під час вирішення різноманітних професійних завдань. Саме тому відносно легше адаптуються до умов професійної діяльності ті випускники, які залучаються до самостійної фахової діяльності ще під час навчання на старших курсах. Це дає їм змогу, з однієї сторони, проявити повну самостійність у роботі, а з іншої – можливість звернутися за допомогою до викладачів. Але навіть і такі випускники після завершення професійної підготовки проживають період професійної адаптації [6, с. 196].

Висновки. Отож, професійна адаптація молодого психолога являє собою єдність адаптації індивіда до фізичних умов професійного середовища й адаптації суб'єкта діяльності до професійних завдань, умов та ін. Виділимо основні умови для ефективної професійної адаптації молодих психологів: цілеспрямовано діяти у ситуаціях невизначеності, вміти одержувати й опрацьовувати інформацію щодо клієнта та його життєвої ситуації; діяти, реалізуючи прийняті рішення; вміння проводити рефлексію щодо своєї поведінки та діяльності.

Завдяки таким умовам оптимізації процес адаптації молодих психологів може бути суттєво змінений. З огляду на вищесказане можна констатувати, що проблема адаптації молодих фахівців-психологів потребує подальшого розроблення, перш за все з боку психологічних служб.

Список використаної літератури

1. А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479с.
2. Бондаренко І.І. Проблеми фахової підготовки психолога до реалізації завдань психологічної допомоги //Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К. : 2002. – т. 1У, ч. 2. – С. 27-34.
3. Фурман А.В. Вступ до шкільної практичної психології / А.В.Фурман. — Донецьк: Ровесник, 1993. – 52 с.
4. Stud.com.ua [Електронний ресурс] Режим доступу: https://stud.com.ua/5549/psihologiya/profesiyna_adaptatsiya_osobistosti.
5. Кириченко В.В. Професійна адаптація особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до вивчення / Кириченко В.В. // Проблеми та перспективи розвитку практичної психології в Україні : матеріали II Всеукраїнської наукової Інтернетконференції, 24 жовтня 2013 р. / гол. ред. Гриньова Н.В. – Умань : Візаві, 2013. – С. 56- 57.
6. Павелків Р.В., Кулакова Л.М., Кулаков Р.С. Особливості адаптації працівників психологічної служби системи освіти до умов професійної діяльності / Р.В.Павелків, Л.М.Кулакова, Р.С.Кулаков // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13. – Рівне : РДГУ, 2020. – С.194-199.

УДК 159.923-055.2-057.36

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-ЖІНОК

Дерело Ілона, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», IV курс, РДГУ
Керівник: Яцюк Н.О., канд. психол. наук, доцент

Згідно рейтингу найсильніших військових держав Європи, який оприлюднює веб-ресурс Global Firepower, Україна займає 9 місце із 50 [1]. Підвищення ролі і місця жінок в суспільстві в цілому, а також тенденція до збільшення числа жінок, що бажають зв'язати свою долю з армією, продовжує зростати. Сьогодні у Збройних силах України служить 56 726 жінок. Також зростає і їх набір на службу за контрактом. Лише за останній рік їх кількість зросла на 2200 осіб, а за останні 11 років – більше як на 25 000 осіб. За даними Апарату головнокомандувача Збройних сил України кількість жінок офіцерського складу ЗСУ становить 4810 осіб; статус учасника бойових дій надано 1643 жінкам; 6 учасниць - офіцерів у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Отже, військовослужбовці - жінки, у тому числі і в АТО - це об'єктивна реальність.

Більшість соціальних взаємодій у суспільстві, у тому числі і у військово-соціальному середовищі, можна розглядати з точки зору самопрезентації. Опиняючись в ситуації міжособистісної взаємодії у військовому колективі, військовослужбовець - жінка відчуває стреси, пов'язані з приналежністю до жіночої статі у традиційно домінуючому чоловічому колективі. Водночас, військовослужбовець - жінка, бажає вона того чи ні, стає суб'єктом пильної уваги з боку членів військового колективу. В окремих військових колективах, особливо при наявності у військовослужбовця-жінки підлеглого особового складу, вона є ще й прикладом, зразком поведінки, ставлення до служби для своїх підлеглих. Саме, завдяки їй підлеглі засвоюють існуючі в армійському соціумі норми, цінності і традиції, а інколи наслідують її поведінку.

Перераховані вище соціальні ситуації вимагають від військовослужбовця-жінки певних навичок і вмінь процесу самопрезентації. Практика свідчить: наскільки жінка зуміє себе привселюдно представити у повсякденній життєдіяльності, наскільки пред'явить військовому загалу професійні знання, навички та вміння і інші особистісні якості на службі, багато в чому буде залежати ефективність її соціально-психологічної адаптації у військовому середовищі, її статус і імідж в очах сослуживців. Це надає досліджуваній проблемі високу актуальність і значущість.

У той час більшість соціальних взаємодій в суспільстві, у тому числі і у військово-соціальному середовищі, можна розглядати з точки зору самопрезентації. Опиняючись в ситуації міжособистісної взаємодії у військовому колективі, військовослужбовець-жінка одразу стає суб'єктом самопрезентації, незалежно від усвідомленості своїх поведінкових дій. Вона видає інформацію про себе за допомогою зовнішнього вигляду, навколишнього простору, вербальної та невербальної поведінки, особистісно-ділових якостей, пов'язаних з виконанням нею посадових обов'язків. Військово - професійна діяльність військовослужбовців-жінок сьогодні в значній мірі впливає на ефективність виконання бойових задач, що стоять перед армією та на підтримку повсякденної бойової готовності частини. Тому в діяльності військовослужбовців-жінок стають все більш затребуваними навички управління враженнями для створення позитивного іміджу, що сприяють їх кар'єрному і професійному зростанню.

Впродовж всієї служби у військовослужбовця - жінки є потреба у формуванні про себе позитивної думки в навколишньому соціумі. Труднощі і перешкоди, що виникають в процесі самопрезентації військовослужбовців-жінок, істотно-впливають на їх адаптацію у військовому колективі, на їх кар'єрне зростання і професійний розвиток, на ефективність

взаємодії в системі відносин «керівник - підлеглий» і в цілому на морально-психологічний стан особового складу.

Аналіз вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури показав, що питаннями самопрезентації цікавилися багато вчених (А.Бодальов, І.Гоффман, О.Капустюк, Н.Корчакова, Д.Майєрс, М.Фадєєва та ін.).

Останні десятиріччя з'явилося достатньо досліджень самопрезентації особистості і серед вітчизняних учених, таких як: З.Карпенко, О.Капустюк, А.Кононеко, Н.Корчакова, Н.Токарева, Т.Чигирин, та інші. Зважаючи на важливість значення проблеми самопрезентації військових - жінок, недостатню розробленість такої проблеми в теорії і практиці, було визначено тему нашого дослідження. Таким чином, **метою нашого дослідження** є соціально-психологічні особливості, що впливають на прояв самопрезентації жінок у військово-соціальному середовищі. В останні роки відзначається збільшення кількості вітчизняних і зарубіжних досліджень різних сторін даного феномена в різних галузях гуманітарного знання (психології, культурології, соціології, соціальної філософії, культурної антропології, психолінгвістики тощо); вже накопичено великий обсяг матеріалу, однак відсутнє узагальнене, системно-інтегроване розуміння самопрезентації особистості. Кожна наукова дисципліна розглядає самопрезентацію, що називається, у вузькому сенсі, з точки зору свого категоріального апарату і предметної області. Таке становище зумовлено невизначеністю обсягу та змісту терміну «самопрезентація» при його використанні в психології, імпліцитно прийнятою установкою пов'язувати самопрезентацію лише зі специфічною короткостроковою діяльністю щодо усвідомленого керівництва враженням, що справляє особистість.

У науковій літературі досить часто зустрічається поняття «самопрезентація» і безліч її визначень, суть яких зводиться до того, що самопрезентація – це уявлення, подача своєї особистості іншим, «демонстроване Я», у якому зустрічаються соціально бажані якості. Самопрезентація не припускає демонстрації небажаних сторін особистості або, того, що може не сподобатися іншим. «Демонстроване Я» - це спроба наблизити «дзеркальне Я» до «ідеального Я». У процесі дослідження встановлено, що проблема самопрезентації в зарубіжній психології розглядалася в рамках інтеракціоністського, біхевіористського, необіхевіористського і когнітивного підходів. У вітчизняних дослідженнях – в рамках міжособистісного спілкування у зв'язку з проблематикою соціальної перцепції, психології впливу, впливу, соціальної інгібіції, формування іміджу.

У межах проведеного дослідження самопрезентацію військовослужбовців-жінок можна визначити як процес управління власною поведінкою відповідно до накопиченого досвіду, фемінністю, особистими цінностями, військово-соціальними нормами, а також системою оцінювання значущих представників військового соціуму з метою формування персоніфікації. Самопрезентація є своєрідним ланцюгом, посередником між внутрішнім світом людини і світом інших людей, а пусковим механізмом самопрезентації виступає думка інших про тебе, яка сприяє запуску процесу управління власною поведінкою і безперервної його самокорекції, відповідно до поставлених цілей, особистими цінностями і військово соціальними нормами.

Відповідно до мети та завдань експериментального дослідження було розроблено модель дослідження та підібрано відповідний психодіагностичний інструментарій: тест «Хто Я?» (М.Кун, Т.Мак-Партленд; модифікація Т.В.Румянцевої) – для вивчення змістових характеристик ідентичності особистості в рамках Я-концепції; «Тест-опитувальник самоствавлення» (В.В.Столін, С.Р.Пантілеєв) – для визначення особливостей внутрішнього недиференційованого почуття «за» і «проти» самого себе, емоційного та змістовного об'єднання віри у свої сили, здібності, енергію, самостійність, власні можливості, розуміння самого себе, рівня готовності до конкретних дій стосовно власного «Я»; методика «Самоактуалізаційний тест (САТ)» (Е. Шостром) – для встановлення рівня самоактуалізації особистості; методика «Діагностика особливостей спілкування» (В. Н. Недашковський) – для

визначення комунікативного потенціалу особистості; методика «Діагностика самооцінки мотивації схвалення (тест на щирість відповідей Д. Марлоу, Д. Краун).

Аналіз показників, які характеризують психологічні особливості, здатність військовослужбовців-жінок до самопрезентації, впливають на її ефективність визначив, що при розробці рекомендацій щодо підвищення ефективності сампрезентації слід враховувати необхідність підвищення рівнів таких показників, як валентність ідентичності, диференціація соціальних ролей, комунікативні аспекти особистості, рефлексивність, рівень самоінтересу, самовпевненості, орієнтації на ставлення інших, самозвинувачення, синзетивність, самоповага, креативність, а також особливості прояву особистості в процесі спілкування.

З метою підвищення ефективності самопрезентації військовослужбовців-жінок на основі отриманих емпіричних даних було розроблено програму тренінгу «Ефективна самопрезентація», що націлена на засвоєння навичок самопрезентації, а також виявлення та корекцію причин виникнення невпевненості при самопрезентації. Завданнями даної програми, розрахованої на 7 годин роботи за кількістю учасників – 10-12 осіб визначено: розвиток навичок успішної самопрезентації; формування позитивного іміджу в процесі спілкування; розвиток самовпевненості; підвищення рівня самоінтересу, самоповаги; зниження рівня орієнтації на ставлення інших до себе, рівня самозвинувачення; формування позитивного ставлення до себе та власної соціальної ідентичності; розвиток навичок ефективного комунікації; покращення розуміння себе; розвиток сенситивності та креативності.

Список використаних джерел

1. Jellison J.M. & Gentry K.W. A self-presentation interpretation of the seeking approval. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 4, 1978, pp. 227-230

УДК 159.944.4 – 057-875:[616.98 – 036.21:578.834]

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Джеджера Ольга, старший викладач

Тривалий карантин, встановлений у зв'язку з пандемією Covid-19, призводить до появи нових доволі сильних стресогенних факторів, пов'язаних передусім з перенавантаженням інформацією негативного змісту, зі страхом інфікування та скороченням числа соціальних і фізичних контактів. У зв'язку з цим пандемія стає дедалі потужнішим стресором та спричиняє чимало емоційних переживань і станів, які позначаються на життєдіяльності багатьох людей. Її негативний вплив є особливо відчутним для тих з них, хто не володіє розвинутою стресостійкістю, має обмежений копінг-ресурс, отже, неспроможний чинити опір травмуючим чинникам.

Епідемічна ситуація створює нові виклики і у системі вищої освіти. Як слушно зазначає О. Коробанова, саме студентська молодь є однією з найменш захищених верств населення, «яка повною мірою відчула соціально-психологічні наслідки пандемії» [2, с.74], зазнала соціальних обмежень, що стало «джерелом емоційного та психофізіологічного дискомфорту» [2, с.86], спричинило зростання тривожності та депресивності студентської молоді [4, с.117]. Актуальність порушеної проблеми зумовила активізацію досліджень учених в аспектах вивчення особливостей переживання стресу (зокрема дистресу) у цих нових умовах та викликаних ним емоційних станів здобувачів освіти, впливу на їх психологічне здоров'я (Н. Атаманчук, І. Галецька, О. Карабанова, М. Климанська, Д. Романовська, Т. Тітова, І. Тітов, К. Сєдих, О. Христук, Р. Швачій, О. Угрин). При цьому необхідно підкреслити, що питання стосовно психологічних наслідків карантину є сьогодні недостатню дослідженим.

Мета дослідження полягає у розширенні уявлень про переживання здобувачами вищої освіти емоційних станів під впливом стресу, пов'язаного з пандемією Covid-19.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Великому психологічному словнику» стрес визначається як «стан психічного напруження, що виникає у людини в процесі діяльності у найбільш складних та трудних умовах» [1, с.530]. Тобто, як стверджує Л. Наугольник, потенційно стресовою є кожна подія, яка вимагає від людини змін та додаткових зусиль (енергетичних витрат) [3, с.16], що супроводжується дезорганізацією поведінки та порушенням адаптації [3, с.47]. Варто підкреслити, що психологічним відображенням стресу нерідко є втома, монотонія, перенавантаження (перенасичення) та емоційна напруга. У зв'язку з цим нами було проведено дослідження ступенів вираженості компонентів стресу з допомогою опитувальника опитувальник «Втома-Монотонія-Перенасичення-Стрес» (ВМПС) – версії опитувальника BMS II, адаптованої А. Леоною.

Дослідження проводилось у режимі онлайн в період з 09 лютого по 12 лютого 2021 року (через рік після оголошення карантину, невдовзі після завершення другого локдауну). В опитуванні брали участь 50 студентів магістратури (43 жінки, 7 чоловіків) віком 21-23 роки.

Основний смисл обраних показників полягає: втоми – у виснаженості особистості під впливом навантажень і, як наслідок, прагненні припинити діяльність та відпочити; монотонії – у зниженні контролю під час одноманітної діяльності, бажанні змінити діяльність; перенасиченні – у втраті інтересу до діяльності та прагненні припинити її або відмовитись від неї; стресу/ напруження – у мобілізації особистісних ресурсів (психічних і енергетичних) в конструктивній або деструктивній формі, що впливає на рівень працездатності особистості.

У результаті проведеного опитування нами було виявлено переважні тенденції до вираження симптомів стресу у більшості студентів (90%).

Таблиця 1

Показники ступенів вираженості компонентів стресу в здобувачів вищої освіти

Якість показника	Коефіцієнт втоми		Коефіцієнт монотонії		Коефіцієнт перенасичення		Коефіцієнт стресу	
	осіб		осіб		осіб		осіб	
Не виражений (<18 балів)	5	10	3	6	33	66	4	8
Виражений (18-29 балів)	42	84	46	92	16	32	45	90
Сильно виражений (> 30 балів)	3	6	1	2	1	2	1	2
Менше середнього значення		0		0		0		0
Вище середнього значення	24	48	19	38	14	28	24	48
Середній	26	52	31	62	36	72	26	52

З таблиці 1 видно, що серед притаманних досліджуваним станів найбільшими ступенями вираженості вирізняються монотонія (у 92% опитуваних) і втома (у 84% респондентів), що свідчить про певну втрату інтересу до виконуваної (зокрема навчальної) діяльності та про необхідність витратити більше часу і зусиль на виконання навчальних завдань.

Як виявилось, частина респондентів (від 28% до 48%) характеризуються досить високим ступенем вираженості стресових станів, що у кількісному відображенні перевищує середнє значення показника. При цьому нас цікавило питання опірності стресовим ситуаціям (стресостійкості) здобувачів вищої освіти. З метою визначення рівнів сформованості цієї якості було використано тест самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вілліансона. Згідно з цією методикою магістранти оцінювали свою стресостійкість за

п'ятибальною шкалою в континуумі відмінно, добре, задовільно, погано, дуже погано. Результати оцінювання, що відображені на рис. 2, засвідчили доволі критичне ставлення опитуваних до своїх опірних можливостей. Так, лише 2 (4%) учасники висловили впевненість, що вони добре справляються зі стресом. Натомість 38 (76%) молодих людей оцінили такі можливості як задовільні, а 10 (20%) з них вважають їх незадовільним (оцінка «погано»).

Водночас, як засвідчили результати самооцінки психічних станів, визначені за методикою Айзенка, частині учасників експерименту притаманні переживання тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Тобто у стресовій ситуації ці здобувачі освіти характеризуються схильністю до надмірного хвилювання, втрати надії та перспектив, дратівливості, відсутністю належної адаптивності до несприятливих умов життя і навчання.

Висновки. Пандемія, що стала об'єктивною реальністю сьогодення, стала серйозним психологічним випробуванням для помітної частини здобувачів вищої освіти. Переживання ними стресу на тлі недостатньої стресостійкості провокує емоційні розлади (тривожність, фрустрацію, агресію) та спричиняє суб'єктивне відчуття неблагополуччя. У цій ситуації перспективними видаються дослідження щодо розроблення програм емоційної підтримки студентській молоді (у тому числі дистанційної), налаштування на успішне навчання і конструктивну життєдіяльність під час карантину.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Коробанова О. Л. Соціальна взаємодія та переживання складних соціальних ситуацій в умовах пандемії Covid-19 / О.Л.Коробанова // *Проблеми політичної психології*. Зб. наук. пр. – 2020. – Вип. 9 (23). – С. 72-93.
3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник / Л. Б. Наугольник : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2015. – 324 с.
4. Христук О. Л. Особливості переживання стресу під час пандемії «covid-19» у студентів в процесі дистанційного навчання / О.Л.Христук, О.Г.Угрин // *Вісник Національного університету оборони України*. – 2020. – № 2 (55). – С. 116-122.

УДК 159.923

ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПІДЛІТКІВ

Дзьоба Юлія, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ
Керівник: Панасюк В.М., викладач

Емоційне вигорання у підлітковому відслідковується дуже часто. Підлітковий вік вважається переломним у житті людини, оскільки це період кардинальних змін як у зовнішньому вигляді, так і у поведінці. Часто підлітковий етап розвитку супроводжується депресивними станами та емоційним вигоранням. Проблема емоційного вигорання привертає значно більше уваги, ніж інші проблеми та негативні прояви під час стресу та психоемоційного навантаження. Загалом емоційне вигорання являє собою стан емоційного виснаження, який з часом може посилюватися, супроводжується втратою мотивації, постійною втомою (як фізичною, так і психологічною), а також перебування у стані тривоги, що може призвести до депресивних станів.

Мета дослідження – на основі вивчення психологічної літератури визначити причини емоційного вигорання підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даний час не існує однозначної відповіді на запитання про те, що ж є головним у виникненні емоційного вигорання, але відомо, що є основною причиною – особистісні чи сервовищі чинники.

Головною причиною «синдрому емоційного вигорання» вважається психологічна, фізична, психоемоційна перевтома. Коли тривалий час як внутрішні, так і зовнішні вимоги переважають над внутрішніми й зовнішніми ресурсами, в особистості порушується стан рівноваги, що неминуче призводить до «синдрому емоційного вигорання» [2, с. 169]. Синдром емоційного вигорання характеризується вираженим поєднанням симптомів порушення в психічній, соматичній і соціальній сферах життя, а особливо гостро цей синдром виявляється у роботі з дезадаптованими неповнолітніми [3].

Емоційне вигорання частіше діагностується у менш самодостатніх, нетерплячих і імпульсивних особистостей. Нестача родинної опіки й турботи, часті сварки в сім'ї, також відносяться до причин формування емоційного вигорання, що супроводжується відчуття самотності, непотрібності.

Відсутність здорового сну й способу життя, безпосередньо, стають ледь не основою емоційного вигорання у підлітків. Ризик емоційного вигорання підлітків в навчальній діяльності може виникати через невідповідність особистості вимогам до неї. Це може бути і надто високе навантаження, і недостатня підтримка з боку вчителів, і неможливість впливати на прийняття рішень, і монотонність навчання, обмаль часу для відпочинку, брак інтересів поза навчанням. Важливим фактором розвитку особистості у підлітковому віці є соціальне оточення, яке впливає на самооцінку, формування ціннісних орієнтацій, моральних якостей, самостійність. Підлітковий вік як сенситивний період для розвитку ключового психічного новоутворення «почуття дорослості» характеризується цілою низкою емоційних розладів, які можуть призводити до емоційного вигорання. Внутрішнє накопичення негативних емоцій без відповідного «звільнення» від них несе також негативний вплив.

Термін «вигорання», на думку Г. Робертс, є неточною метафорою, хоча нині він є визнаним та загальноповживаним психологічним терміном. Натомість вчений стверджує, що це «нова назва старої проблеми» – загальна назва наслідків тривалого, робочого стресу і певного різновиду професійної кризи. Оскільки дані сучасних досліджень наочно довели, що вигорання можна відрізнити від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично, а отже, це не просто синонім, то виникає потреба у систематичних наукових дослідженнях феномену емоційного вигорання [4, с. 39-46].

Симптоми, що сигналізують про розвиток емоційного вигорання підлітків: зниження активності, мотивації до навчання та виконання будь якої роботи, незадоволеність собою, а саме зовнішністю та характером, низький рівень концентрації, конфлікти із друзями, батьками, відчуття фізичної втоми, дратівливість, нервозність, тривожність, різке збільшення чи зменшення тощо. Наявність, навіть, одного із перелічених симптомів може стати першим кроком до емоційного вигорання, що потенційного може розвивавати негативне сприйняття світу: люди погані, злі, навколо один обман, нічого хорошого не відбувається. Також емоційне вигорання може впливати на фізичний стан підлітка, зокрема відобразитися на фізичному самопочутті: хвороби, постійні болі, виснаження. Ми не усвідомлюємо, коли нам потрібна пауза, але наш організм сам її зробить, навіть, в такий спосіб – занедужати.

Висновки. Емоційне вигорання підлітків – актуальна проблема сучасності, яка залежить від багатьох факторів (внутрішніх та зовнішніх). У підлітків з емоційним вигоранням наявні наступні психологічні особливості: високий рівень тривожності, невротизація, емоційна напруга, почуття самотності. Чинники від яких залежить емоційна стабільність: самооцінка, відносини з батьками та оточуючими, баланс відпочинку та роботи тощо. Підлітковий вік – важкий період розвитку, тому на цьому віковому етапі варто приділяти увагу підліткам, їх бажанням та можливостям, підтримувати і не давати їм «застрягати» у цьому стані – емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении / В.В.Бойко. Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 105 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 336 с.
3. Грись А. М. Психологічні бар'єри студентів на шляху до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми / А.М.Грись // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. Вип. IV, ч. 5. – С. 60-78.
4. Робертс Г. А. Профілактика вигорання / Г.А.Робертс // *Огляд сучасної психіатрії*. – 1998. – № 1. – С. 39-46.

УДК 159.922.76 – 053.6

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ З ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Єфімова Марина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

Керівник: *Джеджерера О. В., старший викладач*

Враховуючи те, що агресивність як властивість особистості притаманна в тій чи іншій мірі всім людям, підлітки не є виключенням, при чому саме в підлітковому віці агресивна поведінка може бути яскраво вираженою. Проте слід розглядати агресивну поведінку підлітків як явище комплексно: з позитивного боку – це імпульс, який допомагає долати перешкоди, самовдосконалюватися, сприяє в боротьбі за виживання; з негативного боку (як ворожа реакція) – фактор виникнення конфліктів з оточуючими внаслідок порушення процесу соціальної адаптації, неадекватність в засвоєнні моральних норм та прагнення до їх порушення, завдання шкоди іншим.

Мета: визначити та охарактеризувати психологічні заходи з профілактики агресивної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження: Підлітковий вік є специфічним віковим періодом розвитку особистості та відзначається критичністю його перебігу. Основною, найбільш вираженою є криза самооцінки, яка проявляється у тому, що підліток починає відходити від беззаперечного сприйняття оцінок дорослих та їх копіювання та формувати власну систему суджень на основі внутрішніх критеріїв. Так, як зауважував В.Павелків у дослідженні психологічних особливостей та детермінант агресивної поведінки підлітків, «...уявлення, на підставі яких у підлітків формуються критерії самооцінки, набуваються у процесі само пізнання, основною формою якого у підлітка є порівняння себе з іншими людьми: дорослими і ровесниками» [5, с. 214].

У психологічній літературі поняття агресивності найбільш часто тлумачиться у якості властивості особистості, що визначається готовністю до агресивних дій з метою реалізації власних цілей та характеризується агресивним сприйняттям поведінки інших людей. Зокрема С.Соловйова під агресивністю пропонує розуміти схильність до агресії як властивість особистості [7, с. 14], а Л.Собчик – як провідну тенденцію, що є стрижневою індивідуально-особистісною характеристикою, яка включає в себе як вроджену особливість темпераменту, так і рису характеру, і особистісну властивість [6, с. 51]. При цьому всіх визначних дослідників феномену агресії об'єднує підхід, при якому чітко відокремлюється самовпевнена, наполеглива та цілеспрямована поведінка від деструктивної, що спрямована на завдання шкоди чи болю, власне агресивної поведінки.

За визначенням О.Мойсеєвої, агресивну поведінку як таку, що є цілеспрямованою, деструктивною та поступальною, яка спрямовується на порушення норм та правил співіснування, завдає шкоди, спричиняє біль та страждання людям [4, с. 328].

Згідно класифікації, запропонованої О.Морозовим, узагальненої шляхом аналізу теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності І.Мазохою, виділяють такі види агресивної поведінки:

- 1) за механізмом виникнення: свідомо, несвідомо, афективна, індукована;
- 2) відносно об'єкта впливу: активна та пасивна;
- 3) за спрямованістю: соціально (спрямована на суспільство), гетеро (спрямована на інших), ауторієнтована (спрямована на себе);
- 4) за масовістю суб'єкта та об'єкта – індивідуальна, групова [3].

Як правило, підліткова агресивна поведінка, як зазначає проявляється у двох основних формах: неструктивна агресія, тобто стійка неворожа, самозахисна поведінка, спрямована часто на досягнення поставленої мети; ворожа деструктивність, тобто злостива, неприємна поведінка, що завдає болю оточуючим.

У дитячому та підлітковому віці, особливостями агресивної поведінки підлітків можна визначити наступні аспекти: зазвичай жертвами агресії є близькі підліткам люди (батьки, родичі, друзі), що запускається так званим феноменом «самознищення» - руйнація соціальних зв'язків як життєвої основи існування людини; не всі підлітки, які демонструють агресивну поведінку, виховуються в проблемних родинах; деколи навпаки – сім'я та батьки є заможними, уважними, компетентними та відповідальними у процесі виховання; агресія часто може виникати без наявності реального приводу. Розглядаючи детермінантність агресивної поведінки підлітків, слід взяти до уваги думку науковців (В.Мясищев В.Васильев, Л.Зюбін, Л.Божович), що зауважують на повідній ролі на формування особистості мікросоціального середовища, яке опосередковує вплив біологічних чинників, оскільки саме через взаємодію із первинною групою (батьки, однолітки, педагоги, родичі) підліток пов'язується із широким соціальним середовищем. Проте слід також враховувати як одну з причин виникнення та розвитку агресивної поведінки підлітків їх природно-біологічні особливості: темперамент, реактивність нервової системи, структуру емоційної сфери, що можуть сприяти розвитку схильності до імпульсивності, розгальмування, роздратування, афективності, формувати недосконалі вміння керувати власним емоційним станом та поведінкою.

У результаті аналізу наукової літератури О.Мойсеевою було зроблено висновок про те, що мотиваційною основою агресивної поведінки підлітків є емоційне збудження, що підкріплюється рівнем агресивності, відсутність страху перед покаранням, що зумовлюється дефектами соціалізації та пов'язана з особливостями засвоєння агресивних моделей поведінки в первинних інститутах соціалізації [4, с. 212]. Зважаючи на кількість проявів та негативні соціально-психологічні наслідки, до яких може приводити агресивна підліткова поведінка, одним з визначальних завдань психологічної служби є здійснення профілактики такої поведінки.

Наукові дослідження процесу профілактики поведінкових порушень, в тому числі агресивної поведінки підлітків (І.Дубровіна, А. Захаров, М. Шипіцина та інші), свідчать про те, що оптимально сформована, правильно підібрана та здійснена система профілактичних заходів дозволяє зупинити, деколи взагалі сприяє зникненню певної дезадаптації та поведінкових порушень у підлітків, в тому числі й агресивної поведінки. Основними формами профілактики агресивної поведінки підлітків є профілактичні заходи та профілактичні програми.

Профілактичними заходами вважається, на думку Т. Журавель, спеціально організована взаємодія виконавців профілактичної роботи та представників цільової групи, що спрямовується на попередження соціально-психологічної проблеми або усунення її окремих чинників [2, с.26]. Профілактичні програми, як зазначає О.Безпалько, є спеціально розробленими системами заходів, які спрямовуються на упередження конкретної соціально-психологічної проблеми чи комплексу взаємопов'язаних проблем, дії в рамках якої передбачають за різними напрямками профілактики залучення фахівців різних спеціальностей, установ та організацій [1, с. 48].

Згідно аналізу ефективності програм профілактики агресивної поведінки підлітків дослідниками, було визначено такі їх особливості:

1) в рамках програми повинні бути сформовані не лише знання, а й розвинена мотивація здійснювати відповідальну, безпечну форму поведінки, сформовані відповідні поведінкові навички, впевненість у здатності використовувати отримані знання та вміння в реальному житті;

2) ефективність реалізації програми забезпечується тривалістю не менше 14 занять в малих групах;

3) ефективні профілактичні програми базуються на тому. Що на кожному занятті представляються базові повідомлення – конкретні принципи та норми;

4) ефективні програми уможливають відпрацювання у групі навичок моделювання життєвої перспективи;

5) ефективні програми повинні реалізовуватися за принципом «рівний-рівному», тобто навчання однолітків один одного.

План реалізації профілактичної програми агресивної поведінки підлітків повинен передбачати поєднання взаємопов'язаних процесуальних складових, таких як:

- когнітивна складова – підвищити рівень поінформованості, формувати систему знань;

- діяльнісна складова – формувати навички безпечної поведінки;

- ціннісна складова – формувати ціннісне ставлення до здоров'я, здорового способу життя, важливості безпечної поведінки;

- емоційні складова – формувати вміння регулювати власні емоції, адекватно висловлювати почуття [2, с.27].

Профілактика агресивної поведінки за допомогою програм повинна забезпечувати також розвиток альтернативної діяльності тобто спрямовуватися на формування задоволення підлітків в самовираженні. В активності, в позитивних емоційних переживаннях та відчуттях від залучення до такої діяльності, яка є альтернативою до ризикованих агресивних моделей поведінки. Іншою важливою умовою є створення такого підтримуючого середовища, яке буде сприятливим, здоров'язбережувальним, мотивуватиме до ведення здорового способу життя, використання неагресивної моделі поведінки, а також дозволить закріпити новостворену позитивну поведінкову модель.

Загалом необхідними умовами ефективності профілактики агресивної поведінки підлітків за допомогою різних форм та методів є:

- знизити рівень особистісної тривожності;

- розвивати позитивну самооцінку;

- сформувати навички виражати гнів стосовно негативної ситуації соціально-прийнятним безпечним способом без використання агресії;

- навчити прийомам саморегулювання, технікам контролю за негативними емоціями, зниження емоційної напруги, навичкам володіння собою в проблемних ситуаціях;

- розвивати емпатійність, формувати вміння усвідомлювати власні емоції та почуття інших людей;

- навчити конструктивним поведінковим реакціям в умовах травматичних чи складних ситуацій.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що профілактика агресивної поведінки підлітків, має включати в себе комплекс заходів психологічного та соціального характеру, який передбачає залучення до профілактичної діяльності фахівців різних дотичних спеціальностей та спрямовується на виявлення, усунення, подолання деструктивних проявів поведінки, формування навичок конструктивної взаємодії підлітків і оточуючим соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки : посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / О. В. Безпалько, Н. В. Зимівець, Т. В.

Журавель, В. П. Лютий ; за заг. ред. Р. Х. Вайноли, Т. Л. Лях. – К. : ТОВ „ДКБ «РОТЕКС», 2007. – 190 с.

2. Журавель Т. В. Попередження агресивної поведінки підлітків як наслідку насильства в сім'ї / Т. В. Журавель, Є. Ю. Грицай. // Соціально-педагогічна підтримка сім'ї з дитиною : матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару (м. Запоріжжя, 20 березня 2014 р.). – Запоріжжя : НЗУ, 2014. – С. 26-28.

3. Мазоха І С. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності [Електронний ресурс] / І. С. Мазоха // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 59–61. – Режим доступу: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/1_2011/15.pdf

4. Мойсеєва О.Є. Історико-психологічний аналіз феномену агресії / О.Є. Мойсеєва // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – 2013. – Том 2. Випуск 10 (91). – с.211-216.

5. Павелків В.Р. Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків / В.Р.Павелків // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 9. – с.213-223.

6. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: Практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 96 с.

7. Соловьева С. Л. Агрессивность как свойство личности в норме и в патологии: автореф. дис. докт. психол. наук / С. Л. Соловьева. – СПб., 1996. – 42 с.

УДК 159.9 – 051 – 044.332:376 – 044.352

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ФОРМУВАННІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Килимчук Ілона, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія (Практична психологія)», III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Актуальність проблеми інклюзивної освіти досить значуща в наш час. Головною метою сучасного суспільства є створення «суспільства для всіх», що вимагає принципів підтримки, безпеки та інтегрування у соціум усіх верств населення. Зокрема це стосується людей з особливими потребами. Одним із кроків включення дітей з особливими освітніми потребами у соціум є інклюзивна освіта. Особливу увагу необхідно приділити формуванню в свідомості учнівської молоді толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Толерантність як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди, поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктні ситуації або розв'язувати їх ненасильницькими шляхами. Крім того, в аспекті поставленої проблеми важливим є не тільки переробка змісту навчального процесу, а й оновлення спілкування як механізму розвитку толерантної свідомості учнів, і подолання мислення вчителя, його перехід на дійсно гуманістичні позиції. Створення толерантного середовища в навчальному закладі є підґрунтям для ефективного, комфортного навчання.

Мета повідомлення – вивчення особливостей толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію у суспільство. Психолого-педагогічна служба та інша допомога надається у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України з урахуванням їхніх потреб та визначених в індивідуальній програмі розвитку [5, с.36].

Основні принципи інклюзивної освіти:

- інклюзивна освіта – це постійний процес виявлення та усунення бар'єрів;

- основою інклюзивної освіти є правовий підхід, який базується на забезпеченні права на освіту для усіх дітей, а особливо соціально вразливих;
- позитивне сприймання багатоманітності, тобто сприйняття індивідуальних відмінностей дітей як корисного ресурсу, а не як проблеми;
- інклюзивна освіта передбачає участь усіх дітей в освітньому процесі, а не лише фізичну присутність;
- інклюзивна освіта стосується всіх хто є учасниками освітнього процесу [6, с.11-12, 67].

Інклюзивне навчання слід розуміти як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. Особливого значення набуває необхідність розробки особистісно орієнтованих планів і програм; методичних рекомендацій щодо організації інклюзивного навчання і комплексної реабілітації; критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у межах інклюзії, забезпечення навчальних закладів матеріально – дидактичною базою, що дозволяє здійснювати інклюзивне навчання [2, с.224-229].

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів чий освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Це стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Даний термін робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні.

Хотілося б, зауважити, що допоміжні технології не несуть мети «вилікувати» проблему, яка привела дитину до цього способу навчання, але вони в змозі допомогти зробити навчання більш комфортнішим та успішним, а також навчити дитину сприймати себе повноцінно, не відчувати себе «не таким як усі».

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка проти будь-якої дискримінації дітей. Вісім принципів інклюзивної освіти:

- 1. Цінність людини не полягає в її здібностях і досягненнях.
- 2. Кожна людина здатна відчувати і думати.
- 3. Кожна людина має право на спілкування, і бути почутою.
- 4. Всі люди потребують один одного.
- 5. Справжня освіта може здійснюватися в контексті реальних взаємин.
- 6. Всі люди мають потребу в підтримці і дружбі однолітків.
- 7. Для всіх учнів досягнення прогресу може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому що не можуть.
- 8. Різноманітність підсилює всі сторони життя [3, с.44-49].

Психолого-педагогічний супровід базується на створенні сприятливих умов для взаємодії дитини з соціальним середовищем з метою попередження, виникнення та усунення вже існуючої дезадаптації і формування до неї стійкості.

Особливе місце у процесі соціальної інтеграції дитини із особливими потребами відводиться сім'ї, яка є одним з основних факторів включення в суспільні відносини. Оптимальна позиція батьків включає їх залучення до корекційно-розвивального процесу. Саме тут важливо показати щоденні досягнення у подоланні специфічних труднощів [7, с.147, 152-156].

Одним із аспектів діяльності практичного психолога у складі команди супроводу є психологічна підтримка педагогів. Варто допомогти педагогічному колективові пристосувати освітнє середовище до потреб дитини. Організація інклюзивного навчання потребує постійної роботи з усіма її учасниками: дітьми, батьками, вчителями. Психологічну готовність до взаємодії формують шляхом проведення тренінгів, семінарів на подолання упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Толерантне середовище діє на основі підходу, яке керується на принципах взаємодії, гуманізму, довіри один до одного, взаєморозуміння, опори на позитивне. Колектив як складова істотно впливає на формування особистості, її спрямованості, поглядів та переконань. Виховуючи в учнів навички толерантного ставлення важливо пам'ятати про необхідність власного прикладу.

Інклюзія повинна розглядатися як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. Інклюзивна культура – це доброзичливий клімат довіри, який сприяє розвитку взаємозалежних відносин учня, сім'ї та навчального закладу. Частина загальної культури закладу, спрямовані на забезпечення спільних цінностей інклюзії, що сприяє підвищенню ефективності процесу. Особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб певного навчального закладу і органічно вплетені в його загальну структуру, яка надає педагогам можливість отримання різноманітної допомоги, що дозволяє знизити ризик виникнення багатьох протиріч. Психологічні особливості дитини, рівень її розвитку, потенційні можливості щодо опанування матеріалу є основними індикаторами, які беруть до уваги при розробленні індивідуального плану [3, с.77-80].

Таким чином, інклюзивна освіта є однією з альтернативних форм навчання для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє їм навчатися за місцем проживання, перебувати в соціумі та реалізувати свої потенційні можливості, здібності, нахили. Інклюзивне навчання може бути ефективним при створенні відповідних організаційно – психологічних умов: активної участі позитивно налаштованих батьків, прийняття дитини з особливими потребами соціумом, надання кваліфікованої допомоги з боку спеціалістів.

Мета інклюзивної освіти – розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку, статі, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток. Відомо, що головною проблемою особливої дитини є обмеження її зв'язків зі світом, з однолітками, дорослими. Наразі проблема негативне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку однолітків, наявність психічних, фізичних бар'єрів, що заважають якісному навчанню дітей з особливими освітніми потребами.

Толерантність – це саме те, чого так не вистачає людям сьогодення: розуміння, дружнього ставлення, адекватного сприйняття і т.д. Метою толерантного інклюзивного середовища – орієнтування на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням дитини.

У педагогічній науці толерантність трактується як: особистісна якість, ознака гуманної людини; один із принципів гуманістичного виховання.

Основою толерантності у вихованні є:

- визначення прав інших людей на життя, волю, гідність;
- здатність бачити спільні цілі й інтереси, прагнення досягнути їх;
- визнання й уміння цінувати різноманітні прояви людей;
- доброзичливе усвідомлення присутності у своєму соціальному оточенні представників інших культур. [1, с.912-913].

В.Лекторський представляє чотири варіанти розуміння толерантності:

- «толерантність як байдужість»;
- «толерантність як можливість взаєморозуміння»;
- «толерантність як поблажливність»;
- «толерантність як збільшення власного досвіду і критичний діалог» [4, с.46-54].

В інклюзивному толерантному освітньому середовищі діти з особливими потребами демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими, набуття знань, вмінь і навичок відбувається значно ефективніше. Працюючи разом, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, і починають усвідомлювати, що між ними та особливими дітьми є багато спільного; дружні стосунки між дітьми, зазвичай, частіше розвиваються в інклюзивному толерантному середовищі.

Здорові діти в інклюзивному толерантному освітньому середовищі можуть навчитися цінувати й поважати дітей із порушеннями у розвитку. Вони навчаться бачити передусім людину та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів. Виступають наставниками для дітей з особливими освітніми потребами.

Особлива роль у формуванні толерантності належить педагогові з позиції трьох аспектів: особистість викладача, який володіє толерантними якостями; прояв толерантності у професійній діяльності та реалізація принципів толерантності в педагогічному спілкуванні. Ці аспекти є передумовою у формуванні толерантного ставлення у підростаючого покоління. Основними напрямками роботи з формуванням толерантного ставлення до людей з особливими потребами є:

- формування розуміння поняття інвалідності;
- роз'яснення суті, розуміння, що обмежені фізичні можливості не є відображенням самої особистості людини;
- безпосередня співпраця і спілкування з людьми, які мають психофізичні порушення у розвитку;
- формування внутрішньої концепції соціальної рівності, незалежно від особливостей людини [8].

Висновки. Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими освітніми потребами здобували освіту у спеціалізованих закладах, які мали і мають певні недоліки, головним серед яких є проблеми здобуття подальшої адаптації у соціумі. А спільне навчання має не лише гарантувати право дитини не бути ізольованою від інших, а й здобувати освіту в звичайній школі, яка формує сильнішу особистість.

Отож, лише командний підхід не тільки на теоретичному рівні, але й на практичному дозволить зробити навчання гнучким, особистісно орієнтованим та допоможе зберегти психічне та фізичне здоров'я усіх учасників освітнього процесу.

Вивчення особливостей створення толерантного інклюзивного освітнього процесу у закладах освіти має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з особливими освітніми потребами, а й інших учасників навчального процесу.

Толерантне інклюзивне середовище являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування середовища, але й підготовку педагогів можливості навчатися за індивідуальним навчальним планом, забезпечення психолого-педагогічного та інших супроводів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / М. А. Порошенко. – Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. – 300 с.
7. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : [Посіб.] / авт. кол.: А. Г. Обухівська., Т. В. Жук, О. А. Зеленько та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 218 с.

8. Familie SCN2A [Електронний ресурс]. - Режим доступу: URL: <http://www.wwusda.org/creating-awareness-regarding-disabilities-problemsand-challenges.html>.

УДК 159.9 : [37.015.3 : 005.32] – 053.5

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Кобець Д.О., здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» IV курс, РДГУ

Науковий керівник Джеджерера О.В., старший викладач

Мотивація навчальної діяльності молодших школярів та її проблематика привертає все більшої уваги педагогів та психологів, оскільки, зрозуміло, що для успішного виконання будь-якої роботи потрібні сформовані мотиви, покладені в основу активності людини. У молодшому шкільному віці, провідна діяльність змінюється з ігрової – на навчальну; формується її структура потреб. Саме тому актуальними є формування та розвиток мотивації учіння у дітей, які розпочинають свій шлях навчання.

Існує багато чинників, які впливають на формування навчальної мотивації. Дуже важливо спостерігати за змінами у поведінці молодших школярів, цікавитися їхніми інтересами та адаптувати завдання таким чином аби в учнів виникали позитивні емоції та бажання відкривати для себе нові горизонти.

Мета: виокремити головні аспекти формування мотивації молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Успішність навчальної діяльності залежить не тільки від засвоєння учнями різноманітних знань, а й від навчальної мотивації, тобто жаги до самоствердження – досягти бажаних високих результатів. Чим вищий мотиваційний рівень, тим більше факторів спонукають учня до діяльності, тим кращих і більших результатів дитина може досягти.

Багато вчених вважають що вивчення мотивації навчання є дуже важливим. Тому існує велика кількість відповідних досліджень. Мотивація навчання є другою за значимістю (після здібностей) фактором, що визначає рівень досягнень. Мотивація – це доволі складна багаторівнева, неоднорідна система спонукань, яка відображає характеристику процесу та систему факторів, які забезпечують діяльність та спонукають її. Вона не завершується лише одною функцією, однобічними зв'язками та ставленням з точки зору справжньої поведінки особистості, що робить сукупною проблему мотивації. Як зазначається в психологічній енциклопедії, мотивація – це система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість.

В двадцятих роках ХХ століття виникли теорії мотивації, в яких спільно з природними виділенні вторинні (психогенні) потреби, які виникають в результаті виховання і навчання (Г.Мюррей). До психогенних потреб відносять: потребу в афіліації та агресії, в досягненні успіху, у протидії та незалежності, в захисті та повазі, в уникненні невдач і деструктивних дій, у домінуванні і привертанні уваги, тощо. Парадигма мотивації біхевіористів тлумачить поведінку суб'єкта, враховуючи різноманіття буття суб'єкта, різнобіччя поведінкових актів залежно від конкретної ситуації.

У п'ятдесятих роках минулого століття, мотивація навчання молодших школярів стає об'єктом для вивчення і зарубіжної, і для вітчизняної педагогічної психології: Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, А.Маслоу, Н.Менчинська, О.Леонт'єв, А.Лурія, О.Малихіна, К.Ушинський, Є.Льїн, В.Сухомлинський, Ж.Піаже, Н.Чуприкова та інші. Психологи В.Асєєва, Д.Брунер, Б.Вайнер, Л.Виготського, В.Вілюнас, Т. Гільберт, Б. Додонов, І.Дубровіна, В.Ковальов, К.Левін, О.Леонт'єв, Д.Макклеланду, А.Маслоу, С.Мерліна, С.Рубінштейна, Ф.Олпорт, Б.Скіннер, Е.Томпсон, Д.Узнадзе, Х.Хекхаузен, П.Якобсон. Дослідники широко розглядали основні питання структури мотиваційної сфери молодшого школяра (прагнення, потреби, ідеали, мотиви, установки, емоції, норми, цінності, інтереси

тощо). Вчені М.Алексєєва, Г.Балл, Н.Бойко, М.Боришевський, Ю.Гільбух, С.Гончаренко, О.Дусавицький, Г.Костюк, С.Максименко, В.Моляко, В.Семиченко, О.Скрипченко, Ю.Шваб мотиваційну складову визнають як компонент навчальної діяльності, тобто провідною. Вчені переконані, що саме в молодшому шкільному віці утворюються основи навчальної мотивації і тому цей вік створює важливі резерви розвитку мотивації учнів. Т.С.Яценко розробила психодинамічну методологію, в основу якої закладає розуміння глибинних аспектів мотивації. Вона спонукає до створення об'єктів механізмів внутрішніх суперечностей єдиної психіки в цілісності свідомого і несвідомого [3]. Досліджуючи несвідому сферу своєї особистості з її суперечностями, конфліктами, страхами, суб'єкт має змогу пізнавати себе, позбуватися слабкості, почуття провини, страхів і взяти контроль над собою і своїм життям. Окремо через дослідження несвідомої сфери відбувається процес усвідомлення ядра особистості – істинного «Я», свобода психічної енергії, яка може бути направлена на оновлення, перебудову особистості. А.Маслоу вважає що даний шлях передбачає утворення уявлення про оновлену особистість, що інтегрується та удосконалюється з життям конкретного суб'єкта [3].

За Л. В. Дзюбко, мотивація – це сукупність спонук, що обумовлюють той чи інший поступок [1]. Вивчення та дослідження людської мотивації, з одного боку, є дослідженням особистості в її діяльності. Своєрідністю діяльності є – цілеспрямованість. Вчені, котрі досліджували мотиваційні сфери особистості, згідні з думкою, що до структури мотиваційної сфери входить система спонукань, що охоплює: цінності, смисли, переконання, інтереси, установки, ідеали тощо (С.Анісімов, А.Асмолов, О.Леонт'єв, Д.Узнадзе, та ін.). Дослідник А.Мудрик вказує на те, що мотивація – це не тільки мотиви, а й ситуаційні чинники, що є доволі мінливими та динамічними.

Х. Хекзаузен, стверджує що мотивація досягнення спрямована на конкретний кінцевий результат, отриманий завдяки індивідуальним зусиллям людини, а саме: на уникнення невдачі або досягнення успіху. Мотивація направляє людину до «органічного» результату, пов'язаного з діями один одного. Проте є нестандартні форми активності, що безпосередньо не пов'язані таким чином з метою. Діяльність інколи робиться сама по собі і не ставить собі за ціль закінчення по досягненні мети або будь-якої іншої причини зовнішнього характеру.

О.В.Овчаренко зазначає, що мотиваційний аспект цінностей у психодинамічній парадигмі залежить від направлення активності суб'єкта, що зазвичай визначаються психічними процесами неусвідомлено. Саме тому внутрішня неусвідомлена сфера є важливою, оскільки створює мотиваційний ракурс активності людини. Згідно з дослідженнями Т.С.Яценко, емоційні реакції суб'єкта супроводжують умовні цінності. О.Г.Стасько довів що емоції виконують функцію, підкріплену в створенні умовних цінностей за допомоги взаємозв'язків з очікуваннями людини, мотивуючу поведінку. Це пояснює і те, що умовні цінності відрізняються емотивністю від раціональних (нормативних). Важливі підструктури психіки тісно пов'язані з систематичною дією психологічних захистів.

Х.Хекгаузен вважає що на сучасному етапі «проблеми психології мотивації виводять нас за традиційні рамки, що розділяють такі психічні процеси і функції, як сприйняття, пам'ять, мислення і здатність до навчання. Ці проблеми припускають набагато більший взаємозв'язок цих функцій, ніж може здатися, судячи з численних психічних явищ, котрі вони представляють. Більше того, психологія мотивації стає все більшою мірою експериментальною.

Дослідники Д.Берлайн, Р.Вайт, Е.Дісі, Р.Раян, внутрішню мотивацію вважають результатом особистісної когнітивної оцінки співвідношення внутрішніх та зовнішніх спонукань до діяльності. Дослідники Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Г.Хекгаузен, М.Узнадзе визначають мотивацію між дією та метою, концентруючи увагу на співвідношенні внутрішніх та зовнішніх спонук до діяльності у процесі її здійснення, яким стають, з одного боку, мотиви, потреби та смисли особистості, а з іншого – умови

зовнішнього середовища. Л.Божович, О.Леонт'єв, та інші традиційно розрізняють у психолого-педагогічній науці дві великі групи мотивів: соціальні – пов'язані з комунікацією учня з іншими учасниками педагогічного процесу, його суспільними взаємовідносинами; та пізнавальні – що характеризують зміст навчальної діяльності учня. Мотивацію навчальної діяльності учнів як систему внутрішніх та зовнішніх імпульсів розглядають Л.Божович, Є.Ільїн, А.Маркова. Імпульси, які виникають внутрішньо до належного виконання ними своїх навчальних обов'язків, охайності, старанності та відповідальності, а до зовнішніх відносять стимули, що перебувають в тісному взаємозв'язку з мотивами [4].

Найпоширенішими теоріями мотивації на сьогодні визнано змістову. Вона скерована на вивчення внутрішніх спонукань, якими спрямовується людина в своїй поведінці (Ф.Герцберг, Д.Клеланд, А.Маслоу). Та процесуальну, що освітлює закономірності організації вмотивованої діяльності чи поведінки (Л.Виготський, Н.Ланге, О.Леонт'єв, О.Мазурський, А.Орлов, Д.Узнадзе). Водночас, враховується взаємодія мотивів з іншими психологічними процесами: сприйманням, комунікацією, пізнанням тощо. У працях вчених вказано, що сукупність мотивів поведінки й діяльності становить мотиваційну сферу особистості, що є динамічною, а її зміни детерміновано обставинами.

Як вважає Л.Божович, навчальна мотивація визначається самою освітньою системою та навчальними закладами, де відбувається навчальна діяльність, організацією педагогічного процесу, суб'єктивними характеристиками учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, самооцінка, здібності, взаємодія з іншими учасниками навчального процесу), суб'єктивними особливостями педагога, а також – характером ставлення до школяра, специфікою навчального предмета [2]

Висновок. Мотивація навчання – це сукупність спонукальних чинників, що визначають активність особистості, її систему мотивів, потреб, інтересів, спрямованих на отримання, перетворення і збереження нового досвіду в процесі навчальної діяльності. Для успішнішого формування мотивації навчання молодших школярів необхідно використовувати не один, а всі елементи певної системи. Серед основних засобів, що впливають на формування навчальної мотивації виділяють наступні: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, контроль та оцінка навчальної діяльності. Особливе значення у формуванні мотивації навчання молодших школярів має особистість вчителя та стиль його педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – 320с.
2. Дзюбко Л. В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценко // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 33-43.
3. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции : теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Изд-во «Инновация», 2015. – 567 с.

УДК 159.922.1

УЯВЛЕННЯ ЮНАЦТВА ПРО МАЙБУТНЬОГО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА

Ковалець Антоніна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Хомич І.С., викладач

У статті порушується проблема образу майбутнього шлюбного партнера у юнацькому віці. Також розкрито поняття “усвідомленого вибору шлюбного партнера”, представлені результати дослідження бажаних та небажаних якостей майбутнього шлюбного партнера.

У дослідженні брали участь студенти перших та других курсів психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Вік

студентів – 17-18 років. Кількість студентів: 50, з них 25 юнаків і 25 дівчат. Шлюб та сім'я належать до таких явищ, які завжди були стійкими та масовими. Численні дослідження показують, що люди все більшого значення у шлюбі надають міжособистісним відносинам, взаємній турботі та допомозі, вмінню нести відповідальність один за одного. Зростають вимоги до культури міжособистісного спілкування.

Мета: описати та дослідити уявлення юнацтва про майбутнього шлюбного партнера

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема вибору шлюбного партнера не раз поставала у фокусі розгляду різних науковців. Зокрема, З.Фрейд пропонував розглядати це питання в межах психоаналізу, з акцентом на тому, що образ ідеального партнера закладається ще в дитинстві, внаслідок переживання дитиною сексуального потягу до одного із батьків протилежної статі. Пізніше, вже у дорослому віці, проявляється ідентифікація шлюбного партнера з батьками [5, с. 700].

Теорія «доповнювальних потреб» Р. Уінча ґрунтується на тому, що у виборі шлюбного партнера кожен індивід шукає того, від кого може очікувати максимум задоволення своїх потреб. Закохані мусять мати схожі соціальні риси, взаємодоповнювати одне одного [5, с. 701]. Прихильники моделі фільтрів А. Кац та Р. Хіл стверджували, що партнери мусять мати однакову «соціальну цінність» (раса, віросповідання, соціальний клас, рівень освіти, вік, тощо) [5, с. 701]. Згідно з теорією Б. Мурштейна, шлюбний вибір включає в себе 3 фільтри: стимул – привабливість партнера, цінність – схожість поглядів і роль – відповідність ролі поведінки обранця своїм очікуванням [5, с. 701].

Також цю проблему досліджував Д. Адамс, який вивчав міцні студентські пари протягом шести місяців та дійшов висновку, що первинний потяг заснований на виразних зовнішніх особливостях, таких як фізична привабливість, товариськість, врівноваженість і спільні інтереси. Відносини зміцнюються завдяки реакціям оточуючих, отриманню статусу пари, почуттю затишку і спокою в присутності один одного [5, с. 701]. Усвідомлений вибір майбутнього супутника життя закладає основи успішного шлюбу; налаштовує на прийняття певних недоліків партнера, готовність побачити в ньому неповторність та індивідуальність; це вміння знаходити у своєму серці щирі почуття, які допоможуть прожити ще один день із цією людиною. Перед весіллям, а також перед сімейним життям можна обговорити безліч моментів майбутнього спільного життя і навіть поставити певні умови, проте не можна на 100% розраховувати на те, що партнер може змінитися кардинально, це мало ймовірно. Він може пообіцяти кинути пити, палити, гуляти ночами з друзями, не вплутуватися в сумнівні фінансові операції, порвати із колишніми, не бігати з роботи на роботу і відповідально ставитися до своїх обіцянок. Звісно, шлюб для багатьох людей — це великий стимул стати кращим як для себе, так і для свого партнера, і дуже хочеться вірити людині, котру любиш, всім серцем. Звичайно, варто вірити, але треба також не забувати про частку ризику, на який наважується людина. Це в подальшому може вберегти від багатьох необачних кроків.

Однією з важливих передумов майбутньої подружньої згоди є наявність у взаєминах чоловіка й жінки первинного потягу та біологічної сумісності. Мова йде про несвідому, незрозумілу самими людьми симпатію до партнера, в основі якої можуть бути захоплення талантами, досягнутими успіхами, суспільним становищем або зовнішньою привабливістю. Іноді виникнення симпатії взагалі неможливо пояснити. Шлюб без такого тяжіння один до одного у більшості випадків завершується невдачею.

«Більшість дівчат і юнаків ставляться до шлюбу позитивно, бачать у ньому джерело опори у важку хвилину, вважають, що шлюб приносить щастя материнства й батьківства, налагоджує побут» – зазначає Т. Андреева [1, 24]. Але необхідно враховувати, що у чоловіків і жінок існують різні уявлення про ідеальний тип сім'ї, а також про ідеального шлюбного партнера. Тому часто зустрічаються шлюбні союзи партнерів із суперечливими уявленнями про себе самих, свого чоловіка/дружину та подружнє життя в цілому. Наприклад, і дівчата, і хлопці розуміють необхідність брати на себе відповідальність за добробут сім'ї, і одночасно демонструють бажання перекласти її на шлюбного партнера. Незадоволеність від таких

розбіжностей в установках і, обумовлена ними, сімейна поведінка, спричиняють подальші конфлікти, що можуть закінчитися розлученням.

Стикнувшись з необхідністю пристосовуватися до партнера, вчитися йти на компроміс, з реаліями спільного проживання та організації побуту, чоловік та дружина змушені суттєво змінювати свої попередні уявлення про подружні стосунки, виходячи з наявних умов сімейного життя. Основним аспектом у процесі вибору майбутнього партнера є наявність у нього бажаних особистісних якостей. Гармонійний шлюб передбачає соціальну зрілість подружжя, певну підготовленість до активного самостійного сімейного життя, а також здатність матеріально забезпечити сім'ю. Також важливими є й такі якості, як почуття обов'язку партнера та відповідальності за сім'ю, здатність до певної саморегуляції й гнучкість у спілкуванні. Має значення інтелектуальний рівень та характер партнерів, на думку студентів, вони не повинні різко відрізнятись.

Студентам було запропоновано відповісти на питання, яким повинен бути їхній майбутній шлюбний партнер. Потрібно було на власний розсуд назвати по три головних якості, які вони хотіли б бачити в своєму партнерові, а також скласти список 3-х якостей, яких у нього не повинно бути. Список бажаних якостей майбутнього партнера, які названі студентами, за деякими параметрами збігається, а за іншими — відрізняється у юнаків та дівчат. Так, представники обох статей називають найчастіше зовнішню привабливість, як бажану рису майбутнього партнера. Привабливість посідає перше місце за частотою її вибору. В юнаків названі якості майбутньої дружини більшою мірою стосуються характеру взаємин у сім'ї (розуміюча, довірлива, уважна, віддана, поступлива, доброзичлива, відверта, весела). Риси, які характеризують ставлення жінки до праці, називаються дуже рідко і знаходяться у категорії "Інші відповіді". Натомість у портреті чоловіка дівчата частіше називають якості, які відображають можливості юнака у діяльності (цілеспрямований, наполегливий, працьовитий, рішучий, відповідальний).

У портреті чоловіка все частіше зустрічаються більш домінантні якості (сміливий, рішучий). У портреті жінки — риси, які відображають готовність до підпорядкування (поступлива, віддана). У портретах «античоловіка» та «антижінки» найчастіше студенти називають риси неохайності. У портреті «античоловіка» характерними є риси, які послаблюють активну позицію чоловіка (боязкий, брехливий, лінивий). У портреті «антижінки» — переважно якості, що вказують на її невміння спілкуватися і на конфліктність (вперта, зла, підступна).

Цікаво співвіднести отримані нами результати щодо бажаних чи небажаних особистісних якостей жінки та чоловіка із дослідженнями, проведеними К. Вітеком серед одружених людей із шлюбом різного рівня благополуччя. Досліджуваним запропонували відповісти, які якості партнера вони цінували найбільше до шлюбу та які після 10 років спільного сімейного життя. Найбільш вдалим та міцним виявився шлюб у тих людей, які цінували у майбутньому партнерові надійність, відданість, любов до своєї сім'ї та твердий характер. У групі щасливих шлюбів було мало таких, хто віддавав перевагу зовнішності свого партнера. Зовнішня привабливість, яка високо цінується молодими людьми, у досвідчених подружжях відступає на другий план, головними стають такі якості, як любов до сім'ї та вміння вести домашнє господарство, а також вміння знаходити компроміси. У подружжях, які щасливо живуть у шлюбі, частіше за все проявляються такі риси характеру, як витримка, відповідальність, працелюбність, турботливість, самовідданість, гнучкість. Вони прагнуть проводити свій вільний час разом. У неблагополучних сім'ях виявляється дефіцит перерахованих якостей [2, С. 59].

Аналізуючи викладений матеріал та результати дослідження, можемо зробити такий **висновок**. Представники обох статей найчастіше звертають увагу на зовнішню привабливість майбутнього партнера. Більшість опитуваних дівчат звертають свою увагу на особистісні характеристики: цілеспрямований, наполегливий, працьовитий, рішучий, відповідальний. Юнаки звертають увагу на якості характеру: розуміюча, довірлива, уважна, віддана,

поступлива, відверта, весела, доброзичлива. До небажаних рис можна віднести: неохайність, невміння спілкуватися, конфліктність, боязкість, лінь, брехливість.

Отже, молоді люди, у нашому випадку це студенти першого та другого курсів, ще не зовсім усвідомлюють, на які особистісні риси необхідно звертати увагу у своєму партнерові, щоб збудувати щасливий, гармонійний і міцний шлюб. Але тішить те, що з віком наші погляди на життя та інтереси змінюються, тому у юнаків необхідно формувати адекватні уявлення про майбутню сім'ю та шлюб.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. Психология современной семьи / Т. Андреева – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / Общ. ред. М.С. Мацковского. – М.: Прогресс, 1995. – 138 с.
3. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – М.: Наука, 1996. – 136 с.
4. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1997. – 158 с.
5. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2000. – С. 700-701.

УДК 159.923:316.46

ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Ковальчук Христина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Керівник: Панасюк В.М., викладач

Проблема лідерства залишається актуальною завжди, оскільки нашій країні завжди будуть потрібні молоді справжні лідери – освічені, культурні фахівці своєї справи. Цілком очевидно, що більшість студентства вже може показувати свої лідерські якості, але є певний відсоток людей, які ще не знайшли себе. В процесі формування групи деякі її учасники починають проявляти більшу активність, ніж інші, тим і виявляють до себе більшу прихильність, заслуговують авторитет, тобто займають домінуючу позицію. Вони безпосередньо можуть впливати на групу та налаштовувати її на певний настрій для досягнення групою оптимальних темпів роботи з досягненням хорошого результату.

Кожного дня в нашому житті відбуваються зміни, тому і змінюються вимоги до лідера. Він має бути не лише хорошим фахівцем, мати певні уміння та навички, але й вміння відстоювати інтереси, не лише свої, але й своєї групи, об'єднати навколо себе людей для досягнення поставленої мети. Студентське середовище найбільш сприятливе для прояву лідерських якостей не тільки в студентів, що володіють ними зі школи, а й у тих, хто раніше не проявляв такої активності. У боротьбі за лідерство студентська група надає всім рівні стартові можливості. Проблему лідерства розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, серед яких: І. Адізес, М. Беляцкий, Т. Бендас, І. Волков, О. Кудряшова, Б. Трейсі, Ф. Шеєлен, [4].

Мета дослідження – аналіз наукової літератури з питань проблеми впливу студентської групи на розвиток лідерських якостей особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, для того, щоб зрозуміти, які фактори впливають на розвиток лідерських якостей, потрібно ознайомитись з самим поняттям «лідерство» та «лідер». Феномен лідерства є унікальним як і в суспільному житті, так і в політичному, і пов'язаний, перш за все, з функцією управління. Лідерство є неминучим процесуальним явищем у будь-якому цивілізованому соціумі й проявляє себе у кожній сфері життєдіяльності людини. Але лідерство не має певного конкретного пояснення для різних випадків, навіть для одного характеру — суспільного, воєнного чи політичного.

Лідерство – складний механізм взаємодії лідера та групи (об'єднання людей), певний процес управління нею. С. Багрецов пояснив лідерство як ступінь впливу особистості члена

групи на групу в цілому задля оптимізації вирішення задачі, яка була поставлена їм. При розгляді поняття «лідерство» тотожним тісно пов'язаним є інше поняття – «лідер» (англ. leader – той, хто веде; перший, що йде попереду, завжди перемагає) [5]. Лідер, на думку О. Бодальова, член групи, який здатний організувати її діяльність і регулювати відносини, фактично веде за собою. Його дії якісно відрізняються від дій інших, і рівень його діяльності вищий за інших [1].

О. Єршов зазначав, що лідер – це член групи, який має «лідерський набір» якостей, посідає центральне становище в структурі міжособистісних стосунків і заохочує своїм прикладом, сприяє організації й ефективним управлінням групою з метою досягнення групових цілей найбільш оптимальним способом. Дж. Креймс описує лідерські якості як «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації (групи)» [3]. Згідно з твердженнями В. Ягоднікової, лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети [6].

Не варто забувати, що лідер повинен мати такі особистісні риси, як: творчий підхід до справи, емоційну стійкість, управлінські здібності, чесність, здатність розуміти і впливати на людей, впевненість в собі, енергійність. Лідер повинен вміти створювати в групі атмосферу співробітництва, бути гнучким в тій чи іншій сфері, турбуватися як про людей, так і про вирішення завдань.

Висновки. Лідерство є унікальним феноменом, так як воно пов'язане із виконанням багатьох функцій. Проте варто зазначити, що лідер в групі не може функціонувати та проявляти свої лідерські якості у повній мірі без підтримки її членів. Великий вплив на розвиток лідерських якостей має такий фактор як структура та модель спілкування членів групи з лідером. Тобто, якщо під час взаємодії лідера зі своєю групою не виникає неприємних ситуацій, негативних емоцій, не проявляється зверхність, і немає неприязні, то це буде впливати на сприятливий психологічний стан студента-лідера.

Список використаних джерел

1. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : диссертация кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2001. 198 с.
2. Гармаш С. А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності*. 2009. С. 37–44.
3. Креймс Дж. А. 4 правила лидерства Джека УЭЛЧА. Москва : Поколение, 2007. 110 с.
4. Трейси Б., Шеелен Ф. Личность лидера. Москва : Попурри, 2008. 288 с.
5. Шалагинова Л. В. Психология лидерства. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 464 с.
6. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи. *Наука і освіта*. 2004. № 7. С. 328–330.

УДК 159.923:[373.5.015.31:331.54]

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ

Козенюк Маріанна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 4 курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол. наук, доцент

Для розвитку, виховання і навчання старшокласників, які готуються стати активними членами суспільства, безболісно адаптуватися і успішно реалізовуватися в ньому, дуже

важливо сьогодні усвідомлювати чинники, детермінанти, які впливають на вибір майбутньої професії. Ситуація, що склалася вимагає від особистості вироблення амбівалентних властивостей характеру: з одного боку, необхідно швидко адаптуватися до нової обстановки, проявляти соціальну стійкість, з іншого ж боку, важливі «стрижневі» якості, які є основою для формування готовності до усвідомленого вибору професії.

Саме тому визначення психологічних детермінант формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії сьогодні набуває виняткового значення. Дослідження цієї проблеми є одним з перспективних напрямків практичної психології у освіті. Різні аспекти феномену вибору професії розглядалися в філософії, соціології, педагогіці і психології. Психологічні детермінанти процесу вибору професії узагальнені і представлені в роботах В. Байденко, І. Дубровіної, Є. Клімова, С. Кряжде, М. Пряжникова, Г. Резапкіної, А. Чернявської, С. Чистякової.

Мета дослідження – проаналізувати особливості вивчення особистісної готовності старшокласників до вибору професії у теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великому психологічному словнику вибір професії характеризується як свідоме визначення людиною сфери діяльності, якою вона має намір опанувати і тривалий час займатися. В процесі вибору професії людина враховує соціальну значимість і престижність професій: зважає свої здібності, оцінює можливість домогтися успіхів, оптимально самовиразитися, проявляє інтерес і ставлення до самої себе, формує самосвідомість, самооцінку, відповідальність [4, с. 79].

Під професійним вибором А. Голомшток розуміє особистісну готовність до усвідомленого самостійного і обґрунтованого визначення мети і засобів, що сприяють реалізації професійних планів і намірів [1]. Вибір професії розглядається з позицій побудови, проектування життєвої перспективи учнями старшого підліткового та юнацького віку, для яких «спрямованість в майбутнє» стає однією з головних особистісних характеристик.

М. Пряжников пише, що вибір професії – це індивідуальний комплексний процес, тривалий за часом, але обмежений ситуацією прийняття рішення щодо вибору однієї альтернативи. На прийняття цього вибору впливають внутрішні і зовнішні детермінанти, що вимагають аналізу особистісних потреб, інтересів, мотивів, особливостей особистості, образів себе в професії і знаходяться під впливом батьків, друзів і суспільства [5]. Розглянуті трактування поняття «вибір професії» дозволяють, на думку І. Дубровіної, визначити вибір професії як індивідуальний процес свідомого прийняття рішення щодо визначення галузі професійної діяльності, якою старшокласник планує опанувати і тривалий час займатися нею. Даний вибір заснований на співвідношенні особистих інтересів, особливостей і можливостей з вимогами професійної діяльності, соціально-економічних умов, розвитку техніки і технологій, потребами існуючої системи поділу праці [6, с. 290]. На думку Є. Клімова, особистісна готовність учнів старших класів до вибору конкретної професії є складним цілісним станом особистості, що характеризується сукупністю морально-психологічних якостей людини, що дозволяють їй усвідомити свої можливості, здібності і своє ставлення до певної професійної діяльності [3, с. 37].

Особистісну готовність до розглянутого процесу О. Капіна трактує як «стійку характеристику особистості, що має певну структуру та включає наступні компоненти:

- а) позитивне ставлення до трудової діяльності;
- б) потребу в здійсненні професійного самовизначення з урахуванням своїх можливостей;
- в) вміння використовувати знання про себе з метою професійного самовизначення;
- г) сформованість необхідних для вибору професії знань і умінь;
- д) адекватна самооцінка професійно значущих якостей особистості.

Особистісна готовність являє собою важливу психологічну умову оптимізації процесу професійного самовизначення особистості [2, с. 252].

З представленого аналізу випливає, що готовність до вибору професії є результатом системної, комплексної, практико-орієнтованої професійної орієнтації, виступає показником

розвитку особистості як суб'єкта професійного самовизначення і має суттєвий вплив на успішність пошуку особистісного смислу в трудовій діяльності в процесі її подальшого професійного становлення.

Діагностичний інструментарій включав анкети і методики, ігрові та проектні заняття, які дозволяли провести покомпонентне оцінювання рівня сформованості особистісної готовності учнів старших класів до вибору професії за мотиваційно-ціннісним, інформаційно-когнітивним, рефлексивним критеріями. Кожен критерій, на підставі якого здійснювалася оцінка рівня досягнення заданого результату особистісної готовності старшокласників до вибору професії, характеризувався конкретним рівнем розвитку: низьким, середнім та високим, при цьому кожен наступний рівень припускав якісні зміни показників попереднього рівня.

На організаційно-методичному етапі визначено контингент учасників у складі 26 осіб, які взяли участь в дослідницько-експериментальній роботі з визначення психологічних детермінант особистісної готовності старшокласників до вибору професії.

Обґрунтовано критерії, показники і діагностичний інструментарій, а також змістовно-критеріальні характеристики рівнів особистісної готовності учнів до вибору професії.

Підібраний діагностичний комплекс, представлений за кожним компонентом особистісної готовності старшокласників до вибору професії:

– мотиваційно-ціннісний (методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана); методика «Мотиви вибору професії» Р. Овчарової; есе «Професія в житті людини»);

– інформаційно-когнітивний (тест «Готовність до вибору професії»; анкета «На шляху до вибору професії»);

– рефлексивний (методика «Вивчення статусів професійної ідентичності» авторів А. Азбель та А. Грецова).

Проведений аналіз рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента особистісної готовності старшокласників до вибору професії показав, що учні старших класів мають слабкі внутрішні соціально і індивідуально значимі мотиви вибору професії, виражені зовнішні негативні мотиви вибору освітньо-професійної траєкторії, наявні тільки інструментальні цінності. Кількість старшокласників з низьким і середнім рівнем особистісної готовності до вибору професії за мотиваційно-ціннісним компонентом становить 69%. Діагностичне вивчення рівня розвитку інформаційно-когнітивного компонента особистісної готовності старшокласників до вибору професії показало, що учні старших класів володіють низьким обсягом знань про особливості, класифікації, вимоги професії і галузей професійної діяльності, основи, чинники і помилки вибору професії, вони погано обізнані зі своїми якостями і індивідуально-психічними особливостями. Кількість старшокласників з низьким і середнім рівнями особистісної готовності до вибору професії за інформаційно-когнітивним компонентом склала 65%.

Результати діагностики рівня сформованості рефлексивного компонента готовності старшокласників до вибору професії вказують на те, що учні десятих класів мають недостатній рівень розвитку здатності до самооцінки, самоконтролю і самоаналізу, рівня розвитку і відповідності наявного потенціалу особистості, а також своїх дефіцитів, адекватне ставлення до себе як суб'єкта вибору свого професійного шляху. Як показали результати, кількість старшокласників з низьким і середнім рівнем готовності до вибору професії за рефлексивним компонентом складає 73%.



Рис. 1. Відсотковий розподіл рівнів особистісної готовності старшокласників до вибору професії, у %

Визначено недостатній загальний рівень особистісної готовності старшокласників до вибору професії, про що свідчить домінування у більшості старшокласників низького і середнього рівнів (більше 70%). Це вказує також на неусвідомленість вибору освітньо-професійної траєкторії, нечітке уявлення про характер професійної діяльності обраної професії і, як наслідок, переважання низького рівня рефлексивних навичок, нездатності критично підходити до розв'язання завдань професійного самовизначення.

Висновки. Таким чином, під особистісною готовністю учнів старших класів до вибору професії науковці розуміють складний цілісний стан особистості, що відрізняється сукупністю морально-психологічних якостей людини, які дозволяють їй усвідомити свої можливості, здібності і своє ставлення до певної професійної діяльності. Отже, значний відсоток старшокласників, які не готові на особистісному рівні до вибору професії. Це, на нашу думку, спричинене низьким рівнем володіння психологічними знаннями старшокласників про свої здібності, уявленнями про індивідуально-психологічні особливості, нахили, що підтверджує актуальність формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії.

Список використаних джерел

1. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. / А. Е. Голомшток – Москва : Владос-Пресс, 2008. – 160 с.
2. Капина О. А. Готовность к выбору профессии и ее структура. / О. А. Капина // Проблемы науки. – 2016. №5 (47). – С. 250-252.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : Учебное пособие. / Е. А. Климов – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства. / Н. С. Пряжников – Москва : Академия. 2012. 304 с.
6. Психологическая служба в современном образовании : Рабочая книга. / Под ред. И. В. Дубровиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
7. Резапкина Г. В. Я и моя профессия : Программа профессионального самоопределения для подростков : Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. 2-е изд., исправл. / Г. В. Резапкина – Москва : Генезис, 2006. – 125 с.

УДК [159.9-051:37]:159.937.22

ЗДАТНІСТЬ ДО ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Конончук Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол. наук, доцент

Постановка проблеми. В останні десятиліття проблемі емпатії приділяється велика увага, особливо для професійного розвитку та компетентності психолога закладу освіти. Психологічна практика показує, що від компетентності психолога залежить його успішна професійна діяльність, а здатність до емпатії є одним із ключових аспектів продуктивної роботи. Найважливішою якістю психолога є його компетентність. Опанувавши цю професію, слід розуміти, що без достатнього рівня співпереживання важко налагодити контакт з оточуючими та бути корисним для інших. Для ефективності роботи психолога важливо мати не тільки відповідні знання, вміння, навички та здібності, а й підтримувати хороші стосунки з колективом та дітьми, створювати позитивний мікроклімат в освітньому закладі. Теоретичні засади формування емпатії та емпатійної культури розглядаються у дослідженнях І. Беха, М. Бикової, А. Васильєвої, Т. Гаврилової, О. Губанової, Л. Журавльової, О. Ковальова, О. Коваленко, І. Коган, І. Кузнецової, О. Максим, С. Максимець, О. Міхєєвої, А. Моїсеєвої, І. Несенкової, А. Насифулінової, Т. Романової, О. Рудницької, І. Юсупова та ін. [1, с. 60].

Мета дослідження – розкриття важливості поняття та сутності емпатії, як складової професійної компетентності психолога закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з аналізу наукової літератури, можна дійти висновку, що завдання усіх закладів освіти – мати у своєму складі не просто компетентну людину, яка має відповідну освіту, володіє знаннями, але й ту, яка вміє співпереживати та старається зрозуміти почуття інших людей. На нашу думку, саме емпатійній людині легше відчувати внутрішній світ оточуючих. Кожного дня психолог стикається із проблемами, складними ситуаціями та різними емоційними станами дітей, колег та інших працівників закладу освіти, тому без достатнього рівня емпатії важко налагодити контакт з клієнтом, допомогти йому та бути максимально корисним. Емпатія є однією з умов професійного соціально-психологічного розвитку компетентності спеціаліста.

У психологічному словнику емпатію тлумачать як – проникнення-вчування в переживання іншої людини; розуміння іншої людини шляхом емоційного втручання в її переживання. В психології виділяють особливі форми емпатії: співпереживання – переживання тих же емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення з ним; співуття – переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттям іншого [2, с. 640].

Психологи повинні бути добре підготовленими експертами для майбутньої перспективи та професійної реалізації. Навички спеціаліста визначають успіх практичної діяльності психолога закладу освіти та його здатності використовувати психологічні знання для виконання своїх обов'язків, сюди входять: виконувати конкретні дії, володіти техніками та психологічними «прийомами» для роботи. Важливо не тільки знати, але й вміти користуватися своїми знаннями. Характеристика професійної компетентності також включає низку професійних можливостей, володіння інструментами та прийомами для професійної діяльності. Професійні здібності психолога проявляються також у певній мотивації та спрямованості його особистості, сюди входять: методи творчої діяльності, активний пошук інноваційних методик та технологій, особиста ініціатива та професійні соціальні навички. Для того, щоб бути успішним у своїй роботі, психологи повинні постійно вдосконалювати свої професійні здібності, брати участь у курсах підвищення кваліфікації та проводити спеціалізовані семінари з конкретних питань психології. Самоаналіз досвіду роботи та самовдосконалення професійних навичок, можуть допомогти психологам досягти вищих результатів у роботі. Все вище сказане є вагомим аспектом для роботи психолога у закладах

освіти, але не варто звертати увагу лише на його психологічні знання, рівень емоційного інтелекту та емпатійних здібностей – це вагомий показник компетентності фахівця.

Дослідження Г. Баррет-Леннарда, спрямовані на вивчення особливостей емпатії, дозволили виділити в емпатійному процесі три послідовні фази. Основні фази емпатійного процесу включають у себе:

- сприйняття і резонанс слухача;
- експресивне повідомлення про виникнення цього стану особі, яка викликала емпатію;
- прийняття емпатії або усвідомлення того, що тебе зрозуміли.

Ці фази не замкнені в єдину систему, і на практиці кожна з них напівавтоматична [3, с. 314]

У результаті набуття життєвого та професійного досвіду формується структура емпатійної культури психолога закладу освіти, яку можна поділити на три рівні (рис. 1):

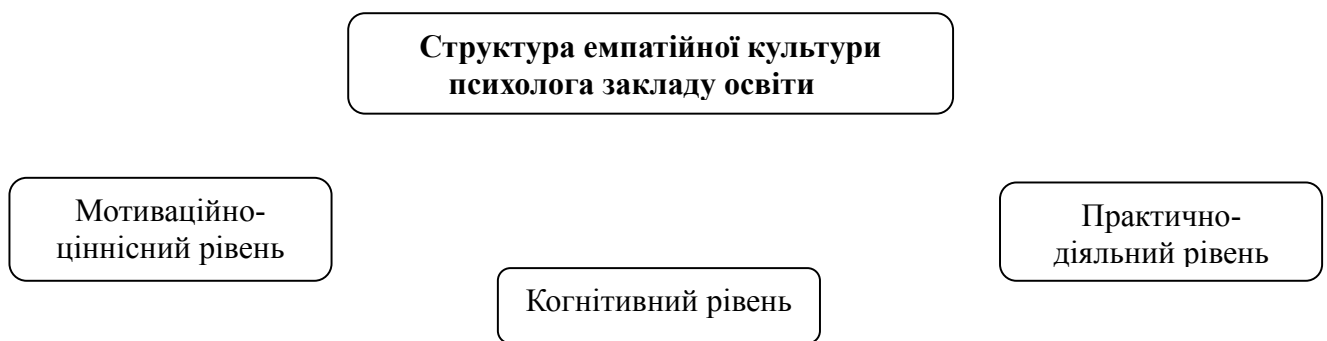


Рис.2. Структура емпатійної культури психолога

Мотиваційно-ціннісний компонент включає:

- прагнення до саморозвитку та здобуття нового досвіду;
- формування професійно-психологічної мотивації;
- ціннісне ставлення до своєї професії.

Когнітивний рівень містить в собі:

- опанування теоріями та методичними засадами професійної культури психолога;
- професійної компетентності;
- визнання соціальної значущості психологічної діяльності.

Практично-діяльний компонент - це:

- емпатія, як прояв особистих якостей;
- значення культури емпатії та співпереживання у професійній діяльності;
- комунікативні та емоційні навички.

Формування особистості професіонала в процесі оволодіння професійною діяльністю не можна зводити до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь. Вона передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це утворює «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [4, с. 320].

Психологічна сфера - одна з найскладніших соціальних галузей, а також найважливіша сфера яка потрібна кожному закладу освіти. Психологи - це міжособистісна професія, в якій вони часто стають жертвами емоційного вигорання. Серед основних професійних факторів, що визначають результат тривалого стресу, можна виділити значну емоційну насиченість поведінки взаємодії з клієнтами. Місце, де вирішується агресивна поведінка пацієнта, може деструктивно впливати на самого психолога. Через велике навантаження, емоційне вигорання проявляється як недостатня реакція клієнтів та колег, відсутність емоційної участі, втратою здатності до співпереживання клієнтам, перевтомою, яка веде до редукції професійних обов'язків та негативного впливу роботи на особисте життя. Рівень емоційної компетентності дуже важливий в таких ситуаціях, адже це потрібно не тільки для людей з якими працює психолог, а й йому самому необхідно бути обізнаним в таких випадках. Одним із проявів емоційного вигорання, як наслідок низького рівня емпатії, є професійна деформація психолога. Порушення структури особистості призводить до зниження рівня адаптації, ефективності професійної роботи, зміни у поведінці та діяльності. Мати чіткі кордони між своїми емоціями та емоціями інших людей, допоможе психологу своїм прикладом формувати також хороші відносини між вчителями та учнями навчальних закладів, що є гарантією успішного освітнього процесу.

Деякі дослідники впевнені, що схильність до співпереживання є лише вродженою особливістю кожного із нас, дитина народжується з певною кількістю нейронів у мозку, які беруть участь у формуванні емпатії. Добре, коли батьки ще з дитинства на своєму прикладі навчають дітей не соромитись свої емоції та правильно проявляти їх, досвід емоційного спілкування в ранньому віці закарбовується на все життя. Задача психолога закладу освіти всіма методами допомогти дітям розуміти себе та інших, якщо вони не отримали такого досвіду в дитинстві, розвинути у них достатній рівень емоційного інтелекту та здатності до емпатії і це важко зробити якщо сам спеціаліст не володіє такою рисою.

Висновки. Отже, можна дійти висновку, що емпатія важлива у професійній діяльності психолога, адже за допомогою неї можна забезпечити конструктивну взаємодію між учнями закладу освіти та самим психологом, також сприяти позитивним змінам у розвитку їхньої особистості, покращити ефективність навчання, ця риса навчає інших правильно розуміти свої емоції та емоції інших людей. Проте, якщо психолог має складні випадки з клієнтами і при цьому виявляє високий рівень емпатії, ці два фактори можуть призвести до швидшого емоційного вигорання як результат професійної депривації. Аби запобігти ряду проблем у свої професійній діяльності, спеціалісту варто відслідковувати свій емоційний стан та бути максимально компетентним в цьому. Тому для того, щоб опанувати цю професію в школах, університетах та інших закладах освіти потрібно бути емоційно компетентним, а саме бути постійно в розвитку, вдосконалювати свої знання, «пропрацьовувати» себе, визначати джерело своїх емоцій та вміти вибирати відповідні типи реакцій у своїй практичній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Шурин О. І. Експериментальне дослідження формування емпатійної культури майбутніх учителів початкових класів у фаховій підготовці / О.І. Шурин // Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка». - №2 (78). - 2014. – 60с.
2. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
3. Barret-Lennard G. T. The phases and focus of empathy / G. T. BarretLennard // Brit. J. Med.Psychol. – 1993. – V. 66. № 1. – P. 314.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : Монографія. / Вірна Ж. П. – Луцьк : Редвид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 320 с.

УКД 159.922.73 : 159.923

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ****Костюкович Ілона, здобувачі ОКР «молодший спеціаліст»**

спеціальності 013 «Початкова освіта», 4 курс,

Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ

Керівник: Білецька О.Д., викладач

Інтенсивний прогрес у сфері інформаційно-комунікативного середовища, кібернетизація та системне розширення комп'ютерно-інтегрованих технологій підштовхують до змін в системі освіти, яка має підготувати здобувачів освіти до динамізму та мінливості навколишнього середовища. Останні роки цим питанням активно займається Міністерство освіти та науки України, впроваджуючи реформу шкільної освіти під назвою «Нова українська школа». Провідна мета системи нової української школи – це практична реалізація принципу дитиноцентризму та розвиток інтегрованої особистості, яка здатна до самоосвіти та самореалізації.

Мета дослідження. Зважаючи на актуальність та соціальну значущість проблеми, а також її недостатнє вивчення у психологічній літературі, ми поставили за мету проаналізувати вікові особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку та вивчити умови формування адекватної самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічний аспект самооцінки представлений у працях багатьох дослідників (М. Заміщак, П. Дячука, О. Кононко, М. Савчина, М. Боришевського, Г. Костюка, С. Максименка, І. Беха, А. Захарового, А. Липкіної, Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, А. Леонтьєва, В. Століна, Я. Коломінського, Е. Еріксона, У. Джемса, К. Роджерса, К. Хорні та інших) [7].

Самооцінка – провідна персональна інстанція, що дозволяє контролювати власну діяльність з точки зору нормативних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку відповідно до соціальних норм. Тому необхідно починати формування дії самоконтролю і самооцінки з першого року навчання дитини в школі. Від того, наскільки повноцінно молодші школярі освоюють дії контролю і оцінки буде залежати їх подальше навчання.

Період молодших шкільних років характеризується засвоєнням дитиною ролі учня та ідентифікацією зі своїми навчальними результатами. Важливим тут є те, щоб форма, в якій учитель здійснює оцінювання навчальної діяльності молодшого школяра, сприяла формуванню адекватної самооцінки учня.

Стратегічним напрямом державної політики у сфері освіти проголошено особистісно-орієнтований підхід, згідно з яким освітній процес початкової школи спрямовано на саморозвиток – самосвідомість, самооцінку, самовиховання особистості дитини, реалізацію її природного потенціалу, підтримку проявів індивідуальності з перших днів перебування в школі [3].

Розширення інформаційно-комунікаційного простору, автоматизація, новітні технології стимулюють зміни в освіті, яка має готувати підростаюче покоління до життя в ще більш динамічному світі. Нова українська школа вважає своїм пріоритетним завданням виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації. У Концепції нової української школи, зазначено, що вона «буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [1; с.5].

Процес самопізнання та формування ставлення до самого себе проваджується у період молодшого шкільного віку, саме тоді, виникає новий рівень потреб, який дає можливість школяреві діяти відповідно своєї мети, моральних вимог та почуттів.

Самооцінка та рівень конгруентності у дитини формується під впливом спілкування з дорослими. К. Роджерс вважав, що батьки часто негативно впливають на цей процес

формування, адже мають свої уявлення стосовно того, якою є їх дитина. Вони нав'язують ці уявлення через оціночні судження, прагнучи перетворити свою оцінку дитини в її самооцінку. Це змушує дитину втратити зв'язок зі своїми бажаннями та губити власну самооцінку, або просто не формувати її. Реакцією дитини на надмірний тиск батьків може бути як безумовне прийняття, заради батьківської любові, так і протест, задля збереження своїх уявлень про себе. Обидва сценарії негативно впливають на розвиток дитини. Перший сценарій передбачає те, що приймаючи батьківські уявлення про себе (або уявлення інших значимих дорослих, наприклад, вчителів) дитина починає будувати свою діяльність та своє життя відповідно до цих уявлень, які можуть не мати нічого спільного з нею. Наприклад, дитина постійно чує, що має надзвичайний хист до точних наук, і вона слухняно вивчає їх понаднормово, хоча не отримує від цього процесу жодного задоволення. Проте отримує умовну любов батьків. У зрілому віці ця ситуація може бути втілена у питання: «Чому я взагалі цим займаюся? Я ж не люблю цю роботу». Другий сценарій передбачає, що дитина, прагнучи захистити власні уявлення про себе та свою самість, починає протестувати проти батьків та вчителів. Така поведінка небезпечна тим, що може перерости у перманентний стан захисту власних кордонів. Через це дитина може по інерції відкидати все, включаючи те, що відповідає її інтересам. К.Роджерс наголошує, що обидва ці сценарії є небезпечними і ведуть до невротизації особистості [4; 5; 6].

Основними факторами, від яких залежить становлення самооцінки молодших школярів, є шкільна оцінка, особливості спілкування вчителя з учнями, стиль домашнього виховання.

Великий вплив на розвиток самооцінки надає шкільна оцінка успішності. Орієнтуючись на оцінку вчителя, діти самі вважають і своїх однолітків відмінниками, двічниками тощо, наділяючи представників кожної групи відповідними якостями. Оцінка успішності в молодших класах, по суті, є оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини. Тому слід пам'ятати, що необхідно розрізняти оцінку діяльності і оцінку особистості. Неприпустимо переносити оцінку окремих результатів діяльності на особистість у цілому. Молодші школярі ще слабо диференціюють ці поняття. Тому негативний відгук про свою роботу вони сприймають як оцінку: ти – погана людина.

Навчальна діяльність – основна для молодшого школяра, і якщо в ній він не відчуває себе компетентним, його особистісний розвиток спотворюється. Діти усвідомлюють важливість компетентності саме у сфері навчання і, описуючи якості найбільш популярних однолітків, вказують в першу чергу на розум і знання. [7; с.100]

У молодших школярів спостерігаються усі види самооцінок: адекватна стійка, завищена стійка, нестійка у бік неадекватного завищення або заниження. Причому від класу до класу зростає вміння правильно оцінювати себе, свої можливості і в той же час знижується тенденція переоцінювати себе. Стійка занижена самооцінка виявляється вкрай рідко. Все це говорить про те, що самооцінка молодшого школяра динамічна і має тенденцію до стійкості, поступово переходить у внутрішню позицію особистості, стає мотивом поведінки, впливає на формування певних якостей особистості.

Діти, що мають адекватну самооцінку, активні, бадьорі, товариські, мають почуття гумору. Зазвичай вони з цікавістю і самостійно шукають помилки в своїх роботах, вибирають завдання у відповідності зі своїми можливостями. Після вирішення завдань вибирають таку ж або більш важку, після невдачі перевіряють себе або беруть менш важку. Їхні прогнози на своє майбутнє до кінця молодшого шкільного віку стають все більш обґрунтованими і менш категоричними.

Діти з високою адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в кожному виді діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. Вони впевнені в тому, що власними зусиллями можна домогтися успіху, за вдачею це оптимісти. Причому їх оптимізм і упевненість в собі ґрунтуються на правильній самооцінці своїх можливостей і здібностей.

Неадекватна занижена самооцінка у молодших школярів яскраво виявляється в їх поведінці і рисах особистості. Якщо таким дітям запропонувати перевірити свою роботу і знайти в ній помилки, вони перерахують роботу мовчки, нічого не змінюючи, або відмовляються її перевіряти, мотивуючи це тим, що все одно нічого не побачать. Заохочувані і підбадьорені вчителем, вони поступово включаються в роботу і нерідко самі знаходять помилки. Ці діти вибирають тільки легкі завдання як у житті, так і в екстремальних ситуаціях. Вони немов бережуть свій успіх, і боячись його втратити, бояться самої діяльності. Діяльність інших вони переоцінюють. Невпевненість у собі у таких дітей яскраво проявляється у їх планах на майбутнє.

Характерною особливістю дітей із заниженою самооцінкою є їх схильність занурюватись у себе, вишукувати в собі слабкості, зосереджувати на них свою увагу. Нормальному розвитку дітей із заниженою самооцінкою заважає їх підвищена самокритичність, неувпевненість у собі. У всіх своїх починаннях і справах вони чекають тільки невдачі. Такі діти дуже вразливі, підвищено тривожні, соромливі, боязкі, зосереджені на собі, неуспіхи ускладнюють їх спілкування з дітьми і дорослими. І все ж ці діти чутливі до схвалення, до всього того, що підвищило б їх самооцінку.

Діти з завищеною самооцінкою переоцінюють свої можливості, результати діяльності, особистісні якості. Вони вибирають завдання, які їм явно не під силу. Після неуспіху продовжують наполягати на своєму або тут же перемикаються на найлегше завдання, рухомі мотивом престижності. Вони необов'язково розхвалюють себе, але зате охоче критикують усе, що роблять інші. Зарозумілість, нетактовність, надмірна самовпевненість – ці риси особистості легко формуються у дітей із завищеною самооцінкою.

Висока неадекватна самооцінка чинить опір перебудові, і дитина схильна зберігати її, ігноруючи і оцінку його оточуючими, і свій досвід. Він не допускає у себе наявності слабкості, невміння, неспроможності. Тривале збереження завищеної самооцінки має місце у двох випадках: коли дитина, незважаючи на неуспіх, все-таки отримує від кого-небудь позитивну оцінку або коли він володіє якимись здібностями, які забезпечують частковий або тимчасовий успіх [2; с. 34].

Чинники, які впливають на формування неадекватної самооцінки у молодших школярів:

1. Обмежене коло спілкування і діяльності. Деякі молоді школярі обмежують сферу своєї діяльності тільки навчанням, не мають інших захоплень і занять, не відвідують гуртки, студії, спортивні секції, не ведуть громадську роботу, не зайняті домашніми справами. У них може бути також обмеження контактів з однолітками, як ділових (відносин «відповідальної залежності»), так і міжособистісних. Тим самим звужуються сфери, де діти можуть проявити себе, а потім і оцінити.

Наслідком цього стає відсутність уявлень і знань про ті ситуації, в яких потрібно проявити певну якість, виконати певну дію або зробити потрібний вчинок. Це, у свою чергу, також служить причиною неадекватності самооцінки.

Однак обмеженість сфери діяльності та спілкування не завжди призводить до заниження або завищення самооцінки, якщо це, нехай вузьке, коло спілкування і діяльності задовольняє потребу в самопізнанні та сприяє формуванню об'єктивних критеріїв самооцінки.

2. Занижені або завищені оцінки, надані дитині іншими людьми. Такі оцінки особливо сильно діють на тих дітей, які відрізняються конформністю (схильністю людини підкорятися тиску групи) і підвищеною сугестивністю, несамостійністю у висновках, орієнтацією на оцінку інших. Ці діти вірять в те, що думка іншої людини більш об'єктивна і неупереджена, ніж власна, вони схильні враховувати вибірково або тільки погані, або тільки хороші відгуки про себе.

3. Слабкий розвиток оцінюючих відносин в колективі, відсутність традиції оцінювати і контролювати дії і вчинки однокласників. Невимогливість колективу може викликати не

тільки завищену, але і занижену самооцінку, оскільки не формує правильність критеріїв оцінки та самооцінки.

4. Випадкові успіхи чи не успіхи – те, що називається везінням і невезінням. Хоча саме в силу випадковості обставин, їх короткочасності цей чинник потрібно визначити менш значущим.

Всі перераховані фактори носять об'єктивний характер, хоча і виявляються при певних умовах. До суб'єктивних чинників формування неадекватної самооцінки слід віднести, по-перше, відсутність схильності і вміння аналізувати результати і наслідки своїх дій і вчинків, коли протиріччя між домаганнями і дійсними результатами своїх дій усвідомлюються в згладженому вигляді і не викликають внутрішнього конфлікту. Досить імовірно, що потреба у самосвідомості ще не проявила себе. По-друге, до суб'єктивного фактору можуть бути віднесені вже сформовані, надто занижені, чи, навпаки, завищені критерії самооцінки.

Умови формування високої самооцінки. Починаючи з моменту народження і протягом наступних років життя батьки беруть дитину такою, якою вона є, незалежно від її індивідуальних особливостей. При цьому домінує доброзичливе, але аж ніяк не поблажливе ставлення до дитини. Вимоги, що пред'являються дитині, розумні і зрозумілі. Сім'ю відрізняють згуртованість і солідарність, в ній панує атмосфера взаємної довіри. Батьки постійно наголошують на необхідності прагнення дитини стати більш досконалою. Тому дитина легко слідує заданим зразком поведінки, вона менш схильна до стресу і тривожності, реалістично і доброзичливо сприймає навколишній світ, наполегливо і успішно вирішує поставлені перед нею завдання. [7; с.100-101].

Висновки. Проблема формування та розвитку самооцінки молодших школярів набула великого значення й окремого наукового статусу. Здійснений нами науковий аналіз теоретичних джерел дав змогу виявити ще мало з'ясовані дослідниками питання психологічних чинників і механізмів, критеріїв і показників, їх рівнів, які впливають на формування самооцінки молодших школярів. Подальшу нашу діяльність плануємо зосередити на дослідженнях впливу ролі педагога на формування самооцінки молодшого школяра акцентуючи увагу на оцінюванні учителем результатів дитячої навчальної праці.

Список використаних джерел

1. Акімова М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников / М. К. Акімова, В. Т. Козлова. – Москва: Академия, 2020. – 160 с.
2. Люблінська А. А. Вчителю психології молодшого школяра: Посібник для вчителя. – М.: Просвітництво, 2007. - 224 с.
3. Психологічні особливості формування самооцінки молодших школярів / О. В. Варгата / Л. В. Міхеєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.14>
4. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / К. Роджерс. –2015: Институт общегуманитарных исследований, 2019. – 200 с.
5. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс. – Москва: Смысл, 2002. – 527 с.
6. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навчальний посібник для студ. вузів. – К.: Каравела, 2011. – 223 с.

УДК 316.6:316.362.1–055.52

БАТЬКІВСТВО ТА МАТЕРИНСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**Кулакевич Поліна, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Яцюк Н.О., канд. психол. наук, доцент

Вступ. В наш час материнство займає незначне місце в ієрархії цінностей жінки, поступово витісняючись іншими цінностями, такими як: професіоналізм, пошуки матеріального благополуччя, прагнення до гедонізму та індивідуалізації (Шнейдер Л., 2017, с.456). Сучасні теоретичні та практичні дослідження що вивчають проблему материнства підкреслюють важливість материнської поведінки для розвитку здорової та гармонійної дитини (Філіппова Г., 2011, с.28). Дослідження проблематики прийняття та усвідомлення жінкою ролі матері є особливо актуальним, оскільки це дає змогу виокремити чинники та сенситивні періоди, що можуть значно впливати на розвиток материнства. На сьогоднішній день у нашій країні інститут сім'ї зазнає кризових трансформацій, які проявляються в першу чергу в дитячо-батьківських відносинах. Суспільство перебуває на етапі переосмислення цінності сім'ї та шлюбу, в результаті чого основною проблемою сім'ї виступає згортання її репродуктивної функції та функції виховання. Згідно з даними державної інформаційно-консультаційної служби статистики, за показником рівня народжуваності Україна посідає 186-те місце. Це дуже низький показник, наприклад, на 2020 рік у країні на 1000 жителів народжується 10,5 дітей. Коефіцієнт народжуваності у 2020 році становить 1,37 дітей на 1 жінку [10]. Загальними причинами прийнято вважати економічні, соціальні, психологічні та педагогічні проблеми сімей. Так, наприклад, складне матеріальне становище сім'ї, відсутність робочих місць, низький рівень медичного обслуговування, неготовність ставати батьками, не сформованість або повна відсутність навичок виховання дітей та тощо виступають основними перешкодами на шляху формування сім'ї. Також слід зазначити, що в останні роки спостерігається тенденція зменшення народжуваності дітей у сім'ях (малодітність), а іноді повна відмова від народження дітей – відносини чайлдфрі (childfree – «вільний від дітей»).

Сучасні дослідження в рамках психології показали, що останнім часом спостерігається дефіцит батьківської любові, тобто ослаблення батьківської уваги до власних дітей. Сформована ситуація посилюється недостатнім рівнем психолого-педагогічної культури батьків, їх невмінням і небажанням усвідомлено та відповідально займатися вихованням своїх дітей. На думку дослідників (Н.В.Богачева, С.Ю.Девятих та ін.), в наш час на передній план внутрішньосімейних стосунків висувається подружжя, в той час як батьківство, соціальні зв'язки між батьками та дітьми стають другорядними. Важливим життєвим призначенням для подружжя виступає саме батьківство, а сформований та повноцінно функціонуючий інститут батьківства є показником цивілізованого розвитку суспільства. Вивченню поняття «батьківство» присвячені роботи багатьох дослідників (А.І. Антонов, С.І. Голод, І.С. Кон, Р.В. Овчарова та ін.), які вивчали батьківство в першу чергу як соціокультурний та соціально-психологічний феномен. Зазначені автори все ж вказують, що батьківство є і соціальним інститутом, тісно пов'язаним з інститутом сім'ї. Зарубіжні дослідники (М. Мід, К. Хорні, Н. Чодороу) розкривали батьківство як соціокультурний феномен, який потім детальніше вивчали окремо на прикладі батьківства та материнства. Сучасні проблеми батьківства виступають фундаментальними соціальними проблемами та потребують продовження глибокого системного дослідження як із точки зору специфіки даного феномену, процесу взаємовпливу та взаємозв'язку батьків із суспільством, так і в рамках розвитку феномену «батьківство» в майбутньому.

Метою статті: є теоретичний огляд проблеми батьківства та материнства як соціально-психологічного феномену. Аналіз сучасних напрямів дослідження материнства у

психології та характеристика основних аспектів, що впливають на формування та розвиток материнства.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці немає єдиного визначення поняття «сім'я», але в загальному вигляді «сім'я» визначається як мала група, основана на шлюбі або кровній спорідненості, члени якої пов'язані спільним побутом, взаємною допомогою, моральною та правовою відповідальністю, фізичною та духовною необхідністю [7]. Сім'я – це один з найважливіших елементів соціального середовища, в якому формується та розвивається особистість [2]. Сім'я являє собою багаторівневий соціально-психологічний феномен зі своїми нормами, традиціями, санкціями і умовами, що сприяють формуванню ідентичності людини. Сім'я не ототожнюється з поняттям «батьківство», якому належать функції репродукції та соціалізації дітей. В рамках процесу батьківства реалізуються ролі батьків, ролі батька та матері, дитини, сина, дочки, брата, сестри і так далі, кожна з яких має свій унікальний соціальний, правовий та економічний статус [6]. Феномен батьківства досліджується в комплексі: біологією, соціологією, педагогікою, психологією, медициною, економікою тощо. В першу чергу батьківство розглядають із біологічної позиції – як виконання людьми своєї репродуктивної функції і як варіант самореалізації батьків. На цій основі формуються первинні біологічні відносини, які визначаються кровною спорідненістю – «батьки–дитина». Материнство вивчають як складне явище, що є результатом взаємодії багатьох факторів: генетичних, біологічних, впливу родинного та соціального середовища. Материнство – це унікальний психологічний феномен, що має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. В кожній культурі є цілий інститут материнства, що включає в себе різноманітні способи виховання жінки як матері. Ці способи розраховані на те, що частину своїх функцій мати буде усвідомлювати, а частину – ні. В суспільній свідомості також не всі функції матері усвідомлюються, частина їх представлена у вигляді традицій, звичаїв, прикмет, забобонів тощо, проте все це разом характеризує конкретно – культурний шлях до моделі материнства, який є інструментом, що створений природою та суспільством для повноцінного виховання дитини як представника свого роду та своєї культури. Батьківство і батьківські моделі поведінки вивчаються в різних аспектах, різними школами та напрямками у психології.

В рамках психоаналізу (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Е. Еріксон, Е. Фромм та ін.) основним завданням батьків вважається задоволення потреб дитини та збереження культурних цінностей. Підкреслюється важливість батьківської відповідальності, допомога в реалізації індивідуального потенціалу дитини. З позиції гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер та ін.) основною функцією батьківства вважається позитивне безумовне прийняття своєї дитини та забезпечення їй тепла та безпеки, що в комплексі сприяють повноцінному розвитку Я-концепції дитини й досягненню психологічної безпеки та благополуччя. Вперше, у своїй роботі Т. Арнделла розкриває поняття «батьківство» не тільки в рамках практики виховання дітей, але і як місце батьків у соціумі. Надалі дослідники-психологи (О.Є. Алексеева, Т.А. Гурко, М.О. Єрміхіна, І.С. Кон, Р.В. Овчарова) розуміють батьківство як інтегральне психологічне утворення особистості (батька, матері), у тому числі сукупність ціннісних орієнтацій батьків, установок і очікувань, батьківських почуттів, стосунків і позицій, батьківської відповідальності та стилю сімейного виховання. Сучасні дослідники (Р.В. Овчарова, Т.П. Скрипкіна, Л.Р. Аптікієва, А.Х. Аптікієв, О.В. Кричевська, Є.О. Смірнова, О.В. Нестерова та ін.), спираючись на уявлення Е. Фромма, розуміють батьківство як складну систему, яка включає в себе два окремих компоненти: батьківство та материнство. Е. Фромм поділяв «батьківство» на батьківство та материнство та відрізняв їх умовністю та безумовністю прояву почуття любові до дитини. В рамках системного підходу у структурі батьківства та материнства Р.В. Овчарова виділяє сім взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих компонентів [6, с. 22]:

1) Ціннісні орієнтири подружжя – це фундамент для створення сім'ї, представлений емоціями, почуттями, переконаннями та поведінковими шаблонами людей;

2) Батьківські установки й очікування – установки та цілі батьківства. Це установки подружньої та дитячо-батьківської систем, а також установки щодо образу дитини. Вказаний компонент об'єднує уявлення людей про себе як про батьків у цілому, уявлення про себе як про батьків конкретної дитини та ставлення до конкретної дитини як до своєї;

3) Батьківське ставлення – прояв емоційно-ціннісного ставлення, яке дозволяє здійснювати регулювання емоційної дистанції між подружжям і дітьми. Може проявлятися у прийнятті / відторгненні дитини, міжособистісній дистанції і т.д. В рамках цього компонента Р.В.Овчарова виділяє різні типи батьківських відносин (приймально-авторитарний тип, відштовхувальний тип, симбіотичний тип тощо);

4) Батьківські почуття – група почуттів (батьківська любов), яка виступає основою для формування емоційного благополуччя дитини, підтримки її психологічного благополуччя. Батьківські почуття – це ті почуття, які відчуває матір та/або батько при думці про дитину або під час контактування з нею. Найчастіше батьківські почуття є амбівалентними. Батьківська любов має вроджені біологічні компоненти, але в цілому батьківське ставлення до дитини є культурно-історичним феноменом, який знаходиться під впливом суспільних норм і цінностей.

5) Батьківські позиції. Проявляються в реальній взаємодії батьків з дитиною. Це система установок батьків, яка ґрунтується на їх уявленнях про батьківські ролі та образі ідеальної дитини.

6) Батьківська відповідальність. У загальному сенсі це комплекс, який проявляється у відповідальності перед суспільством і перед собою та характеризує ступінь зрілості особистості.

7) Стиль сімейного виховання.

Об'єднує всі вище перераховані компоненти та виражається в установках по відношенню до образу дитини, в очікуваннях виконання ролі від подружжя, а також в уявленнях про можливі та найбільш ефективні способи взаємодії з дитиною. Справляє величезний вплив на становлення особистості дитини. У підручнику Р.В.Овчарової [6, с.197] були виділені характеристики батьківства за певними критеріями:

1) за формою: материнство і батьківство;

2) за структурою сім'ї: батьківство в повній сім'ї, із двома батьками; у неповній сім'ї, з одним батьком, материнська сім'я;

3) за ступенем споріднення: біологічне батьківство (батьки, які виховують дитину, є рідними для нього); соціальне батьківство (дитину виховують прийомні батьки); змішаний тип батьківства (в цьому випадку прийомним є тільки один із батьків, із другим же дитину пов'язують кровні узи).

Слід відзначити, що батьківство та материнство як соціально-психологічний феномен зазнає суттєвих змін. Прагнення до рівності гендерних ролей, прагнення до отримання освіти та просування по кар'єрних сходах призводить до того, що цінність батьківства конкурує з цінностями життєвої успішності в цілому і професійною успішністю зокрема. Рішення про народження дитини в сучасному суспільстві є наслідком усвідомленого вибору.

Висновки: Феномен батьківства становить не тільки теоретичний, а і практичний інтерес. Діагностика та допомога сім'ї тісно пов'язана з виконанням батьками їх батьківських функцій, активною взаємодією батьків і дітей. Досліджування батьківства є неможливим у відриві від сукупності всіх особистісних характеристик батьків. Саме в батьківстві (материнство і батьківство) реалізуються важливі особистісні та соціально-психологічні потреби дорослих чоловіків і жінок. Якщо батьківство супроводжується нестабільною, конфліктною ситуацією, негативною емоційною атмосферою в сім'ї, то виховання дитини буде пов'язане зі специфічним, несприятливим розвитком її особистості, тому вивчення детермінант успішного батьківства є важливою психологічною проблемою та виступає основною перспективою наших подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. 6-е изд., перераб. и доп. / Г.С. Абрамова [Текст]. – М.: Академический Проект, 2003. – 326 с.
2. Девярых С.Ю. Феномен родительства: социально-психологический аспект / Монография: под ред. Сониной В.А., 2005. – 104 с.
3. Кон И.С. Ребёнок и общество: уч.пособие. – М.: Гуманит.издат.центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
4. Луценко Э.М., Некрасов Н.И. К вопросу о понятии «родительство» и его сущности / Учёные записки ОГУ. «2 (58), 2014. – с. 124-127
5. Макушина О.П. Склонность к различным аддикциям в современной семье / Психологический журнал. №4. – 2011.
6. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей – Режим доступа: [<http://psykaleidoskop.ru/pdf/ROD/rod07.pdf>]
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с
8. Филиппова Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

УДК 159.924

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ «ВИГНАНЦЯ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Лата Ірина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Назаревич В.В., канд. псих. наук, доцент

Сьогодні поняття «відчуження» проявляється в найрізноманітніших сферах і, в основному, означає роз'єднання якогось цілого на складові елементи. Наприклад, в юриспруденції воно пов'язане з поняттям «власність» і позначає передачу майнових прав на що-небудь від однієї особи до іншому. В релігії говорять про відчуження, як про смерть індивіда, про припинення його фізичної діяльності (душа людини відчужується від його тіла, а тіло від душі). В психології ж під «відчуженням» розуміється прояв таких життєвих відносин суб'єкта зі світом, при яких продукти його діяльності, він сам, а також інші індивіди і соціальні групи, будучи носіями певних норм, установок і цінностей, усвідомлюються як протилежні йому самому.

У більш широкому сенсі під відчуженням розуміють також перетворення будь-яких явищ і відносин в щось інше, ніж вони є самі по собі, спотворення і перекручення у свідомості людей їх реальних життєвих взаємин.

Об'єкт дослідження: феномен «вигнанця», присутній в сучасній системі освіти.

Предмет дослідження: процес відчуження студентської молоді від освіти в вузі і практики його подолання.

Мета дослідження: виявити особливості процесу «вигнанця» у вищій школі, що впливають на особистість в ході його навчання, показати шляхи зниження рівня відчуження серед студентів вищих навчальних закладів.

Традицію дослідження феномену відчуження можна позначити як критичну теорію суспільства. В сучасній теорії склалися три основних концепції в розумінні того, що ж таке відчуження, які його причини і способи подолання.

Перша концепція - універсальна, або глобальна, - трактує відчуження як універсальну і вічну характеристику людського існування. З цієї точки зору, відчуження є вічною субстанціональною сутністю розвитку суспільства і являє собою відчуження від інших людей і від навколишнього світу в цілому. Таке тлумачення представляється надмірно розширювальним і є практично неприйнятним, оскільки в цьому випадку знімається сама проблема. Немає жодної проблеми, якщо вона нерозв'язна в принципі.

Друга концепція - психологічна (К. Хорні, М. Сімен, Р. Блаунер) - розглядає відчуження як характеристику індивідуального психологічного стану, який проявляється у відчутті людиною несвободи в своїх діях, у відчутті того, що він іграшка в чийсь руках.

Почуття і емоції, які відчуває індивід в стані відчуженості, - це безсилля через неможливість контролювати процес власної праці або навчання; безглуздість - відсутність чіткого розуміння подій, в яких індивід бере участь; самоусунення - участь в діях, не доставляють задоволення і сприймаються як зовнішня необхідність; соціальна ізоляція - сприйняття індивідом себе як об'єкта знеособленого впливу з боку адміністративного апарату; самовідчуження - почуття, що сама людина і його здібності є чимось дивним, є засобами або знаряддям.

Третя концепція - соціально-критична, або соціологічна (К.Маркс, Е.Фромм, Ч.Міллс) розглядає відчуження як, як характеристику певного історичного стану речей, при якому творча діяльність людини обмежена, а сам він поневолений виробами своєї власної діяльності. В даному випадку відчуження має конкретні причини, воно корениться в природі соціальних структур, які позбавляють людей їх людської другої сутнісної основи.

Відчуження в сфері освіти - це системна характеристика, а не тільки стан окремих особистостей. Воно існує і відтворюється остільки, оскільки існує система знеособлених стосунків всередині будь-якої організації з наявністю в ній певних функціональних місць, тобто, оскільки присутній бюрократична структура. Існування масовості в будь-якій її формі призводить до виникнення відчуження. Розгляд відчуження як системної характеристики дозволяє судити про ту чи іншій мірі відчуження в ході навчання, а не про його наявність чи повній відсутності. Цілісним підходом до виявлення як зовнішніх, так і внутрішніх передумов відчуження є розгляд сучасного суспільства і системи вищої освіти.

Всі фактори, що впливають на відтворення відчуження в процесі навчання в сфері освіти, можна умовно розділити на три види:

- зовнішні, або контекстні, по відношенню до системи освіти;
- внутрішні, що знаходяться в ній самій;
- пов'язані безпосередньо з особистістю індивіда

На думку деяких експертів, причиною ситуації, що склалася з феноменом «вигнання» у вищій освіті стало порушення всіх життєвих процесів, властивих людині, а саме: втрата сімейнихпологових зв'язків і традицій, на які можна спертися. На самому початку, коли освіта особистості вийшла за межі сім'ї, вона стала містити в собі елемент відчуження, тому що людина втратила родинні зв'язки з іншими в процесі навчання, замінив їх формально-примусовими.

Список використаних джерел

1. Хромова О. И. Проблема отчуждения в контексте постиндустриальных трансформаций современного мира / О. И. Хромова., 2002. – 127-130 с.
2. Грицанов А. А. Отчуждение. / А. А. Грицанов., 2003. – 728 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 2009. – С. 118-120;
4. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии / В. В. Абраменкова, 1990. – 267 с.
5. Леонтьев А. Н. Общие понятия деятельности // Хрестоматия по возрастной психологии / А. Н. Леонтьев, 1997.- 234 с.

УДК 159.923:364.658

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ**Мартюченко Катерина, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Керівник: Хомич І.С., викладач

У статті досліджуються основні підходи різних науковців до вивчення проблеми психологічного благополуччя особистості, яке розглядається як комплексний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних складових позитивного функціонування.

Ключові слова : психологічне благополуччя особистості, компоненти психологічного благополуччя, психологічні фактори, підходи до розуміння психологічного благополуччя.

Метою статті є розкрити сутність, структуру і чинники психологічного благополуччя особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема психологічного благополуччя особистості стала досить актуальною в останні десятиліття. Це обумовлено нестабільністю економіки, фінансовою напруженістю, зниженням рівня та якості життя населення.

Психологічне благополуччя особистості - це інтегральний, системний стан людини, що являє собою складний взаємозв'язок фізичних, психологічних, культурних, соціальних та духовних факторів та відображає сприйняття й оцінку людиною самореалізації з врахуванням потенційних можливостей.

Поняття «психологічне благополуччя особистості» запропонував Бредбурн, який порівняв його із суб'єктивним відчуттям щастя і загальною задоволеністю життям та на основі цього створив модель психологічного благополуччя, куди входять: баланс між постійною взаємодією позитивного та негативного афектів і подіями із повсякденного життя. Згідно бачення вченого, різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя людини, що полягає у задоволеності життям загалом, тобто, коли рівень позитивного афекту перевищує негативний, то людина відчуває себе щасливою і впевненою, і відповідно, має високий рівень психологічного благополуччя та навпаки, коли рівень негативних переживань вищий, аніж позитивних, то людина відчуває себе нещасною та незадоволеною [1].

Сьогодні розвивається ряд підходів до усвідомлення психічного благополуччя, які були засновані на різних поняттях про благо, актуальні чесноти, здорове суспільство. Всі підходи до дослідження феномену психічного благополуччя можна розділити на кілька груп.

У першій групі поняття «психологічне благополуччя» детермінується як дві головні течії: гедоністична і евдемоністична. До гедоністичних теорій відносять всі теорії, де благополуччя описується в поняттях задоволеності - незадоволеності, що ґрунтується на балансі позитивного і негативного афектів. Це ідеї Н. Бредберна і Е. Дінера. Евдемоністичне усвідомлення цієї проблеми ґрунтується на твердженні, що особистісний ріст – основна та необхідна складова благополуччя. Цей підхід характерний для поглядів А. Вотермена і К. Ріффа [4].

У другій групі психологічне благополуччя висвітлюється як з'ясування проблеми позитивного психологічного існування особистості. До третьої групи відноситься усвідомлення феномена «психічного благополуччя» на базі психофізіологічного збереження функцій. Базу цієї групи становить думка про те, що генетичні причини також можуть роз'яснити індивідуальні відмінності в психологічному благополуччі.

До четвертої групи належить усвідомлення поняття «психічного благополуччя», яке розглядається П. Фесенко і Т. Шевеленковою, як цілісне переживання, що формулюється в особистому відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, окрім того поєднане з базовими людськими цінностями та потребами [5]. Тут психологічне благополуччя вивчається як суб'єктивне явище, переживання, що залежить від системи внутрішніх оцінок самого носія цього переживання. При розробці поняття психологічне благополуччя науковці

роблять акцент на оцінці людиною себе і свого життя, також на якостях позитивної діяльності особистості, вважаючи, що найбільш досконало ці два аспекти поєднані в шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф [6].

Керол Ріфф розробила шестифакторну модель психологічного благополуччя - це теорія, яка обумовлює шість чинників, що визначають психологічне благополуччя, задоволення та щастя людини. Шляхом досягнення стану рівноваги усвідомлюється психологічне благополуччя, що може змінюватись під впливом життєвих подій, як негативних, так і позитивних.

Модель Ріфф спирається на «Нікомахову етику» Арістотеля, згідно з якою мета життя - не почувати себе добре, а жити чесно. Шість факторів вважаються визначними елементами психологічного благополуччя:

1. Самоприйняття
2. Встановлення якісних зв'язків з іншими
3. Почуття самостійності в думках і діях
4. Здатність керувати складним середовищем відповідно до особистих потреб та цінностей
5. Досягнення значущих цілей і відчуття цілі в житті
6. Постійне зростання і розвиток як особистості

Ріфф вважає, що не все, що відповідає задоволеності життям, сприяє досягненню психологічного благополуччя, адже життєві труднощі, негативний, і навіть травматичний досвід та переживання можуть стати основою для підвищення психологічного благополуччя людини через глибше осмислення життя, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми, набуття здатності до співпереживання. Отже, відповідно до теорії Ріфф, психологічне благополуччя – складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу та залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості з оточуючими [6].

В Україні вивчення даного питання та його чинників припадає на останнє десятиліття ХХ століття і пов'язане з іменами таких науковців як Н. Бахаревої, Д. Леонтєва, О. Бочарової, П. Фесенко, М. Григор'євої, А. Созонтова, Л. Куликова. Вони вивчали даний феномен в контексті зовнішніх причин: ступеню задоволення основних потреб, характеру міжособистісних відносин і внутрішніх причин — толерантності, суверенності психологічного простору особистості, ціннісних орієнтацій та стратегій поведінки, самоактуалізації, рівня домагань і самооцінки, життєвих орієнтирів, усвідомленості цінності життя [3]. Розглядаючи проблему психологічного благополуччя особистості, Л. Куликов виділяє такі його чинники:

- соціальні – це задоволеність особистості своїм соціальним статусом і станом суспільства, до якого вона себе відносить, задоволеність міжособистісними взаємовідносинами, статусом у мікросоціальному оточенні чи інтерес до «ідеального суспільства всього людства» (згідно з поглядами А. Адлера);
- духовні – відчуття близькості до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості долучатися до її багатств, розуміння призначення людини та її сутності, усвідомлення переживання нею сенсу життя;
- фізичні – гарне фізичне самопочуття, фізичне здоров'я;
- матеріальні – задоволеність матеріальним становищем (житло, харчування, відпочинок), стабільність матеріального статку;
- психологічні – гармонійне поєднання психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, психічне здоров'я в цілому [3].

Крім чинників, що впливають на душевну рівновагу, Л. Куликов [3] підкреслює важливість відчуття спільності та цілісності, які є надзвичайно вагомими чинниками, що позитивно впливають на усвідомлення і переживання сенсу життя людини. Особистість

повинна дотримуватись відповідної установки, яку вона може підтримувати, схвалюючи себе за досягнення важливих цілей. Ще одним вагомим чинником при цьому є увага оточуючих, яка дозволяє підвищити нашу рішучість. Все це призводить, на думку Л. Куликова, до відчуття благополуччя як безперервного процесу, який тісно пов'язує певну життєву позицію та поведінку, що позитивно впливає на реалізацію потенційних можливостей людини. Протягом усього життя людина має нестримне бажання зрозуміти сенс власного благополуччя. Однак, як зазначає Д. Шернофф, особистість, яка володіє почуттям власної гідності та має високий рівень оптимізму, частіше перебуває у стані захопленості життям. Саме ж психологічне благополуччя полягає в задоволенні екзистенціальних потреб особистості і настає тоді, коли людина намагається знайти відповіді на такі складні питання як смерть, свобода, ізоляція, самототожність і щастя [2].

Отже, відповідно до останніх досліджень, психологічне благополуччя вивчають, відштовхуючись від усвідомлення особистістю природи щастя, задоволеності життям, також визначають його джерела і головні причини. Беручи до уваги зростання запитів суспільства, науковці розширюють аспекти дослідних робіт, в тому числі акцентують увагу на певних факторах, які забезпечують конкретно психологічне благополуччя, в тому числі рівень незалежності психічного простору, реальні відносини зі світом, найвищу оцінку значимості світу і власних можливостей, задоволення основних психічних потреб, самоефективність і т.д. Дослідники роблять висновок, що важливим чинником психічного благополуччя виступає значимість для людини тих чи інших об'єктів в її соціумі, ставлення до них та специфіка уявлень про них.

Висновки. Як бачимо із проаналізованих наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених, можна говорити про те, що психологічне благополуччя – складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу та залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості з оточуючими. Суб'єктивне благополуччя складається із задоволеності життям, відсутності негативного афекту та наявності позитивних емоцій і є динамічною когнітивно-емоційною оцінкою людини якості власного життя загалом та окремих його сфер, що залежить, з одного боку, від неї самої та її особистісних властивостей, з іншого – від реалій її життя. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у детальнішому вивченні та аналізі різних компонентів суб'єктивного благополуччя, зокрема, феномену задоволеності життям та становлення професійної Я-концепції особистості.

Список використаної літератури

1. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Самоконтроль как предиктор психологического благополучия студентов // *Философия и социальные науки*. - 2016. – № 2. – С. 76-81.
2. Дубовик Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте / Ю. Б. Дубовик // *Психологические исследования* : [электрон. науч. журн.]. – 2011. – №1 (15).
3. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворённости жизнью / Л. В. Куликов // *Общество и политика* ; под ред. В. Ю. Большакова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476 - 510.
4. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия/ А.Е. Созонтов // *Вопросы психологии*. – 2006. – № 4. – С. 105-114.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова П.П. Фесенко // *Психологическая диагностика*. – 2005. – №3. – С. 95-129.
6. Ryff, C., Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, p. 14 - 23.

УДК: 159.9:316.624.3

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН БУЛІНГУ В НАВЧАЛЬНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Марчук Катерина, здобувач ОС

«бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Назаревич В.В., канд.психол. наук, доцент

Залякування одних людей іншими присутнє на різних сходинках розвитку та формування людської особистості. Булінг супроводжує людину від початкової школи і протягом всього її життя, будь це вищий навчальний заклад, армія чи робочий колектив. Навіть в часи, коли люди формували зграї були сильніші сім'ї, тобто ті, хто домінували., і слабші - які підкорялися.

На даний момент є багато різних причин, які спричиняють ріст такого феномену, як булінг. З кожним роком вони поширюються, та стають більш різноманітними. Булінг це таке явище, яке не може розгорітись саме собою. Для нього необхідні фактори, які будуть створювати потрібні ситуації та умови, наприклад поєднання особистісного, сімейного та групового рівнів, які створюють передумови для цькування.

Найчастіше причинами булінгу може бути помилкове уявлення про те, що це допустимо в нашому середовищі. Діти часто проектуєть на оточуючий світ модель поведінки зі своєї сім'ї, тому що не мають розуміння про неправильність таких дій. Для дітей з неблагополучних сімей така поведінка є нормальною та прийнятною, тому що вони не бачили нічого, окрім насилля, та не знають, як проявити себе по-іншому в середовищі. Навіть в старшому віці перейнявши відношення дорослих, вони часто проектуєть таку поведінку на однолітків та сім'ю [1, с.57].

Серед переліку причин є також групи чинників, що стосуються міжособистісних взаємин, і поділяються на чотири групи:

Особистісні чинники – це психологічні та фізичні особливості кожної людини, її індивідуальні особливості, зовнішність, певний рівень інтелектуального розвитку тощо.

Часто ініціаторами булінгу є діти з синдромом дефіциту уваги або гіперактивні діти, які своєю поведінкою хочуть отримати її від дорослих. Ще однією з найвагоміших причин є зовнішній вигляд. Будь-яка відмінність дитини від інших (зовнішній вигляд, національність, стан здоров'я та ін..) тягне за собою «особливе» відношення з боку однолітків та інших дітей. Приниження, які пов'язані з расовою відмінністю мають місце в кліматі дискримінації людей, де відмінності сприймають негативно.

Сімейні чинники являють собою відношення батьків до дитини.

Якщо вона зростала в сім'ї з авторитарним стилем спілкування, то не дивно, що ця дитина буде старатись поводитись так само. І якщо вчасно з цим не розібратись, таке відношення перенесеться на студентське, а також на власне сімейне життя. Тиск з боку дорослих, жорстоке поводження, домашнє насильство - все це є джерелом для розповсюдження такої поведінки, і сприйняття її, як нормальної та прийнятної для застосування.

Соціальні чинники – це соціальні норми, стереотипи, наявність економічної нерівності, вплив інформаційних технологій на особистість.

Причиною появи булінгу є гендерні стереотипи, тобто дотримання думки про норму домінування чоловіків над жінками. Іноді вчителі та учні можуть допускати дискримінацію в своєму відношенні до вчителя чи учениці жіночої статі. Економічна нерівність має особливе місце серед причин появи булінгу, тому що відіграє важливу роль у побудуванні стосунків. Учні з забезпечених сімей часто зверхньо відносяться до інших, особливо з нижчим від них статусом та роллю в суспільстві.

Оточуючі чинники - це чинники зовнішнього середовища, які являють собою наявність певного стресу під час навчання, перевтому від великого обсягу завдань,

відсутність належної уваги з боку викладачів, які можуть спричинити конфлікт та сварку в групі, а потім плавно перейти в булінг.

Найбільш розповсюдженими чинниками, які провокують прояв булінгу в закладах освіти є виокремлення окремого студента в групі, авторитарний стиль навчання, виключення з важливих зустрічей, байдуже відношення співробітників закладу до поведінки студентів в стінах університету, маніпулювання та ігнорування прохання про допомогу. Чимало студентів скаржаться на різні проблеми психічного здоров'я в університеті, багато з яких є прямим результатом знущань або навіть сексуальних домагань чи зґвалтування в університеті [2].

Список використаних джерел

1. Штонь І. Шкільний булінг: причини та протидія / І. Штонь, 2017. - 56-59 с.
2. Булінг (цькування) як явище, його форми та учасники. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module1/buling-iak-iavische.pdf>.

УДК 159.922.7 : 159.923.3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ У ПІДЛІТКІВ

Мельник Тетяна, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Керівник: Кулаков Р.С., канд. психол. наук, доцент

Підлітковий вік являє собою важливий етап психічного і особистісного розвитку. Значні зміни проходять у розвитку інтелектуальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер, а також у загальному становленні самосвідомості. При неблагополучних соціально-психологічних умовах та при впливу інших негативних факторів на розвиток особистості має місце формування акцентуації характеру.

Мета дослідження – визначити та проаналізувати психологічні чинники, що впливають на формування акцентуації характеру у підлітків.

Характер людини – це сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що складається і виявляється в діяльності та спілкуванні, обумовлений типовими для неї формами поведінки [1, с. 315]. Говорячи про крайні варіанти нормального характеру особистості психологи використовують терміни «акцентуація характеру» або «акцентуація особистості». Карл Леонгард у 1968 р. ввів термін «акцентуація» і описував її як надмірно посилені риси особистості, що за певних несприятливих умов здатні перейти у патологічний стан [2, с. 27]. За П. Ганнушкіним, акцентуація – це баланс на межі хвороби та здоров'я, а її загострені прояви можуть вказувати на хворобу. Дані прояви у своїх працях він позначав як «латентні психопатії» [3, с. 455].

На думку А. Лічко, акцентуація – це демонстрація в поведінці окремих рис характеру, що можуть призвести до певних відхилень особистості та негативно вплинути на процес її самореалізації [4, с. 32].

Акцентуації характеру формуються і особливо яскраво проявляються у підлітковому віці. Причиною даного явища виступає імпульсивність підлітків, а також те, що вони ще не здатні в повній мірі контролювати свої емоції та вчинки.

У нашій країні популярністю користуються дві класифікації акцентуацій характеру – класифікація, запропонована К. Леонгардом, та класифікація акцентуацій за А. Лічко.

Типи акцентуацій характеру за К. Леонгардом:

1. Гіпертимний. Характерні риси: висока контактність, балакучість, пожвавлена жестикуляція, несерйозне ставлення до службових та сімейних обов'язків, дратівливість, схильність до аморальних вчинків, оптимізм енергійність та ініціативність.

2. Дистимічний. Характерні риси: низька контактність, замкнутість, небагатослівність, песимістичність, серйозність, висока моральність, пасивність, повільність, «відірваність від колективу».

3. Циклоїдний. Характерні риси подібні до гіпертимних рис у період «підйому», а у період «спаду» - до дистимічних рис, контактність також змінна.

4. Збудливий. Характерні риси: низька контактність, мовчазні, уповільнена реакція, похмурість, схильність до хамства і лайки, деспотичні і жорсткі, сумлінність, акуратність, запальність, схильні до приступів гніву.

5. Застрагаючий. Характерні риси: середня контактність, «занудливість», мовчазні, ставлять високі вимоги до себе, підозрілість, мстивість, ревнивість, самовпевненість.

6. Тривожний. Характерні риси: низька контактність, боязливність, невпевненість в собі, самокритичність, товариськість.

7. Педантичний. Характерні риси: середня контактність, занудливість, серйозність, сумлінність, акуратність, формалізм.

8. Емотивний. Характерні риси: низька контактність, вузьке коло друзів, відповідальність, альтруїзм та співчуття до інших, слізливність, крайня чутливість.

9. Демонстративний. Характерні риси: висока контактність, прагнення до лідерства, бажання уваги та схвалення іншими, поверховість почуттів, самовпевненість, цілеспрямованість, неординарність, егоїзм, непродуманість вчинків, провокація конфліктів.

10. Екзальтований. Характерні риси: висока контактність, балакучість, альтруїзм, співчуття, яскравість та щирість почуттів, надмірна вразливість, схильність до паніки.

11. Екстравертивний. Характерні риси: висока контактність, балакучість, готовність вислухати інших, пристрась до розваг, висока довіра до інших, необдуманість вчинків.

12. Інтровертивний. Характерні риси: дуже низька контактність, бідна міміка, відірваність від реальності, емоційна холодність, стриманість, обдуманість вчинків, наявність твердих переконань та принципів.

На основі даної класифікації А. Лічко запропонував свою, дещо спрощену, однак саме вона найчастіше використовується для виявлення акцентуацій характеру у підлітків. Відповідно до його класифікації, виділяють такі типи акцентуацій:

- Гіпертимний – рухливість, товариськість, схильність до бешкетування, непосидючість, позитивність.

- Циклоїдний – підвищена дратівливість, схильність до апатії, настрої періодично змінюється від піднесеного до пригніченого.

- Лабільний – непередбачувані, різкі зміни настрою.

- Астеноневротичний – підвищена підозрілість, капризність, дратівливість, швидка стомлюваність.

- Сенситивний – підвищена чутливість, сором'язливість, високі моральні вимоги до себе та інших, боязкі.

- Психастенічний – ранній інтелектуальний розвиток, схильність до самоаналізу, замкнутість.

- Шизоїдний – замкнутість, демонструють байдужість та відсутність інтересу до інших, позбавлені співчуття, почуття виявляють стримано.

- Епілептоїдний – жорстокі, владні, самолюбиві та егоїстичні.

- Істероїдний – егоцентризм, потреба в увазі до себе, демонстративність.

- Нестійкий – підвищена схильність та потяг до розваг, слабка сила волі.

- Конформний – бездумність, підпорядкування авторитетам, некритичність.

Акцентуації хоча і мають тенденцію виникати у період становлення характеру, тобто у підлітковий період, однак, відповідно до проведених досліджень, вони майже завжди згладжуються з дорослішанням.

Акцентуації характеру у підлітковому віці виникають під впливом різноманітних факторів, серед яких виділяють психологічні, соціальні та спадкові.

Розвиткові будь-якого типу акцентуацій можуть сприяти:

1) Відсутність можливості задовольнити базові потреби в любові, опіці, безпеці та спілкуванні;

2) Відсутність поняття про моральні та культурні норми.

3) Несформована мотиваційна сфера – відсутність стійких інтересів та цілей.

4) Неправильне уявлення про себе. Іншими словами – дисгармонійність Я-образу, що включає в себе комплекс неповноцінності, або ж навпаки завищену самооцінку та неадекватний рівень домагань.

5) Генетична схильність. Особливості функціонування нервової системи передаються дітям від батьків. Особливо це стосується гіпертичної, циклоїдної та шизоїдної акцентуацій. Тому якщо у батьків є акцентуована риса характеру, то висока ймовірність того, що вона виявиться і у дитини. Неправильне виховання та поведінка батьків здатні значною мірою посилити вродженні акцентуовані риси.

6) Спадкові ознаки. До таких ознак належать тип нервової системи та захворювання, що пов'язані з нею, фізичні вади особистості, спадкові та хронічні хвороби.

7) Когнітивна криза. При взаємодії підлітка з оточуючими можуть виникати зовнішні та внутрішні бар'єри в діяльності та спілкуванні, що здатні призвести до психологічних зривів.

8) Умови виховання. Акцентуація характеру у підлітковому віці може розвинути під впливом неправильних умов виховання, наприклад від безконтрольності з боку батьків, або ж навпаки, під впливом гіперопіки, жорстких стосунків, надмірних вимог і очікувань стосовно дитини тощо.

9) Перешкоди в діяльності. Ознаки акцентуації характеру у підлітків можуть проявлятися, коли їм доводиться зіткнутися з перешкодами у діяльності, що спрямована за задоволення особливо значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу у навчанні є недопустимими, оскільки призводять до виникнення конфліктних ситуацій та провокують виникнення різних форм дезадаптивної поведінки у підлітків – нехтування нормами соціальної поведінки.

Слід виділити умови виховання як основний психологічний фактор, що впливає на формування тієї чи іншої акцентуації характеру. Так різні його прояви здатні викликати розвиток різних типів акцентуацій, а саме:

- Гіперопіка і контроль зі сторони батьків та викладачів. Сприяє розвитку та поглибленню психастенічної, сенситивної та астенічної акцентуацій;

- Недостатність опіки і уваги зі сторони батьків підвищує ризик розвитку істероїдних, нестійких та конформних рис особистості;

- Жорстке відношення, надмірна суворість та авторитарний стиль спілкування провокують посилення епілептоїдних рис;

- Підвищення вимоги до дитини призводять до виникнення психастенічної акцентуації характеру;

- Відсутність емоційного контакту може викликати посилення лабільних, сенситивних та астенічних рис;

- Надмірна увага до самопочуття і хронічні хвороби, що порушують нормальне функціонування особистості. Велику роль відіграють фізичну вади, дефекти зовнішності та захворювання нервової системи. Результатом можуть стати істероїдна або астено-невротична акцентуації;

- Серйозні конфлікти з однолітками в підлітковому віці, коли спілкування є найбільш значимим, можуть стати причиною розвитку конформної або шизоїдної акцентуацій характеру.

Висновки. Беручи до уваги усе вище сказане, можна зробити висновок, що на формування певного типу акцентуації характеру у підлітка впливають психологічні,

соціальні та спадкові фактори. Найбільшою мірою вплив чинять умови виховання та негармонійні відносини з оточуючими, зокрема з однолітками, так як у підлітковому віці саме ці відносини виносяться на передній план. Однак не варто забувати, що з віком дитина удосконалює вміння контролювати та адекватно виражати свої почуття та емоції, тому закономірним є той факт, що у процесі дорослішання акцентуації, що були присутні у дитинстві та у підлітковому віці, згладжуються. У випадку, якщо цього не сталося через постійний вплив негативних факторів, у дорослому віці загострені акцентуації можуть перерости у явні психопатії.

Список використаних джерел

1. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2002. – 506 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности: пер. с нем. / К. Леонгард. – 2-е изд. – К. : Вищ. шк., 1989. – 375 с.
3. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий: их статистика, динамика, систематика. Некоторые общее содержание и данные / П. Б. Ганнушкин // Психология индивидуальных различий: под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – С. 455-493.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л. : Медицина, 1993. – 318 с.

УДК 159.922.73:[159.953:37]

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Мисько Єлизавета, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія. Практична психологія», II курс, РДГУ

Керівник: Кулаков Р.С., канд.психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасний шаблон освіти в Україні виносить на перший план не просто навчання учня, а саме його особистість, як майбутнього активного діяча, що буде забезпечувати прогрес суспільства, розвиток і збереження життя на Землі. Центральною концепцією освіти стає розвиток цілісної особистості, яка є всебічно розвиненою та здатною до критичного мислення. Пріоритетність навчання надається соціально-мотиваційним факторам і загальнолюдським цінностям, забезпеченню активної пізнавальної діяльності учня. Старша шкільна ланка охоплює період ранньої юності, що є важливим етапом формування особистості. У цей час старшокласник будує себе сам, визначає свої цінності та інтереси, а також задумується про реалізацію себе у майбутньому. Через новоутворену соціальну позицію значущість учіння зростає, проявляється свідоме позитивне ставлення до навчання, формується нова мотиваційна структура. У зв'язку з цим особливої уваги набуває процес формування педагогами мотиваційної сфери особистості старшокласника. Тому важливим є переосмислення проблеми мотивації навчальної діяльності учнів старших класів з урахуванням домінуючих мотивів, які притаманні для цього віку.

Мета дослідження – охарактеризувати психолого-педагогічні особливості формування навчальної мотивації старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Мотивація особистості відіграє важливу роль у побудові життєвих цілей і планів. Як стверджує Є. П. Ільїн: старшокласника традиційно прийнято розглядати як особу, що «стоїть на порозі» дорослого життя, сповненого планів та сподівань. Перспективу у часі, як план уявлень про майбутнє життя, автори розглядають як одну з центральних у старшому шкільному віці ступінь, що впливає на зміст та функціонування мотиваційної сфери особистості. Відповідно до цього змінюється і мотивація навчальної діяльності. Підлітки у виборі професії керуються тим, що подобається

та інтересом до окремих навчальних предметів, а молодші юнаки обирають предмети відповідно до майбутньої професії. Через це у старшокласників простежується скрупульозна вибірковість пізнавальних мотивів, що призводить до суттєвого зниження інтересу до певних предметів на користь майбутніх спеціалізованих знань. Учбово-пізнавальний мотив (інтерес до способів добування знання) удосконалюється як інтерес до методів творчого та теоретичного мислення. Старшокласників цікавить участь у шкільних наукових співтовариствах, застосування дослідницьких методів на уроках. Разом з тим їх захоплюють і шляхи підвищення продуктивності пізнавальної діяльності, про що свідчить інтерес до посібників про культуру й раціональну організацію розумової праці. Очевидно, у цьому віці можна говорити про появу єдності процесуальної й результативної мотивації навчання [1, с.233].

На початку ХХ століття такі російські психологи як: О.Ф. Лазурський, М.М. Ланге, Л.С. Виготський довгі роки проводили дослідження, порушуючи питання мотивації людської поведінки та вивчення пізнавальних процесів. Із створених у 60-ті роки ХХ ст. концепцій мотивації більш-менш продуманою та доведеною до певного рівня закінченості вважається тільки створена О.М. Леонтьєвим теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини [5, с.230-235]. За цією концепцією всі психологічні особливості людини, в тому числі й мотиваційна сфера, мають своє походження в практичній діяльності, де і формуються властивості особистості. Причому, між структурою діяльності та будовою мотиваційної сфери людини існують відношення ізоморфізму (взаємної відповідності) [5, с.231-233].

Мотивація до навчання визначається як частковий вид мотивації, включений в певну діяльність, в даному випадку діяльність учіння. Як підкреслює провідний психолог, що займається вивченням мотивації учбової діяльності - А.К. Маркова: «Становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним» [2, с.354-356]. В психологічній літературі кожен автор виділяє різні види мотивів учбової діяльності. Так, Л.І. Божович вказує, що для дітей різного віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, ведучими, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення, які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. З одного боку, таким провідним мотивом може виявитися прагнення завоювати місце відмінника в класі, з іншого – бажання здобути вищу освіту або ж сам інтерес до навчання.

Л.І. Божович вище зазначені мотиви розділяє на дві великі категорії. Одні з них пов'язані із змістом самої учбової діяльності і процесом її виконання; інші – з ширшими взаємовідносинами дитини з навколишнім середовищем. До перших належать пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і оволодінням новими навиками, уміннями і знаннями; інші – пов'язані з потребою дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин.

Згідно з дослідженнями Н.М. Власової виділяють два типи мотивації – довільну та мимовільну. Довільний план мотивації проявляється тоді, коли мотиви в учня викликаються довільно без сторонньої допомоги. Мимовільний план мотивації проявляється в тому разі, якщо мотиви хтось спеціально формує [4, с.107-113].

Відомий німецький філософ В. Апельт виділив такі мотиви учіння: соціальні (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння, прагнення зайняти певну позицію у стосунках з оточуючими, дістати їх схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); і мотиви саморегуляції (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [1, с.162].

Види мотивів можна поділити на соціальні та пізнавальні. Якщо у старшокласника в ході навчання переважає спрямованість на зміст учбового предмету, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивацій. Якщо ж виражена спрямованість на іншу людину в ході

навчання, то говорять про соціальну мотивацію. І пізнавальні, і соціальні мають рівні: широкі пізнавальні мотиви, коли орієнтація йде на засвоєння добування знань, та мотиви самоосвіти, тобто орієнтація на придбання додаткових знань. В своєму становленні різні мотиви названих видів і рівнів можуть проходити наступні етапи: актуалізація первинних мотивів, постановка на основі цих мотивів нових цілей, поява на цій основі нових мотивів, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, супідрядність різних мотивів.

О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович та А.К. Маркова виділили загальну картину вікової динаміки мотивів учіння. Саме від мотивації залежить переважна частина успіхів в навчанні, тому її становлення з початком навчання обумовлює подальший розвиток особистості як частки суспільства. Вони також відзначали, що особливості мотивів і пізнавальних інтересів різних вікових категорій, що вчаться, не є фатально неминучими і необхідно властивими [3, с.47-49].

Висновки. На основі аналізу основних теоретичних і практичних підходів до вивчення особливостей мотиваційної сфери старшокласників, можна зробити наступні висновки.

Навчання, безумовно, є найважливішим видом провідної діяльності у період ранньої юності, адже старшокласник закладає перші цеглини у фундамент свого майбутнього, тому так важливо його змотивувати та продукувати позитивне ставлення до цього процесу. Для успішного формування мотивації до навчання необхідно створити актуальні мотиви, які спонукатимуть старшокласника до діяльності. Найбільш результативною мотивацією для учнів старшої школи є мотивація, що спрямована на їх власну особистість. Не менш важливими інструментами, що підвищують мотивацію учня, є форма подачі навчального матеріалу, організація вчителем навчального процесу та його комунікативні навички.

Отже, правильна мотивація – це правильний напрямок, за допомогою якого вчитель і учень доходять до такої взаємодії, яка дає плідні результати в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев // 2-е изд. – СПб.: Изд. Дом. «Питер», 2001. – 263 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина // М. : Украина, 2001. – 688 с.
3. Васильков А. М. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно – медицинском вузе/ А.М. Васильков, С.С. Иванов // Ананьевские чтения – 97: Тезисы научно – практической конференции. – М., 1997.
4. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників / С.С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 8. – С. 31 – 42.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С.С. Занюк // К.: Либідь, 2002. -304с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб. : Питер, 2000. -446с.

УДК 159.964.21:159.922.8

ШЛЯХИ ЗАПОБИГАННЯ ТА КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

У ПІДЛІТКОВИХ КОЛЕКТИВАХ

Михайлова Тетяна, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: Павелків Р.В, д-р психол. наук, професор

Постановка проблеми. Підлітковий вік як складний етап переходу від дитинства до дорослого віку – це період формування протиріч між ставленням до себе та ставленням до

значущих оточуючих, прагненням до самоствердження та неможливістю це зробити, не обмежуючи інтереси інших, прагненням до ідеалів і несприйняттям прямих вказівок та порад щодо їх досягнення. Найчастіше конфліктними підлітками є егоцентричні особистості, що надміру сконцентровані на власній особі. Це проявляється у почутті власної винятковості і переоцінці своїх здібностей, завищеній самооцінці. Така поведінка часто є причиною виникнення конфліктних ситуацій. Зокрема, у школах конфлікти серед учнів бувають надзвичайно серйозними. Конфліктна поведінка включає два аспекти: по-перше, вона має тенденцію до розширення конфлікту, посилення емоційного стану; по-друге, це сприймання конфліктної ситуації за допомогою зворотного зв'язку, що допомагає більш повно знайти рішення для подолання конфлікту.

Конфлікт у підліткових колективах є наслідком зіткненням протилежних поглядів, цілей, інтересів, позицій чи точок зору підлітків – суб'єктів взаємодії. Це умова для розв'язання групових конфліктів та подальшого його розвитку. Конфлікт серед підлітків можна визначити як міжособистісний. Залежно від результату конфлікт може бути конструктивним. Конструктивні конфлікти пов'язані із суперечностями, розбіжностями та боротьбою з основними проблемами.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні засобів запобігання та конструктивного розв'язання конфліктів у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікт – це процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох чи більше сторін у розв'язанні значущої для них проблеми, який супроводжується негативними емоціями і потребує вирішення [1, с.12].

Розв'язання конфлікту – процес, який передбачає конструктивне вирішення самими суб'єктами або «третьою стороною» суперечностей завдяки обранню вірної стратегії взаємодії в конфлікті чи застосуванню ефективних узгоджувальних засобів. Перший спосіб активного вирішення конструктивних конфліктів - це усунення недоліків, які призводять до нього. Запобігання конфліктам – поняття, що відображає утворення об'єктивних і суб'єктивних передумов, які сприяють вирішенню конфліктних ситуацій різними конструктивними засобами та не допускають початку конфліктного протиборства [2, с.8].

Виділяють такі правила попередження конфлікту:

1. Визначення предмету та джерела можливих конфліктів.
2. Не можна відразу зрозуміти всі проблеми стосунків. Потрібно визначити основні фактори, які можуть бути основою конфлікту: взаємне неприязне ставлення, ділове суперництво або просто заздрість.

Розвиток конфліктної ситуації визначається трьома стадіями: виникнення напруженості у відносинах; прояв конфліктної поведінки та вирішення конфлікту.

Особливу увагу слід приділити підліткам, що конфліктують. Потрібно пам'ятати, що кожен підліток – індивідуальність, яка здатна прийняти точку зору іншої людини.

Основною формою (технікою) у співпраці з підлітками щодо розв'язання конфліктів в колективі є:

- особистий діалог та консультації;
- організація та реалізація програми шкільної медіації;
- соціальні проекти;
- тренінги, рольові ігри [3, с.118].

Загалом конструктивні форми вирішення конфліктів передбачають діалог підлітка із самим собою або зі своїм опонентом. Це сприятиме подоланню суперечностей і непорозумінь, врешті-решт призведе до відновлення особистісної гармонії та налагодження стосунків з іншими.

Розв'язання конфлікту є багатоетапним процесом:

- перший: діагностика під час спостереження;
- другий: вибір стратегій розв'язання та відповідних технологій;
- третій: безпосередня практична діяльність щодо подолання протиріччя та завершення конфлікту.

У процесі вирішення конфліктів діагностується ситуація протиборств, тому обирають засоби та методи для вирішення проблеми, формується план дій та здійснюється реалізація рішень.

Американський конфліктолог М.Дойч головним критерієм успішного розв'язання конфлікту вважає задоволення сторін його результатами. Інші вчені називають показниками цієї конструктивності розв'язання (чи усунення) антагонізму, який спричинив конфлікт, або перемогу того з опонентів, хто був правий. Відповідно, чим більше розв'язано конфліктних протиріч, тим більше шансів для нормалізації відносин між підлітками, і тим менша ймовірність переростання конфлікту в нове протиборство. Перемога ж однієї сторони у конфлікті, утвердження істини та справедливості, сприяння оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі, визнання того, що у іншої сторони також є свої інтереси, які не слід цілком ігнорувати, доцільно спробувати у ході розв'язання конфлікту хоча б частково переорієнтувати мотивацію опонента, що у подальшому допоможе запобігти конфліктним зіткненням [2, с.111].

Зокрема, серед основних підходів щодо запобігання конфліктів в колективі є:

- профілактика конфліктів;
- прогнозування конфліктів;
- встановлення дійсних причин конфлікту;
- визначення та формулювання ефективних форм та способів вирішення конфліктів.

Виділяють етапи часткового і повного запобігання конфліктам [2, с.108]:

1. Часткове запобігання є можливим за умов блокування однієї з причин потенційного конфлікту та обмеження її негативного впливу на опонентів.

2. Повне запобігання передбачає нейтралізацію дії всього комплексу чинників, які детермінують конфлікт; це дозволяє спрямувати взаємовідносини протидіючих суб'єктів у напрямі порозуміння і співробітництва.

Інструмент запобігання конфліктам – це систематична організація заходів для мінімізації конфліктів за допомогою внутрішньоособистісної та міжособистісної психологічної корекції (оволодіння прийомами та навичками безконфліктного спілкування та дотримання психологічних порад). Впливати на стан проблеми взаємодії можна двома способами: впливати і контролювати власну поведінку, а також впливати на психіку та поведінку підлітка. Тому об'єктивні передумови запобігання конфліктам пов'язані зі здатністю людини до спілкування. Кожен повинен усвідомити, що спілкування є передконфліктним етапом, і легше повернутися із передконфліктної ситуації до нормальної взаємодії, а не розвивати конфлікт, особливо при використанні провокаційних методів.

Щоб запобігти конфлікту, потрібно оволодіти прийомами і навичками безконфліктного спілкування. А. Белкін, доповнивши рекомендації Д. Карнегі, дає певні поради безконфліктного спілкування: необхідно в міру думати про свою досконалість і свої бажання та спробувати побачити позитивні сторони в іншому, бути щедрим на похвалу; потрібно розмовляти з підлітками про те, що є предметом їхніх бажань та при можливості надавати рекомендації, як можна досягнути бажаного; навчитися правильно слухати (не перебивати співрозмовника, не робити поспішних висновків і заперечень, не давати непрошених порад, виявляти зацікавленість, емпатію і повагу до співрозмовника); вести розмову, не виходячи за коло інтересів співбесідника; робити як можна більше доброзичливих посилянь; враховувати особистісні особливості співрозмовника (особливості сприйняття (візуали, аудіали, кінестетики), типи темпераменту, риси характеру); спочатку відповідати на аргументи співрозмовника, а потім приводити власні аргументи; висловлювати свої думки і почуття у ввічливій формі, вести аргументацію коректно відносно співрозмовника; оперувати простими, ясними, точними поняттями; прагнути до відкритого спілкування, долати бар'єри, які виникають у процесі розмови; не вживати конфліктогени (слова, дії або бездіяльність, що можуть призвести до конфлікту); не відповідати конфліктом на конфлікт; уникати категоричності, кепкування, нагадувань про якусь неприємну ситуацію [4, с.139].

Висновки. Таким чином, для конструктивного розв'язання конфліктів потрібно визнати саме існування даного конфлікту та наявність протилежних цілей, дослідити шляхи подолання конфлікту, розробити варіанти вирішення конфлікту в колективі. Щоб запобігти конфлікту, потрібно застосовувати дії щодо усунення справжнього предмету конфлікту та нейтралізації дії всього комплексу факторів, що детермінують конфлікт. Це дозволить спрямувати взаємодію суб'єктів у русло їх співробітництва для реалізації спільних інтересів.

Крім того, для запобігання конфліктів необхідно дотримуватися практичних порад та рекомендацій: справедливе ставлення до інших; повага до інших; прояв доброти, коректність та стриманість; відвертість у розмові; адекватна оцінка власних можливостей; демонстрація позитивних емоцій.

Список використаних джерел

1. Конфліктологія: Конспект лекцій. Для підготовки магістрів усіх форм навчання // В.Я.Галаган, В.Ф.Орлов, О.М.Отіч. – Київ : ДЕДУТ, 2008. – 293 с.
2. Конфліктологія : навч.посіб. // Л. М. Герасіна, М. П. Требін, В. Д. Воднік. — Х. : Право, 2012. — 128 с.
3. Куниця Т.Ю. Проблеми конфліктів у шкільному колективі. / Т.Ю.Куниця // Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри: збірник наукових праць за результатами методологічного семінару НАПН України – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2019. - С. 114-120.
4. Шаваріна О.П, Кондратюк С.М. // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2014. – № 1. – С.136-141.

УДК 159.9-051:37.091.12

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ

Мовчко Олег., здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л.М., канд.психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Якість виконання обов'язків психолога закладу освіти залежить як від внутрішніх факторів, так і від зовнішніх. Адже, навіть за великого бажання працювати, наявності високого рівня теоретичних знань та практичних умінь, внутрішній готовності до професійної діяльності психолог може зустрітися з упередженим ставленням адміністрації і членів педагогічного колективу та їх необізнаністю з колом посадових обов'язків психолога освітнього закладу. Це нерідко проявляється у завантаженні психолога такими видами діяльності, які не входять до переліку його функціональних обов'язків: виконання організаційної, виховної роботи, заміна уроків відсутніх учителів тощо.

Нерозуміння важливості роботи психолога та його знецінення як фахівця зі сторони колег-педагогів підвищує ризик виникнення психологічних бар'єрів, які можуть проявлятися у порушенні комунікативних функцій та неадекватній пасивності. Також песимізм з боку викладацького складу може провокувати появу негативного уявлення щодо персони психолога та його фахової діяльності серед здобувачів освіти та їх батьків.

Мета дослідження - здійснити теоретичний аналіз основних причин виникнення психологічних бар'єрів у роботі практичного психолога закладу освіти з педагогами; визначити основні ознаки психологічних бар'єрів між психологом та педагогічним колективом.

Виклад основного матеріалу. Формування бар'єрів у роботі негативно відображається як на психологічному стані, так і на взаємодії колективу, з яким працює психолог.

Проблеми психологічних бар'єрів спілкування досліджували О.І. Власова, А.Б. Добрович, В.В. Москаленко, В.М. Сагатовський та ін. Психологічний портрет суб'єкта ускладненого спілкування проаналізовано Є.П. Ільїним. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості, їх структуру, механізми й стратегії подолання досліджував А. В. Массанов. Стили педагогічного спілкування та моделі поведінки викладача розкрито в працях Г.О. Балла, В.А. Кан-Калик, Л.Д. Столяренко. Дослідження психологічних бар'єрів спілкування належить О. Крегер, Р. Ніколс, Д. Майєрс, та ін. [1, с. 83]

Згідно думки К. Роджерса, основною причиною виникнення бар'єрів є оцінний зворотній зв'язок, а А. Арсон наголошує, що бар'єри утворюються при неправильній інтерпретації намірів суб'єктів взаємодії. [2]

М. Віднієєв вважає, що бар'єри – це труднощі в обміні думками та досягнення порозуміння між учасниками при будь-якій взаємодії. [2]

Психологічні бар'єри – це певні внутрішні перешкоди, що виникають при взаємодії з іншими людьми. Вони можуть бути сформовані через: упереджене ставлення до інших (тобто перенос на особу психолога відповідних атитюдів, або контрперенос – психолога на відповідного педагога), порушення комунікативних функцій або ж різні погляди на політичні, релігійні, соціальні та професійні цінності та ін. Важливими чинниками, що сприяють виникненню бар'єрів, являються індивідуальні психологічні особливості, оскільки один індивід може бути більш чутливим до конфліктних ситуацій, ніж інший [3].

На сьогодні психологи визначають безліч факторів, які можуть спровокувати виникнення бар'єрів, однак всі вони орієнтуються на відносини між педагогами та учнями безпосередньо у колективі і з різними віковими категоріями. Однак, якими ж є бар'єри між психологом та колективом? Що спричиняє їх виникнення?

Однією з причин можуть стати стереотипи по відношенню до роботи практичного психолога в закладах освіти, оскільки значна кількість населення вважає, що психологи не є корисними і що їхня функція - це проведення тренінгів та відповідних тестувань. Однак той обсяг роботи, який виконує психолог, є чималим. Лише оформлення обрахунків займає декілька днів (у разі якісного аналізу, оскільки не кожен ознайомлений з посадовими обов'язками психолога, що передбачені в установчих документах). У зв'язку з небажанням виконувати вимоги колективу виникатимуть труднощі, де причиною виступає як незнання обов'язків колеги, так і небажання виконувати психологом те, що не є передбаченим згідно посадових інструкцій.

Психологічний бар'єр – складний психічний стан, тому можна визначити структуру цього явища таким чином:

- 1) переживання, пов'язані з мотивацією до досягнення мети;
- 2) переживання, пов'язані з раціональною й ірраціональною оцінкою умов і наслідків досягнення мети;
- 3) емоційні реакції на ситуацію досягнення мети;
- 4) функціональний стан вольових можливостей у ситуації досягнення мети [3].

Механізм формування бар'єру розпочинається після прояву мотиву до виконання певної діяльності. Результатом утворення бар'єру варто вважати упереджене ставлення або емоційне забарвлення щодо наслідків та процесу відповідної діяльності. Тобто неусвідомлення цінності власної діяльності. Наслідками переживання психологічних бар'єрів може стати стрес, фрустрація, внутрішній конфлікт та прискорення виникнення відповідних криз. [3]

В. М. М'ясищев вважає, що визначальним у класифікації бар'єрів є особистісний аспект. Виникнення бар'єрів спілкування формується непомітно і суб'єктивно. Не завжди людина відчуває їх утворення, однак оточенням бар'єри сприймаються одразу.

Бар'єри відображення – це бар'єри, які виникають в результаті викривленого сприйняття: - себе (неадекватна самооцінка); партнера (приписування неприйнятних йому властивостей, здібностей); ситуації (неадекватна оцінка значущості ситуації). Бар'єри ставлення – це бар'єри, які виникають в результаті неадекватного ставлення:

- до себе (незадоволеність своїм рольовим статусом);
- до партнера (почуття антипатії, неприязні до партнера);
- до ситуації (негативне ставлення до ситуації) [4].

Різні темпераменти теж можуть впливати на виникненні бар'єрів, оскільки кожному з них властиві свої індивідуальні характеристики. Темперамент – це вроджена характеристика, яка є генетично зумовленою. Першим, хто запропонував це поняття, був давньогрецький лікар та філософ Гіппократ. Він вважав, в тілі людини є чотири рідини, які мають свої властивості і визначають холерика, сангвініка, флегматика та меланхоліка, однак людині властивий не один з цих типів, вони можуть поєднуватись. Наприклад, холерично – флегматичний. При взаємодії холерика та меланхоліка виникатимуть складнощі. Холерики енергійні та мають вибуховий характер, в той час як меланхолік є більш емоційний, повільний. Тому спільна діяльність для цих типів може викликати труднощі, бо один з них постійно поспішатиме, а інший просто не встигатиме за ним.

Поряд з темпераментом виділимо і характер. При акцентуаціях характеру проблеми у взаємодії можуть бути значними. Для прикладу, нарцисичний тип, для якого важливо бути в центрі уваги, та шизоїдний, якому важливіше не виділятися із загальної маси людей.

Окремо варто зазначити і інтелектуальний бар'єр, який виражатиметься в недосвідченості суб'єктів взаємодії або ж обмеженості знань, оскільки є люди відкриті до нової інформації та готові її сприймати, а є ті, чий погляд не сприймають нового.

Віковий бар'єр теж має значний вплив. Велика різниця у віці практичного психолога та педагогічного колективу може передувати упередженому ставленню до молодого спеціаліста через несприйняття його індивідуальних якостей та недовіру до бази знань, якою він керується.

Отож чинниками, що сприяють виникненню психологічних бар'єрів, є:

- відсутність мотивації у взаємодії;
- атитюди (стереотипи);
- темперамент;
- характер;
- інтелектуальний рівень;
- вік.

Висновки. Основною причиною виникнення бар'єрів між психологом і педагогічним колективом варто вважати нерозуміння специфіки роботи психолога. Недостатня поінформованість щодо обов'язків психолога його колегами ускладнює роботу усім учасникам навчального процесу, що безпосередньо впливатиме на психічний стан та якість самої роботи. Також значна кількість невідповідної інформації про таку спеціальність як психологія призводить до відповідного стереотипного бачення цієї галузі загалом.

Отож, наступне, що варто зробити для мінімізації виникнення психологічних бар'єрів – це популяризація знань про психологічну сферу, про обов'язки психолога та важливість саме цієї професії не лише в навчальних закладах, а і в інших сферах діяльності.

Також власна пропрацьованість, регулярна рефлексія допоможуть психологу контролювати утворення відповідних механізмів.

Список використаних джерел

1. Гірняк А., Васильків О., Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання / А.Гірняк, О.Васильків // Психологічні перспективи, №33, 2019.
2. Андрощук І. В., Бар'єри під час налагодження взаємодії у професійній діяльності педагогів // Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти : збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернетконференції / за заг. ред. Л.І. Шевчук. – Хмельницький : НМЦ ПТО ПК ; ФОП Мельник А.А., 2016. – С.169 -175.
3. Массанов А.В., Психологічні Бар'єри в діяльності людини // [посилання на інтернет ресурс: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/5.pdf.pdf]

4. Сизко Г. І., Психологічні бар'єри при взаємодії з людьми з особливими потребами: причини та шляхи їх подолання // [посилання на інтернет ресурс: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v14/i1/28.pdf>]

УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Нечаєва Руслана, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Бабак К.В., канд. психол. наук, доцент

У сучасних умовах, коли локальні війни, техногенні катастрофи, протиправні дії невідступно супроводжують наше життя, проблема психічних розладів, викликаних екстремальними ситуаціями, стає першочерговою в психології та психіатрії. Об'єктом пильної уваги вчених є посттравматичні стресові розлади. Вітчизняні (А. Н. Краснянський, 1993; В. Я. Євтушенко з співавт. 1995; Н. І. Мягких, 1997; А. О. Бухановський, К. Ю. Галкін, 2001; Е. М. Волкова з співавт. 2003; Е. М. Єпанчинцева з співавт. 2003; Ц. П. Короленка з співавт. 2003; В. А. Рудницький, 2003) і зарубіжні (F. Armfield, 1994; С. Margalit et al., 1994; MSBaker, F. Armfield, 1996; JD Bremner et al., 1997; RA Bryant, 1997; EB Foa et al., 1997; SM Southwick et al., 1997; EB Blanchard et al., 1997; L. Katz et al., 1997) літературні джерела висвітлюють широке коло досліджень за поширеністю, етіологією, патогенезом, клініко-динамічними особливостями, терапією посттравматичних стресових розладів. Разом з тим, багато розділів цієї важливої проблеми сучасності далекі від вирішення.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості протікання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, які пережили психотравмуючі фактори, провести дослідження психологічних особливостей колишніх військовослужбовців, учасників бойових дій, виявити у них рівень прояву посттравматичного стресового розладу.

Виклад основного матеріалу дослідження

Прояви постстресових переживань у осіб, які опинилися в екстремальних умовах, дуже специфічні. Війна, з точки зору екстремальних умов, сприяє виникненню психогенів, об'єднуючи по суті психотравмуючі фактори, властиві майже всім стихійним лихам і катастрофам [3, с. 31].

Журналістські терміни, які засоби масової інформації озвучують як «в'єтнамський», «афганський», «чеченський» синдром, в медичній науці отримали назву ПТСР (посттравматичний стресовий розлад).

У 1995 році це поняття було внесено в 10-у редакцію Міжнародного класифікатора хвороб (МКБ-10) [6, с. 112]. Саме ж медичне поняття сформувався до 1980 року.

У тому ж році воно увійшло до DSM-III – американського класифікаційного психіатричного стандарту. DSM-I включала діагноз важкої реакції на стрес, який був виключений з DSM-II. Повернення діагнозу в DSM-III було результатом його наявності у ветеранів В'єтнамської війни [9, с. 47].

За визначенням МКБ-10, ПТСР називається «відставлена і / або затяжна реакція на стресову подію (короткочасну або затяжну) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, яка, в принципі, може викликати дистрес практично у будь-якої людини». Це означає, що сам по собі ПТСР – широка категорія, яка включила величезний масив даних, пов'язаних з психологічними наслідками стресу, викликаного:

- будь-якими екстремальними факторами: від стихійних лих, техногенних катастроф до найрізноманітніших форм насильства (від сексуального до психологічного);
- смертельними і невиліковними захворюваннями;
- ті, що з'явилися в результаті ув'язнення, конфлікту на національному рівні;

- бойовими діями.

ПТСР нерідко йде поруч з різноманітними психічними розладами: тривожними неврозами, депресіями, суїцидальними схильностями, алкогольними та наркозалежними, психопатичними розладами, психосоматичними захворюваннями (наприклад, серцево-судинними) [5, с. 103].

Основні симптоми ПТСР:

Симптоми повторного переживання:

- повторювані нав'язливі негативні спогади про подію;
- повторювані негативні сни, що нагадують про подію;
- раптові вчинки і відчуття через раптовий «провал» в психотравмуючу подію;
- значний психологічний стрес при події, що нагадує або символізує травму.

Симптоми уникнення:

- уникнення всього, що пов'язує із подією;
- неможливість пригадування деталей психотравмуючої ситуації;
- зниження інтересу до діяльності, що раніше викликала у людини великий інтерес;
- почуття відстороненості, відчуження від інших людей;

Симптоми підвищеної збудливості:

- труднощі засинання, безсоння;
- дратівливість;
- гіпернастороженість;
- вибухові реакції;
- труднощі при концентрації уваги;
- фізіологічні реакції на події, що символізують або нагадують травму.

Розлад розвивається протягом 1-6 міс. після травми. 30% хворих одужують, у 60% відзначають поліпшення, в 10% випадків стан не змінюється або погіршується [10, с. 132].

Дані сучасної науки дозволяють стверджувати: згідно із різними джерелами від 20 до 70% учасників бойових дій і військовослужбовців стають жертвами серйозних психічних порушень [7, с. 15]. Ці психічні порушення часто виникають як наслідок травми, але нерідко присутні спочатку, будучи основою для формування ПТСР.

Перші дослідження про переживання військового стресу з'явилися в США за часи Громадянської війни (1861 – 1865). В Україні (що на той час була у складі Радянського Союзу) цією проблемою фахівці стали займатися в Першу світову і Громадянську війни. У роки Першої світової війни цей синдром називали «шоком від снарядів», і було висловлено припущення про те, що він спостерігається в результаті травми, що наноситься вибухами снарядів. Багато авторів вводили свою термінологію щодо поняття військовий невроз. ПТСР називали: «солдатське серце», «тривожний невроз», «синдром Да Коста», «тривожне серце», «травматичний невроз» [2, с. 81].

До Першої світової війни вважалося, що такого роду симптоми є наслідками поганой дисципліни і низького рівня моральної загартованості, або ж фізіологічних порушень. Згодом перший варіант був відкинтий, на відміну від гіпотези про проблеми на фоні порушень головного мозку. Саме це питання розглядалося багатьма науковцями і досліджується і донині.

Після повернення солдатів, що воювали у В'єтнамі, американське суспільство зіткнулося з масою проблем в учасників в'єтнамської війни. Про це говорить статистика: число самогубств серед учасників в'єтнамської війни до 1975 року перевищило число загиблих в самій війні в три рази. Рівень розлучень серед них становить близько 90%. Третина всіх ув'язнених в американських тюрмах – ветерани В'єтнаму. Алкоголізм, наркоманія, професійні та соціальні конфлікти – всі форми дезадаптації спостерігалися серед тих, хто пройшов пекло війни. Близько у п'ятої частини військовослужбовців, які воювали у В'єтнамі, спостерігаються симптоми ПТСР [9, с. 32].

Ситуація, яка виникає по всьому світу, у тому числі і в Україні, дала порух для науковців зайнятися вивченням психологічних наслідків, які з'являються в результаті

знаходження людини в психотравмуючих ситуаціях [1, с. 7]. Додаткового стимулу науковцям для дослідження проблеми ПТСР у військовослужбовців надали такі катастрофи як: аварія на Чорнобильській АЕС, землетрус у Вірменії, АТО на Сході України [2, с. 73].

Уже в ранніх роботах зазначалося, що стрес, який отримують військовослужбовці, є хронічним і деструктивним у плинні часу. Це підтверджується даними сучасної науки. Науковці відзначають, що у частини осіб з наслідками військової травматизації симптоми ПТСР з віком збільшуються. Психотравмуючі впливи в умовах війни мають не тільки психічну, а й соматичну сторону впливу. Страх, викликаний бойовою обстановкою, пригнічується ціною великого нервового напруження. Досягнута рівновага порушується додатковим впливом, як правило, соматичного характеру [2, с. 68].

Психоемоційний стан військовослужбовців, які мають виражені ознаки ПТСР, несприятливий. Виявлено зниження автономності, зосередженість на власних проблемах, схильність до рефлексії, характерне порушення балансу особистісних рис, переважання тону парасимпатичної нервової системи. Знижено працездатність, самопочуття, активність і настрої, виражено наявність стресового стану.

Психоемоційний стан військовослужбовці, які не мають ознак ПТСР, сприятливий. Спостерігається ексцентричність, баланс особистісних властивостей і вегетативної нервової системи, мінімальні ознаки перенесеного стресу, сприятливе самопочуття, позитивний настрої, висока активність.

Порушення вегетативної нервової системи. Призначення вегетативної системи зручніше розділити на дві складові. Перша (понадтрадиційна) зводиться до підтримки сталості гомеостазу. Другим і, зазвичай, менш обговорюваним аспектом є забезпечення вегетативною нервовою системою різних форм психічної та фізичної діяльності.

У період напруженої діяльності відбувається суттєва мобілізація енергетичних ресурсів, кардіо, дихальної та інших систем. У стані стресу вегетативні реакції проявляються в зміні температури, потовиділенні, дихальній ритміці. Якщо емоція – сигнал до дії, то вегетативні зміни забезпечують цю дію енергетично. Будь-яке емоційне збудження обов'язково містить в собі неспецифічні (вегетативна реакція) і специфічні (інтерпретація індивідом вегетативних зрушень і ситуації, що склалася в цілому) компоненти. Отже, стрес – це природна відповідь організму. Людина не може уникнути зустрічі зі стрес-фактором. [4, с. 100].

Поява агресії внаслідок страху. Рівень агресії при ПТСР різко підвищується внаслідок паранояльних реакцій і параноїдальної поведінки, пов'язаної з постійною гіперпостережливістю і підозрілістю. Параноїдна поведінка в свою чергу виникає внаслідок перенесення способів поведінки, які були природні і адекватні в бойовій ситуації, в мирне життя. В результаті складається світовідчуття і, свого роду, світогляд, який задає постійний пошук ворогів і осмислює людей і світ як небезпечний і загрозливий. Тоді людина втрачає здатність гнучко реагувати на зміни навколишнього середовища [3, с. 28].

Перебування в стані постійної гіпернапруги провокує проблеми у навчанні, засвоєнні будь-якої нової інформації, освоєнні будь-яких нових навичок, і веде до втрати раніше придбаних професійних умінь. Причиною цього є потужні депресивні кореляти. Депресія – один з базових симптомів ПТСР. Алкоголізм виявляється спробою впоратися з депресією, однак він провокує втрату колишніх професійних навичок. В результаті депресії і алкоголізму пропадає не тільки інтерес до сфер, які раніше мали неабияке значення, але не виникає залученості і в повсякденне життя.

При афективних розладах настрою депресивні висловлювання, які свідчать про занижену самооцінку, похмуре бачення майбутнього, ідеї винуватості і приниження тісно пов'язані зі змістом подій перенесеного бойового стресу. Ускладнення проявів депресії відбувається в результаті приєднання до ідей феномена «реперезивань» – нав'язливих спогадів і уявлень найбільш важких епізодів бойових операцій, формування суїцидальних тенденцій, що випливають з переживань, фантасмагорично пов'язаних з психотравмуючими обставинами.

«Репереживання» погіршують соціальну адаптацію в цілому. Людина, позбавлена справжнього, позбавляється і майбутнього. У військовослужбовців проявляється зникнення очікувань, а відповідно зникає і перспектива у кар'єрі та особистому житті. Зрештою, може виникнути небажання жити. Наслідком стає поступове звуження афекту, пригнічується емоційне життя. Військовослужбовці відчувають, що не можуть проявляти любов, глибокі переживання, не здатні до співчуття, з'являються складнощі у спілкуванні із близькими, друзями. І все це на тлі спалахів неконтрольованого гніву, дратівливості, накатів найсильнішого страху, гострого переживання безпорадності, нічних кошмарів, безсоння.

У разі, якщо до військовослужбовця не застосовано профілактичні заходи, можливі наслідки не тільки соціально-психологічного, а й психосоматичного плану. Загальний стан здоров'я при цьому часто супроводжується слабкістю, запамороченням, зниженням працездатності, головним болем, болями в області серця, сексуальними розладами, порушеннями сну, фобічними реакціями і т.д. [8, с. 14].

На підтвердження вище вказаного, нами було проведено дослідження психологічних особливостей колишніх військовослужбовців, учасників бойових дій на території Донецької області України в період з 2014 по 2016 рр.

Ми припускаємо, що психологічні особливості учасників бойових дій розрізняються залежно від ступеня активності їх в спецопераціях. При відсутності надання психосоціальної допомоги у колишніх військовослужбовців може розвиватися ПТСР, а з віком виявляються депресивні і агресивні, в тому числі аутоагресивні реакції.

Під час вивчення цієї проблеми було застосовано такі психодіагностичні методики: опитувальник «Міні-мульти» в адаптації Ф. Березіна і М. Мірошнікова; опитувальник травматичного стресу (автор І. Котенев), тест Шкала самооцінки, розроблена Ч. Спілбергом та адаптована Ю. Ханінім.

Вибіркову сукупність склали 32 військовослужбовці, що проходили службу «за контрактом» терміном 1,5-2 роки в Донецькій області, а саме брали участь в АТО, української національності (1 група) і військовослужбовці-строковики, які не служили в гарячих точках (2 група). Середній вік обстежених склав в 1 групі – 35,2 роки, у 2 групі – 34,6 роки.

Аналіз результатів дослідження за допомогою опитувальника «Міні-мульти» виявив такі особливості військовослужбовців. У обстежуваних обох груп відзначалося відносно підвищення за загальним профілем шкал «іпохондрії», «психастенії» і «шизоїдності», що вказувало на наявність скарг на соматичні дисфункції, підвищену тривожність і наявність страхів, побоювань, а також замкнутість і відгородженість від оточуючих.

У військовослужбовців - контрактників 1 групи була конфігурація «невротичної тріади» у вигляді «конверсії V», з урахуванням низьких значень за шкалою 2 і відносно високих за шкалами 1 і 3, що дозволяє припустити про можливу наявність у них конверсійних скарг, коли психологічні проблеми трансформуються в соматичні нездужання або посттравматичні стресові розлади (ПТСР). Обстежувані 1 групи в порівнянні з 2 мали більш високі шкали «іпохондрії», «істерії» і більш низькі показники за шкалою «депресії», що говорить про більшу фіксацію на тілесних відчуттях і кількості соматичних скарг у військовослужбовців - контрактників 1 групи.

Аналіз результатів тесту Міні-мульти виявив наявність серед військовослужбовців-контрактників двох кластерів. Кластер 1 (15,6%), характеризувався більш вираженою іпохондричністю, істероїдністю, паранояльністю, а також менш вираженою психастенією, тобто даних військовослужбовців можна охарактеризувати, як таких, що мають невиражені невротичні прояви. Для військовослужбовців, які включені в кластер 2 (84,4%), були властиві менші значення за шкалами невротичної тріади, однак підвищені за шкалою психастенії, тобто цих солдатів можна описати як схильних до тривоги і побоювань.

Виходячи з цього, можна сказати, що невротичні прояви в цілому були не дуже властиві військовослужбовцям-контрактникам, про що свідчить відсутність підвищення шкал вище 70 Т-балів, проте в загальному профілі більшості все ж присутнє підвищення за

шкалами іпохондрії і психастенії. Для респондентів 1 групи, до складу якої входить більша частина обстежуваних (76,9%), характерним є підвищення по шкалах іпохондрії, психастенії і шизоїдності, а 2 (23,2%) – більш низькі значення за шкалами іпохондрії, істерії, паранояльності, психастенії, шизоїдності і гіпоманії. Таким чином, більшості військовослужбовців характерна схильність до фіксації на тілесних відчуттях, підвищена тривожність і замкнутість, відгородженість.

У військовослужбовців 1 групи були кореляційні взаємозв'язки віку зі шкалами іпохондрії ($r > 0,7$), депресії ($r > 0,6$), психопатії і шизоїдності ($r > 0,7$), які говорять про те, що з віком у військовослужбовців - контрактників збільшувалася іпохондричність і шизоїдність, що пов'язано з об'єктивним погіршенням стану здоров'я і більшою відгородженістю, а також з тим, що для осіб молодого віку були більш властиві депресивні і агресивні реакції. Можна відзначити, що у військовослужбовців 1 групи була велика ймовірність формування ПТСР, психосоматичних порушень і тривожних розладів, а у респондентів 2 групи – депресивних і тривожних порушень. Одним з показників, який оцінює постстресові психічні стани, може служити тривожність. Показники ситуативної тривожності в 1 і 2 групах військовослужбовців перебували на середньому рівні значущості, котра говорить про помірну тривожність.

Проведений аналіз результатів по тесту «Опитувальник травматичного стресу» виявив наступне. За шкалою «А» (ПТСР), що вказує на переживання події психічної травми, у військовослужбовців 1 і 2 груп відсутні виражені травматичні переживання на момент обстеження. Це може пояснюватися тим фактом, що військовослужбовці - контрактники були психологічно підготовлені до роботи і мали життєвий досвід роботи. А військовослужбовці строкової служби не сприймали ситуації, пов'язані зі службою, як екстремальні. Порівняльний аналіз значень за шкалою «D» («симптоми гіперактивації») показав, що контрактники частіше, ніж прості військовослужбовці, проявляли дратівливість, запальність, а іноді і неадекватну вербальну і фізичну агресію; частіше ставали учасниками різних ексцесів.

За шкалою «F» («дистрес і дезадаптація») і «C» («симптоми уникнення») в обох групах спостерігався середній рівень вираженості показників.

Аналіз результатів по субшкалах «гострих стресових розладів» (ГСР) виявив деякі відмінності між учасниками бойових дій і військовослужбовців - строковиків. Так, за шкалою «а» («подія травми») спостерігалися низькі значення в обох групах. За шкалою «b» («дисоціативні симптоми») у респондентів групи 2 в порівнянні з групою 1 відзначалися більш високі значення, що дозволяє говорити про наявність окремих симптомів ГСР, пов'язаних з тим, що простим військовослужбовцям було властиво деяке «притуплення» емоційного реагування на екстраординарні стресові ситуації. По фактору «f» («дистрес і дезадаптація») у респондентів 1 групи спостерігалися дещо вищі показники, що дозволяє говорити про наявність окремих симптомів дезадаптації. При цьому контрактники вважали за краще «знімати напругу» споживанням алкогольних напоїв, що, швидше за все, було результатом виробленого раніше стереотипу поведінки.

Висновки. Таким чином, у військовослужбовців 1 групи є велика ймовірність формування ПТСР, психосоматичних порушень і тривожних розладів, а у респондентів 2 групи – депресивних і тривожних порушень. Окремі симптоми ПТСР спостерігалися у 2/5 контрактників, у простих військовослужбовців в дещо меншому числі випадків (1/4). Число обстежуваних 1 групи, які мають високий рівень особистісної тривожності, було вище, ніж серед 2 групи. У контрактників і простих військовослужбовців спостерігалася наявність внутрішньоособистісних переживань, в той же час у респондентів 2 групи спостерігався деякий соціальний песимізм, а в 1 групі – навпаки, оптимізм і підвищений афект. Виявлені особливості психосоціального здоров'я військовослужбовців підтверджують наявність у них ПТСР і необхідність їх комплексної психосоціальної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Андерсен Б., Старк Ф. М., Гросс Я. Социальный стресс, личность и экотравмирующие переживания: эмпирическое исследование ближайших реакций на Чернобыльскую аварию в Гамбурге // Социальная и клиническая психиатрия, 1995. Т. 8, №2. – С. 6-14.
2. Аствацатуров М. И. Душевные болезни в связи с условиями военной службы. Статистические данные о душевных заболеваниях в различных армиях // Воен.-мед. журн., 1912. – С. 68-88.
3. Джишкариани М. Д. Травматический стресс у выживших на войне // Социальная и клиническая психиатрия, 2000. Т. 10, №4. – С. 28-31 .
4. Знаков В. В. Психологические причины непонимания «афганцев» в межличностном общении // Психол. журн., 1990. Т. 4. – С. 99-108.
5. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М. : «Шанс», 1997. – 146 с.
6. МКБ-10. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) : Классификация психических и поведенческих расстройств / Под.ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб.: «АДИС», 1994. – 178 с.
7. Напреенко А. К., Логановский К. Н. Система психиатрической помощи при радиоэкологических катастрофах и локальных войнах // Журнал психиатрии и медицинской психологии, 2000. № 1. – С. 14-18.
8. Основные типы психической дезадаптации у бывших воинов-интернационалистов. Психологическая диагностика и психотерапия : методические рекомендации / Карвасарский Б. Д., Алексеева Д. А., Ташлыков В. А. и др. – Л., 1990. – 18 с.
9. American Psychiatric Association, Committee on Nomenclature and Statistics : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ed. 3, revised. – Washington, DC, American Psychiatric Association, 1987.

УДК 159.922.73:[159.923:17.022.1]

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Нікішина Дарина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія. Практична психологія», II курс, РДГУ

Керівник: Кулаков Р.С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Процес становлення сучасного суспільства потребує розвитку національної системи виховання, в основу якої будуть покладені провідні принципи демократизації та гуманізму. Очевидно, що ініціативним суспільним об'єктом має бути людина з великим рівнем свідомості, творчої завзятості, надійності, яка керується у своїй діяльності і поведінці гуманістичними цінностями. Зміст початкової освіти складає основу всебічного розвитку учнів, формування в них мислення, пізнавальних інтересів, оволодіння навичками здобувати знання. В цей період у молодших школярів швидко формуються соціальні, моральні, інтелектуальні якості. В початковій школі учні опановують основними знаннями щодо правил поведінки у соціумі через викладання навчальних дисциплін. Саме у цей період закладається усвідомлення гуманістичних цінностей, що стануть підґрунтям їхньої вдалої соціалізації.

Мета повідомлення – здійснити теоретичний аналіз основних умов та шляхів формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. До проблеми виховання гуманістичних цінностей з позиції філософії, соціології звертаються В. Андрущенко, Л. Баєва, М. Горлач, Л. Панченко; з позиції психології – М. Боришевський, Л. Виготський, А. Здравомислов, І. Кон, О. Леонтєв, І. Маноха, М. Рокич та інші, які розглядають процеси перетворення

загальнолюдських, культурних, гуманістичних цінностей на стимули і мотиви практичної поведінки людей. Мету, зміст, форми і методи підвищення ефективності процесу виховання гуманної особистості в сучасному суспільстві розглядають І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Киричук, Ю. Мальований, В. Петровський, О. Сухомлинська, О. Яремчик. Здійснивши аналіз наукових джерел, можна сказати, що проблема виховання гуманістичних моральних цінностей в учнів досліджувалася різними авторами. Аналіз праць дав змогу говорити про те, що найсприятливішою для виховання в учнів початкової школи поведінки на основі гуманістичних цінностей є їх діяльність не лише в умовах класно-урочної діяльності, але і у позаурочний час. Школярі із педагогами, соціальним педагогом, психологом на основі партнерства беруть участь у суспільно значимій діяльності, в продовж якої вправляються в здійсненні суспільно значущих вчинків на основі гуманістичних цінностей. Молодші школярі залучаються до різних творчих об'єднань (гуртків, студій, факультативів) відповідно до інтересів, та свого вибору, що допомагає розвитку їх індивідуальних нахилів і здібностей, самореалізації особистості. Все ж реалізація завдань виховання гуманістичних цінностей в дітей початкової школи часто нівелюється через відсутність належного методичного забезпечення, недостатнього теоретичного осмислення.

У XXI столітті гуманізація освіти та гуманізація суспільного життя належить до суттєвих цінностей, і є результатом та умовою якісної освіти.

Недостатність духовності говорить про усвідомлення цінностей сьогочасного й майбутнього, інтенсивність пошуку шляхів гуманізації життя. Процеси інтеграції, миттєва зміна технологій роблять стимул усім державам для зміцнення міжнародних відносин [2, с. 11]. Ще з початку 90-х років XX століття дилема виховного потенціалу освіти визначилась як найбільший вплив. Очікування нових ідей, нових поглядів щодо сутності і напрямів розвитку освіти, поступово зосередилась на потребі визначення базових цінностей навчально-виховного процесу. Є багато різних класифікацій цінностей залежно від логічної основи їх поділу, зокрема, розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні цінності; цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, життєсміслові, матеріальні, духовні, етнічні. Цінності мають історичний характер, тому вони можуть змінюватись як у суспільстві, так і в свідомості людей. У психолого-педагогічному аспекті дуже важливо обґрунтувати таку систему цінностей, яка має бути основою виховання і розвитку учнів, внутрішнім компонентом їхньої свідомості, самосвідомості, мотивом і регулятором позитивно спрямованої діяльності.

На основі узагальнення філософських, психолого-педагогічних праць (Ш. Амонашвілі, Л. Архангельський, І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, І. Зязюн, С. Рубінштейн, А. Сиротенко, В. Сухомлинський.) було визначено, що гуманістичні цінності – це поняття, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя і орієнтацію на них у процесі задоволення своїх потреб. Вони є особливим результатом духовної діяльності людини, що виражається в ставленні молодшого школяра до речей, їх властивостей, дій, вчинків. [3, с.98].

Гуманістичні засади освіти вивчали педагоги-гуманісти різних часів і народів. Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні і соціокультурні координати. Розуміння сутності гуманістичних цінностей у шкільній освіті лаконічно висловлюють таким чином – дитина є головною педагогічною цінністю і педагог, здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосувати до системи освіти, а освіту до неї; у шкільній освіті різноманітними засобами має утверджуватись позитивне ціннісне ставлення учнів до себе, інших людей, природи і суспільства. Гуманістичні цінності належать до найбільш значущих складників соціальної структури особистості людини. Їх слід розглядати як серцевину особистості, що відображає не тільки ставлення до життя та життєдіяльності, а й оцінку свого місця та місця іншої людини в навколишньому середовищі. Стійка система цінностей зумовлює такі якості

особистості, як надійність, вірність певним принципам, цілісність, що відповідають за активність життєвої позиції.

Зауважимо, що гуманістична цінність формується послідовними діями, коли знання та уявлення про гуманність підкріплюються мотивами, що базуються на почуттях, ставленнях та відносинах. Багаторазово повторювані дієво, ці знання переростають у навички і звички, які, у свою чергу, коригують сутність учинків уже як переконання [1, с. 47].

Розвиток психіки здійснюється на основі природної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів виступає учіння, суттєво змінюються мотиви їх поведінки та відкриваються нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу. До інтерактивних форм та методів формування гуманістичних цінностей в молодших школярів також відноситься рольова гра. Оволодіння учнями системою цінностей-ставлень під час її проведення здійснюється через почуття, досвід, думки та дії, що проявляються при виконанні ними певних соціальних ролей або у процесі міжособистісних стосунків. Створені для цього ігрові ситуації базуються на явищах реального життя, цікавих фактах, матеріалах, що містять певну проблему. Наприклад, рольова гра «В гостях» передбачає формування у молодших школярів цінності іншої людини, образу «хорошого іншого», запобігання предметних міжсуб'єктних відносин; боротьбу з Его-потягами вихованців. Для цього створюється ситуація, у якій молодших школярів ділять на «гостей» та «господарів». «Господарі» повинні зустріти, пригостити «гостей», зробити їх візит цікавим і приємним. «Гості» в свою чергу мають привітати «господарів», підготувати їм саморобні подарунки, розповісти цікаві історії, продемонструвати свої таланти тощо. Всі учасники гри повинні вести себе ввічливо і гуманно. Водночас вони навчаються чуйності і тактовності спілкуватися з цікавими людьми. Важливим етапом у становленні самостійної навчальної діяльності є спільна діяльність спочатку з дорослими, а потім вже з однолітками. Саме відносини з однолітками відіграють тут найбільшу роль. Ж. Піаже стверджував, що якості, такі, як критичність, вміння поважати точку зору інших та терпимість, розвивається при спілкуванні дітей між собою. Також під впливом колективної діяльності у школярів виникає здатність співчувати іншим людям. Доведено, що у спільній діяльності інтерактивного типу найкраще проявляються гуманні взаємини дітей. Доволі часто у такій діяльності виникає необхідність поєднання дії, можливість ставлення до ровесника як до самого себе - доброзичливо і вимогливого одночасно, співучасть в успіхах та невдачах.

Отже, виховання гуманності – це процес засвоєння гуманного суспільного досвіду, в результаті якого відбувається формування нових мотивів і потреб, їх перетворення і підпорядкування, діяльність школярів повинна спрямовуватись на засвоєння системи гуманістичних цінностей та втілення їх у практичних діях [4, с. 99].

Висновки. Таким чином, результати досліджування засвідчують, що найбільш сприятливим віком для формування гуманістичних цінностей є молодший шкільний вік, що зумовлено психологічними та віковими особливостями школярів. Зазначимо, що всім школярам властиві обидва аспекти вираження гуманістичних цінностей: загальний та соціальний. А також виховування цих цінностей у школярів відбувається швидше та ефективніше за допомогою врахувань у роботі з ними вікових психологічних особливостей. Також важливим залишається створення відповідної системи підготовки вчителів початкової школи як педагогів-гуманістів, що проявляється у спілкуванні, організації навчальних занять, позаурочного часу та спільній діяльності. Водночас, важливо виробити у вихованців потребу у самовизначенні, самотворчості та самореалізації, засвоєнні ними системи цінностей-ставлень; формувати у дітей позитивні риси виховної особистості, враховуючи специфіку їхнього мислення та своєрідність світосприймання; створювати умови для вільного висловлення ними своїх думок та почуттів; стимулювати до активно-творчої та результативної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 111 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посібник [для студентів вищ. навч. закладів] / Волкова Н.П. – К.: Академія, 2001. – 66 с.
3. Піроженко. Т.О Особистість дошкільника: перспективи розвитку. 2010. – 98 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. / Сухомлинський В.О. – Т.3. – К.: Рад. шк., 1976. – 114 с.

УДК [159.922.7 : 159.942] : 78

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА ЕМОЦІЙНІ СТАНИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олексійчук Зоряна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Яцюк Н.О., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Позитивні емоційні стани як складова частина емоційної сфери особистості молодших школярів, що виражається в емоційних переживаннях, має сприятливий вплив на адекватне сприйняття соціального середовища, своєї ролі та місця в ньому, ставлення до власної особистості, розвиток можливості протистояти негативним впливам. Адже людина, яка живе у реальному світі, має властивість певним чином ставитися до кожного з елементів системи життя.

Завдяки емоціям дитина у процесі пізнання світу навколишнього та власного індивідуального формує особистісне ставлення, що супроводжується виникненням почуттів та емоційних переживань, які проявляються у позитивних та негативних емоційних станах, таких як радість, захоплення, любов, чи гнів, страх, ненависть, печаль тощо.

Засобами емоцій та системи емоційної регуляції мотивуються пізнавальні процеси та поведінка, які є необхідними для налагодження взаємодії дитини молодшого шкільного віку, яка знаходиться ще на стадії формування та розвитку емоційної сфери, із оточуючою реальністю.

Одним із ефективних методів впливу на розвиток емоційної сфери молодших школярів є музика, яка завдяки своєму чуттєвому змісту уможливорює безпосередній вплив на активізацію та інтенсифікацію розвитку емоційних процесів, стимулює їх трансформацію із дитячої безпосередності в більш стале та контрольоване явище, сприяє подоланню соціально-комунікативних порушень, поведінкових порушень, регулює прояви психо-вегетативних порушень, є способом усунення наслідків психофізіологічного напруження тощо.

На сьогоднішній день існують чисельні доробки в напрямку вивчення емоційної сфери особистості. Дослідженню проблем емоцій, емоційних станів, емоційних переживань присвячені роботи таких науковців, як Л.Берковіц, В. Бехтерев, Ф. Василюк, Л. Веккер, В. Вілюнас, Б. Додонов, М. Дяченко, Б. Зейгарник, О. Захаров, К. Ізард, Є. Ільїн, Н. Карпенко, Є.Лісіна, О. Леонтєв, Н. Максимова, С. Максименко, К. Мілютіна, Є.Новикова, М. Осоріна, А. Петровський, К. Платонов, О. Прихожан, С.Рубінштейн, В. Семиченко, В. Симонов, А. Шаров, Т. Шінгаров, О.Чебикін, П. Якобсон та ін. Психологічні особливості емоційної сфери дітей, в тому числі молодших школярів, досліджувалися Л. Божович, Л.Виготським, І. Коном, С. Кузіковою, О. Лідерс, Н. Максимовою, К.Мілютіною, Д. Фельдштейном та ін.

Емоційні прояви дітей були предметом дослідження Л. Занкової, В.Лубовського, Н. Морозової, М. Певзнер та ін. Вагомий внесок в розробку проблеми емоційних станів молодших школярів внесли дослідження В.Лебединського, І. Нікольської, І. Петренко, Я. Рейковського, С. Ставицької, Т. Шульги, П. Якобсона та ін. Сприйняття музики дітьми

досліджувалося в працях О.Белова, Ф. Блума, П. Буцаєва, Ю. Гіппенрейтер, Є. Долинської, О. Леонтєєва, Б. Лобан-Плоцци, Б. Морозова, Г. Побережної, О. Сохор, О. Шевякова, Б. Яворського та ін.; вплив музики на розвиток емоційної сфери дітей –М. Бурно, О. Ворожцової, Н. Квітки, З. Матейової, С. Машури, Є. Проворової, М. Чистякової, С. Шабутіна та ін.; особливості музикотерапії як методу психокорекції – Г. Батищева, Л. Виготського, Л. Литвинчук, В. Петрушина та ін.

На основі аналізу наукових праць в сфері емоційних станів молодших школярів із урахуванням того факту, що проблема впливу на них музики є недостатньо розробленою, нами було визначено вищезазначену тему дослідження

Метою статті є дослідження психологічних особливостей впливу музики на емоційні стани молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У словнику системи психологічних понять К. Платоновим під емоцією визначається особлива, раніше інших сформована в процесі філогенезу психіки та така, що розвивається в онтогенезі форма психічного відображення, що є притаманною лише людям та тваринам, яка має прояв у суб'єктивних переживаннях та у фізіологічних реакціях [2, с.72].

На сьогоднішній день існує безліч різних визначень поняття емоцій. Так, згідно аналізу основних загальноприйнятих визначень, здійснених А. Трофімовим, емоції є психічними процесами і станами, що виражаються як безпосередні переживання діючих на індивіда явищ та ситуацій; реакціями особистості на реальну або уявну ситуацію, що спонукає до діяльності та може відповідати чи не відповідати ціннісними нормативам та установкам особистості; психічним відображенням у формі безпосереднього пристрасного переживання; психічними процесами, які проходять у формі переживань і відображають особисту значимість і оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини та ін. [3, с.264]. За визначенням Д. Майерса емоція є реакцією всього організму, яка передбачає як фізіологічне збудження, так і експресивну поведінку, так і свідомий досвід [1, с. 532].

Отже, емоційні стани, як складова емоційної сфери особистості, є необхідною передумовою людської активності та забезпечують її енергетичну основу, визначають мотиваційні спонукання до неї.

Емоцією є особлива, раніше інших сформована в процесі філогенезу психіки та така, що розвивається в онтогенезі форма психічного відображення, що є притаманною лише людям та тваринам, яка має прояв у суб'єктивних переживаннях та у фізіологічних реакціях. Серед сучасних визначень емоцій, які склалися на основі чисельних досліджень науковців емоційної сфери в рамках різних психологічних теорій та напрямків, слід виділити наступні: емоції є психічними процесами і станами, що виражаються як безпосередні переживання діючих на індивіда явищ та ситуацій; реакціями особистості на реальну або уявну ситуацію, що спонукає до діяльності та може відповідати чи не відповідати ціннісними нормативам та установкам особистості; психічним відображенням у формі безпосереднього пристрасного переживання; психічними процесами, які проходять у формі переживань і відображають особисту значимість і оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини та ін.

Роль емоцій в життєдіяльності людини визначається її основними функціями, такими як оцінка, мотивація до дії, стереотипне розв'язання ситуацій, організація діяльності, вплив на пізнавальні та фізіологічні процеси, що реалізуються завдяки досвіду переживання емоційних станів.

Емоційні стани визначаються як такі психічні стани, при яких емоційні характеристики є визначальними та безпосередньо пов'язуються із переживаннями, що є специфічною формою відображення дійсності, що реалізується з допомогою емоційно-чуттєвих феноменів та забезпечує певну якість ставлення людини до реальних чи уявних подій та його реалізацію в поведінці та діяльності.

Зовнішні прояви емоційних станів молодших школярів чітко відображають рівень адаптації до соціальної ситуації, в яку входить дитина, рівень прийняття неї нових

соціальних ролей, адже в період 6-9 років у школярів відбувається процес входження в нову систему шкільного навчання, нових соціальних стосунків, нових вимог та способу життя, трансформація та диференціація видів діяльності. Взаємодія з оточуючими в цей період супроводжується первинним ширим способом емоційної взаємодії, який визначає зміст проявів емоційних станів. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів полягають у розвитку емоційної виразності, емоційної вразливості, чутливості до виразного, яскравого, незвичного. Молодші школярі вчать стриманості вираження своїх емоцій, їх контролю, значно зменшується рівень їх емоційної збудливості, підвищується рівень вольового контролю почуттів та їх прояву у поведінці, емоційні переживання стають більш тривалими, стійкими, глибшими. Інтереси дітей стають постійними, дружні відносини тривалими та заснованими на спільних інтересах, що сприяє розвитку емоційного інтелекту як сукупності когнітивних, рефлексивних, поведінкових, комунікативних здібностей внутрішньоособистісного та міжособистісного спрямування.

Проте, в даному віці діти мають ще недостатньо розвинену регулятивну систему, яка не завжди забезпечує адекватне відображення емоційних станів, їх переживання, що можуть потребувати додатково корекційного впливу. На розвиток емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку впливає безліч факторів. Одним з них є музика як потужний, ефективний та доступний чинник, який сприяє формуванню особистості дітей молодшого шкільного віку, їх емоційної сфери, впливає на характер та модальність переживання емоційних станів. Специфіка музики полягає в тому, що її сприймання відбувається в напрямку від особистого до загального, тобто уявлення формуються внаслідок виникнення почуттів. Таким чином, музика може розумітися як специфічна мова емоційних станів дитини та сприйматися в якості ліричного процесу в її житті. Адже в процесі пізнання світу молодші школярі здійснюють таку діяльність не лише за допомогою когнітивних процесів, але й завдяки пробудженню почуттів та емоцій, через які розкривається їх особистість та формується ставлення до світу.

За результатами емпіричного дослідження психологічних особливостей впливу музики на емоційні стани молодших школярів за допомогою проективного тесту особистих ставлень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій «Будиночки» О. Орехової, методики «Тест шкільної тривожності Філіпса», самооціночного тесту «Характеристика емоційності» Є. Ільїна, методики «Чотирьохмодальний емоційний опитувальник» Л. Рабіновича та анкети «Як я ставлюся до музики» було встановлено, що рівень працездатності в залежності від рівня емоційності та модальності емоційних станів серед учнів, які приймали участь в дослідженні знаходиться в межах норми (57,1% учнів). При цьому стан перезбудження зафіксовано у 10,7% учнів; стан перевтоми, яка компенсується – 28,6% учнів; стан хронічної перевтоми, виснаженість, низький рівень працездатності – у 3,6% учнів.

При оцінці рівня диференціації емоцій учнями молодших класів були виявлені незначні проблеми щодо визначення особистісного ставлення до різних емоцій: справедливості (21,4% учнів), захоплення (17,9% учнів), дружба (10,7% учнів), доброта (10,7% учнів), які зображувалися за допомогою «негативних» кольорів, що вказує на проблеми у міжособистісному спілкуванні, можливі конфлікти з дорослими та однолітками. Порушення у диференціації емоцій виражається у деформації блоків особистісних відношень: справедливості-образа – у 17,9% респондентів, дружба-сварка – у 10,7% учнів, доброта-злість – у 14,3% учнів, нудьга-захоплення – у 25% учнів. Визначені рівні модальності настрою в різних ситуаціях, що стосуються шкільного навчання засвідчили переважання у всіх школярів позитивного настрою.

Загальна тривожність у школі характеризується переважанням її середнього та низького рівня. Проте підвищений рівень зафіксовано у 28,6% учнів, а високий та дуже високий – у 14,3% учнів. Такі результати спричинені передусім страхами перед ситуацією перевірки знань, невідповідності очікуванням оточуючих та страхом самовираження.

Емоційні стани, притаманні досліджуваним, проявлялися за такими характеристиками, як: емоційна збудливість – високого рівня у 14,3% учнів, середнього – у

46,4%, низького – у 39,3% учнів; інтенсивність емоцій – високого рівня у 21,4% учнів, середнього – у 75,0% учнів, низького – у 3,6% учнів; тривалість емоцій – високого рівня у 10,7% учнів, середнього – у 35,7% учнів, низького – у 53,6% учнів. Не було зафіксовано значної кількості молодших школярів, в яких індивідуальні характеристики їх емоційності мають негативний вплив на діяльність та спілкування – лише 3,6% школярів. При цьому більше третини учасників експерименту взагалі не мають таких труднощів, спровокованих відхиленнями у емоційній збудливості, інтенсивністю та тривалістю емоцій.

Також виявлено, що вираженість таких емоційних станів, як радість, гнів, страх, печаль за середньогруповими показниками знаходяться в межах середніх нормативних значень та найбільше респондентами переживається стан радості (31,6% в структурі емоційних станів), а найменше – стан печалі (13,8% в структурі емоційних станів). Вираженість цих емоційних станів за рівнями характеризується переважанням середнього рівня, хоча високий рівень переживання радості притаманний 25% учнів, а низький рівень переживання печалі – 46,4% учнів, що свідчить про переважання загального нормального емоційного фону з точки зору диференціації емоційних станів за модальністю.

Аналіз самооцінки впливу музики на емоційні стани молодших школярів виявив, що переважна кількість дітей любить музику, позитивно ставиться до уроків музики в школі, проте близько третини учнів не вважають її надто важливою у своєму житті, хоча погоджуються з тим, що різні напрямки та жанри музики впливають на їх емоційні стани.

Таким чином, визначено, що частина молодших школярів потребує корекційного впливу на емоційні стани з метою виправлення їх модальності та вираженості, що можливо здійснити за допомогою методу музикотерапії. Було розроблено рекомендації з використання даного методу метою здійснення корекційного впливу на переживання, рівні вираженості, модальність емоційних станів, оптимізації рівня емоційної збудливості, інтенсивності та тривалості емоцій, а також задля запобігання негативного впливу особливостей переживання емоційних станів дітей молодшого шкільного віку.

Завданнями корекційної програми з музикотерапії доцільно визначити наступні: розвивати здатність до емоційного сприйняття музики; формувати уявлення про музичне мистецтво та його роль у житті людини; коригувати відхилення та порушення емоційної сфери систематичним та цілеспрямованим сприйманням музики; розвивати емоційне ставлення до навколишнього світу; розвивати зацікавленість музичною творчістю; розвивати музично-сенсорні здібності; виховувати моральні якості, національну самосвідомість; формувати комунікативні навички та ін.

Висновки. Дане дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми психологічних особливостей впливу музики на емоційні стани дітей молодшого шкільного віку, що зумовлює необхідність подальших наукових пошуків в напрямку розробки корекційної програми з використанням музикотерапії та експериментальної перевірки її ефективності.

Список використаних джерел

1. Майерс Д. Психология / Д. Майерс: пер с англ. И. А. Карпикова, В. А. Старовойтовой. – Мн: ООО «Попурри», 2001. – 848 с.
2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов М.: Высш. Шк., 1984. – 174 с.
3. Трофімов А. Ю. Психологічні особливості емоційно-вольової сфери особистості залежно від професійної спрямованості (на прикладі професії актора) / А. Ю. Трофімов // Психологія і особистість. – 2016. - № 1(9). – с. 264-277.

УДК 159.923.33

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНЦЕПТУ Я-ПСИХОЛОГ У СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**Омельчук Ольга**, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 5 курс, РДГУ

Керівник: Корчакова Н. В., доктор психологічних наук, професор

Мета дослідження – проаналізувати особливості трансформації концепту я-психолог у структурі самосвідомості студентів закладів вищої освіти.

Актуальністю висвітленої теми є важливість дослідження реалізації навчального процесу у закладі вищої освіти та інтеграції якостей студента-психолога у професійні вміння.

Виклад основного матеріалу дослідження Питання зв'язку «Я» та «професія» в контексті дослідження професійної самосвідомості особистості (В. Б. Брагіна, Ю. Б. Гіппенрейтер, П. П. Горностай, О. П. Калітеєвська, Є. О. Климов, В. С. Мерлін, Л. Д. Олійник, О.Г. Солодухова, В. В. Столін, Т.М. Титаренко, І.І. Чеснокова, П.О. Шавір, Л.Б. Шнейдер) психологи визначають у різних варіантах.

До прикладу в концепції Є.О. Клімова пов'язується «Я» та професія: «Я» «обирає» професію, становлення професійної самосвідомості здійснюється шляхом усвідомлення своєї приналежності до професійного кола особистостей, визначення відповідності до професійних еталонів та функцій, визнання у вузькій професійній групі, за допомогою визначенням своїх індивідуальних методів успішної діяльності, свого стилю в роботі.

На протизв'язку концепції Є. О. Клімова погляд психолога В.Б. Брагіна є динамічним – «Я» «будує» професію, трансформується в ній, професійна самосвідомість функціонально здійснюється крізь призму побудови майбутнього результату діяльності, формування професійних цілей, визначення мотивів самовдосконалення та професійних перспектив. У вітчизняній літературі часто зустрічається визначення Я-концепції, які переважно базуються на результатах дослідження Р. Бернса і в цілому розуміють під поняттям Я-концепції сукупність усіх уявлень особистості про самого себе, пов'язаних з самооцінкою особистості. Як зазначає А.В.Мартінова у своїх дослідницьких працях, фактором формування професійної самосвідомості майбутнього психолога є з одного боку цілісний процес формування системи професійних вмінь та навичок, мотивації, активізації творчого самопізнання й саморозвитку особистості студента, а з іншого – результат усвідомлення і засвоєння практичної діяльності на різних рівнях узагальнення в сфері соціальної взаємодії в процесі формування особистості майбутнього психолога в якості самостійного суб'єкта.

Процес становлення професійної свідомості майбутнього фахівця залежить від багатьох чинників: наскільки обрана професія відповідає внутрішньому потенціалу студента, від позитивної оцінки себе як майбутнього професіонала, прагнення та стійкі мотиви здобувати знання у сфері психологічної науки [1].

На нашу думку, особливістю самосвідомості особистості є те, що вона формується в життєдіяльності, комунікативних зв'язках із соціумом, є результатом пізнання себе. На рахунок професійної самосвідомості, то це відображення всіх чинників самосвідомості на професійну діяльність. Здобуваючи вищу освіту, особистість починає усвідомлювати, чи відповідає вибір професії її першочерговим уявленням. Професійне самовизначення майбутнього психолога, спрямування його професійних якостей, поява професійного мислення – усе це пов'язане з періодом навчання у закладах вищої освіти, адже, на нашу думку, в цей важливий період життя особистості утворюється значно ширша та стійка мотивація майбутньої діяльності.

Описуючи такий динамічний навчальний процес, важливою його частиною ми виділяємо мотиваційну сферу майбутнього психолога, тобто його внутрішнє прагнення до діяльності. На наш погляд, завдяки мотивації відбувається професійний розвиток особистості, що скеровує до мети. Видатний психолог О. Бодальов стверджує, що

справжній професіонал завжди має сильну і стійку мотиваційну сферу для досягнення в ній винятково, неординарного індивідуального результату [2]. Формування професійної свідомості психолога однозначно пов'язане із особливостями організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, адже саме на цьому етапі студенти засвоюють необхідні теоретичні та емпіричні знання про предмет, методи та особливості майбутньої професійної діяльності психолога. Важливим є те, що студенти вперше мають можливість діяти з позицій професіонала, реалізовувати зміст професійної свідомості у конкретній діяльності. Суб'єктивний особистісний зміст змінюється, формується новий, спостерігається становлення структури професійної свідомості [3].

В процесі фахової підготовки психологів професійна свідомість лише формується, а, отже, саме цей фактор, повинен бути основним в загальному процесі підготовки психологів у вищих навчальних закладах. Важливо зазначити, що центральними елементами підготовки психологів є дослідження теоретичних знань, оволодіння практичними навиками та вміннями, що можуть розглядатися як окремі складові загального процесу здійснення цілісної групи професійних особистісних умінь студентів, майбутніх психологів. Така важлива ланка системи освітньої підготовки майбутніх психологів як нормативно-педагогічна підсистема є сукупністю педагогічних засобів, змісту й форми навчання. Зрозуміло, що підготовка психологів в умовах освітнього процесу здійснюється в ході діяльності – системи взаємодій суб'єкта з оточуючою дійсністю (викладачі, студенти, форми навчання, засоби та способи одержання знань) в ході цілеспрямованих дій. Діяльність виступає не лише формою професійної підготовки, а й основною складовою становлення професійної свідомості майбутніх фахівців. Тому, надалі в нашій роботі в розгляді складових системи підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах ми розглянемо структуру та складові реалізації діяльності, в процесі якої відбувається професійна підготовка майбутніх психологів.

Такою формою виступає навчання. Основна мета сучасної університетської освіти – це прагнення до її цілісності. Ми вважаємо, що в процесі формування та розвитку професійної свідомості майбутніх психологів важливим є використання інтеграційної концепції. Як відомо, інтеграція дисциплін у вищому навчальному закладі є одним з критичних напрямлень активних пошуків нових педагогічних рішень проблем формування професійних якостей психолога. Інтеграція складових змісту навчальних дисциплін сприяє створенню стійкої, ґрунтовної науково-теоретичної основи. Інтеграція, виступаючи в процесі навчання як умова і спосіб реалізації його фундаментальних формуючих функцій (освітньої, виховної і розвивальної), сама виконує методологічні, формуючі і конструктивно-моделюючі функції. Інтеграція психологічних знань допомагає цілісно сприймати професійні проблеми, вміти шукати найбільш ефективні та доцільні шляхи вирішення проблем у професійній діяльності психолога.

Професійна діяльність психолога, однозначно вимагає високого рівня майстерності та вмінь. Ключовим завданням психолога, на нашу думку, є в обмежений час отримати якомога більше інформації для інтерпретації, отримати психологічний анамнез і надати психологічний висновок, підібрати та адаптувати техніки і методики, спостерігати за психічним станом клієнта та змінами його світогляду, оцінювати правомірність обраних методик і власної роботи, організувати творчий пошук більш доцільних та креативних прийомів. При цьому, основною умовою успішного становлення професійної діяльності майбутнього психолога є мовленнєва комунікація, тому майбутній психолог повинен вдосконалювати свої вміння до найвищого ступеню професійної діяльності – майстра мовленнєвої діяльності, розвивати себе в ораторському мистецтві.

У когнітивному компоненті, на думку багатьох видатних науковців-психологів, педагогів та соціологів необхідно розрізнити процес самопізнання й результат – систему знань психолога про себе, яка відображається в образі Я, як психолога- професіонала. Образ Я-психолога являє собою загальну систему уявлень суб'єкта про себе, яка формується як наслідок процесів самоусвідомлення в трьох взаємопов'язаних та

доповнюючих складових психологічної діяльності, психологічного спілкуванні й особистісному розвитку фахівця. У психологів образ Я має переважно когнітивний характер і є відносно стійким за змістом формуванням, хоча і підлягає періодичним змінам під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Високий рівень професійної самосвідомості майбутнього психолога зазвичай формується лише на основі поверхового або хибного розуміння практичної діяльності роботи психолога хоча б в одній з вищеперерахованих систем

В нашій роботі ми розглянули етапи формування позитивної Я-концепції особистості майбутнього психолога як детермінант становлення процесу професійного розвитку таких сторін індивіда, які є необхідними, на наш погляд, в першу чергу для реалізації професійних ситуацій, проблем та завдань. Виходячи із аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури, такими особистісними якостями вважаємо сталість і адекватність самооцінки, сензитивність, вміння співпереживати, фрустраційну толерантність, самоповагу, відсутність постійних внутрішніх особистісних конфліктів, які спричиняють неадекватні психологічні захисти та регрес.

Перш ніж надавати допомогу іншим людям, ми вважаємо, що слід навчитися приймати допомогу у вирішенні внутрішніх, особистих проблем. І це тільки початковий етап професійного саморозвитку. Наступним, не менш важливим етапом, вважається уміння володіти та застосовувати на практиці методами та методиками самопізнання, самодіагностики і самовдосконалення.

Одним із напрямків в особистісній підготовці майбутніх психологів, як зазначає дослідник С.Д.Максименко, є психодіагностичний напрям, який включає в себе можливості вивчення особистісно-професійних якостей психолога-практика. Здійснивши психологічний аналіз впливу внутрішніх та зовнішніх факторів навчального процесу на творення професійно важливих якостей майбутнього фахівця, С.Д.Максименко і О.М.Пелех вважають, що психодіагностика у вищому навчальному закладі передбачає, насамперед, виявлення та емпіричний аналіз особистісних складових майбутнього фахівця з метою вирішення емпіричних завдань, які спрямованих на корекційну роботу й ефективну організацію процесу формування професіонала.

Висновок: Отже, одним з фундаментальних компонентів що, з одного боку, забезпечує утворення і розвиток Я-концепції майбутнього спеціаліста, з іншого, – є способом її функціонування – рефлексія як найважливіший механізм розвитку діяльності, як внутрішня психічна діяльність індивіда, спрямована на самоусвідомлення і пізнання особистістю свого духовного світу, власних дій та станів, ролі і місця в діяльності; як здатність суб'єкта усвідомлювати дію: оцінювати мету з точки зору перспективи успіху, зіставляти її з урахуванням різних усталених норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших, як процес критичного осмислення мінливої діяльності, вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією свої дії, як процес обґрунтування необхідності внесення коректив у хід діяльності, початку нової діяльності.

На нашу думку, різносторонність і емоційна різноманітність психологічної діяльності змушує психолога детально вивчати себе як професіонала, не тільки усвідомлюючи наявність чи відсутність тих чи інших професійно значущих якостей особистості, але і створити певне ставлення, відчувати почуття задоволення чи незадоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати відповідність власного образу Я ідеальному образу себе як психолога. В результаті цих процесів здійснюється саморегулююча функція професійної самосвідомості психолога.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. Формування позитивної «Я-концепції» особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- Київ, 2003.- 192 с.

2. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога/Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». - Миколаїв, 2013.- Т. 2. Вип. 10.- С. 29–32.

3. Белокрылова Г. Профессиональное становление студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 1997.- 189 с.

УДК 159.9:[378.015.3:005.32]

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Пилипюк Тамара, здобувач ОС «бакалавр», 2 курс(2р.н.), РДГУ

Керівник: Безлюдна В.І., кан.пед. наук, професор

В умовах сучасного глобалізованого суспільства можна спостерігати постійну зміну соціальних орієнтирів його розвитку. За цих обставин особливо гостро постає проблема збереження цілісності та індивідуальної неповторності особистості, що, зокрема, забезпечуються її мотиваційною сферою [1]. Основні особистісні властивості і якості закладаються під час навчання в системі освіти, де відбувається розвиток мотиваційної сфери особистості. Тому мотиваційна сфера особистості є визначальною для її становлення як майбутнього фахівця – професіонала, що постійно розвивається задля суспільного блага. Особливого значення психологічна проблематика розвитку мотиваційної сфери набуває стосовно навчально-професійної діяльності студента, під час якої закладаються основи його майбутнього професіоналізму. Відтак, вивчення психологічних особливостей розвитку мотивації навчальної діяльності майбутнього фахівця є надзвичайно актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної теорії та практики.

У сучасній педагогічній психології розглядаються умови та чинники розвитку мотивації до навчання. Зокрема, А.Гебос [2, с.51] виділила умови, що сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання у студентів: емоційна форма викладу учбового матеріалу; усвідомлення найближчої і кінцевої мети навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань; професійна спрямованість учбової діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі учбової діяльності; наявність допитливості і «пізнавального психологічного клімату» в учбовій групі.

Класифікацію мотивів навчальної діяльності студентів було запропоновано П. Якобсоном, в рамках якої автором було виділено три види мотивів [2, с. 49]. Перший вид мотивів автор називав «негативними». Під цими мотивами він розумів спонуки студента, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути у випадку, якщо він не буде сумлінно навчатися: догани, погрози батьків і т. п. По суті, при такому мотиві – це навчання без жодного інтересу – чи то до отримання освіти або до відвідування навчального закладу. Мотив відвідування навчального закладу не пов'язаний з потребою отримання знань або з метою підвищити особистий престиж. Цей мотив необхідності, властивий деяким студентам, не може привести до успіхів у навчанні, і його здійснення вимагає насильства над собою, що при слабкому розвитку вольової сфери призводить до полишення цими студентами учбового закладу.

Другий різновид мотивів навчальної діяльності теж пов'язаний із поза навчальною ситуацією, що має, проте, позитивний вплив на навчання. Дії з боку суспільства формують у студента почуття обов'язку, яке зобов'язує його здобути освіту і стати повноцінним громадянином, корисним для країни, для своєї сім'ї. Така установка на навчання, якщо вона стійка і займає істотне місце в спрямованості особистості студента, робить навчання не просто потрібним, але і привабливим, дає сили для подолання труднощів, для прояву терпіння, посидючості, наполегливості. У цю ж групу мотивів відносять і ті, які пов'язані з вузько особистісними інтересами. Процес навчання при цьому сприймається як шлях до особистого благополуччя, засіб просування по життєвих сходинках.

Третій вид мотивації пов'язаний із самим процесом навчальної діяльності. Спонукають студента вчитися потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове, який отримує задоволення від зростання своїх знань при засвоєнні нового матеріалу; мотивація навчання відображає стійкі пізнавальні інтереси. Специфіка мотивації навчальної діяльності залежить від особистісних особливостей студентів: від потреби у досягненні успіху або, навпаки, від лінощів, пасивності, небажання здійснювати зусилля над собою, стійкості до невдач (фрустрації) тощо.

Таким чином, особливістю мотиваційної сфери особистості студента є наявність у нього особливої мотивації – навчальної, яка може бути внутрішньою, орієнтованою на сам процес пізнання, та зовнішньою, орієнтованою на досягнення успіху чи уникнення невдачі.

Список використаних джерел

1. Альохіна Н.В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі / Н.В. Альохіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т.ХІІ. – Ч.6. – К., 2010. – С. 7–14.

2. Подшивайлов Ф.М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Федір Михайлович Подшивайлов. – К., 2015. – 210 с.

УДК 159.9-055.25

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ У НЕЗАДОВОЛЕНИХ ВЛАСНОЮ ЗОВНІШНІСТЮ ДІВЧАТ

Письменна Владислава, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», IV курс, РДГУ

Керівник: Яцюк Н.О., канд. психол. наук, доцент

Позитивне емоційне сприйняття власної особистості, прийняття себе, ціннісне ставлення до своїх особливостей є визначальними умовами гармонійного життя особистості. Саме самоствавлення детермінує соціальну поведінку, визначає рівень успішності в діяльності та в особистісній самореалізації. Особливості самоствавлення у структурі самосвідомості, самосприйняття, саморегуляції та міжособистісних стосунків визначаються з точки зору самопізнання, самоінтересу, дій, пов'язаних із розумінням себе, позитивного емоційного фону відносно себе.

Самоствавлення як процес та результат є динамічною ієрархічною системою, яка містить взаємоперетворювальні підсистеми: позитивне оцінне самоствавлення (самоповага), позитивне емоційне самоствавлення (аутосимпатія), негативне самоствавлення (самоприниження). На взаємодію та рівні вираженості компонентів цих підсистем, їх модальність, що визначають загальну якість життя, впливають багато внутрішніх особистісних та зовнішніх соціальних факторів, одним із яких є сприйняття власної зовнішності та ставлення до неї. Адже юнацький вік є сенситивним стосовно формування ставлення до своєї зовнішності, що позначається на перебігу процесів самовизначення та самореалізації особистості, особливо серед дівчат, які надають зовнішності набагато важливішого значення, аніж юнаки. Проблемі самоствавлення приділяли увагу багато вчених: Н. Алексєєв, А. Ахмеданов, Р. Бернс, У. Джемс, Л. Корнеєв, І. Кон, Т. Леві, А. Ліпкін, С. Пантілеєв, Л. Рибак, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Н. Сарджавеладзе, В. Столін, А. Федяєв, І. Чеснокова та ін.

Дослідженням впливу ставлення до власної зовнішності на особливості формування самоствавлення займалися такі наковці, як О. Белугіна, Н. Даниленко, А. Дорожевець, Т. Кондракова, О.Лабунська, І.Левицька, Т. Леві, Л. Лідак, В. Луньова, М. Маркова, Г. Меднікова, М. Попіль, А. Тиунова, Т. Черкашина, В. Цуркін та ін.

Проте сучасні дослідження в галузі психології недостатньо приділяють увагу проблемі формування самоствалення в юнацькому віці серед дівчат, які негативно ставляться до свого зовнішнього вигляду, що і актуалізує тему дослідження.

Отже, **мета дослідження** полягає у дослідженні особливостей самоствалення у незадоволених власною зовнішністю дівчат.

Вважається, що першим науковцем, який звернувся до розробки проблеми самоствалення в рамках Я-концепції, є У. Джемс, що надавав даній концепції надзвичайного значення з точки зору соціального характеру [1, с. 144].

С. Пантілеєвим на основі узагальнення літературних джерел, присвячених визначенню феномену самоствалення, виділено три основні його складові:

- Любов до себе;
- Самоприйняття;
- Відчуття власної компетенції [2, с. 216-217].

Таким чином, вирішальне значення самоствалення на здатність особистості до адаптації у навколишньому соціальному середовищі зумовлюється сформованістю її внутрішньої позиції щодо себе. Її доцільно розглядати в якості динамічної організованої ієрархічної системи, що має визначену структуру (відвертість стосовно себе, глибоке усвідомлення власного Я, внутрішня відкритість, чесність, самоповага, самовпевненість, самокерівництво, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, самозвинувачення, аутосимпатія, самоприниження) та не зводиться суми її елементів, а дозволяє встановити взаємозв'язки з іншими елементами психіки людини, такими як мотиви, потреби, самооцінка, цінність і т.д.

Від позитивного чи негативного напрямку у ставленні до себе залежить віра особистості у свої можливості, у свою неповторність та особливість, можливість ризикувати у невизначених обставинах, саморозвиватися, рівень оптимізму відносно очікуваних успішних результатів власних дій. При негативному конфліктному самостваленні можуть виникати поведінкові адикції, девіації різного плану, розвиватися агресивне ставлення до інших та до світу, внаслідок чого також можуть виникати агресивні прояви стосовно інших чи стосовно себе.

Розвиток особистості у юнацькому віці, що є продовженням переходу від дитинства до дорослості, супроводжується поглибленням процесів самопізнання, самоусвідомлення та самоствалення як певного особистісного ядра, елемента самосвідомості, що здійснює безпосередній регуляторний вплив на емоційну сферу, поведінку, адаптацію особистості в соціумі.

Особистість в юнацькому віці володіє достатнім духовно-інтелектуальним потенціалом для вироблення ставлення й оцінок до навколишньої реальності, до себе, для аналізу своєї особистості і свого досвіду, керуючись засвоєними цінностями. Самоствалення в юнацькому віці значною мірою залежить від ставлення особистості до об'єктів навколишнього середовища. Відповідно до нього формуються її переконання і філософські уявлення, а на цій основі – ставлення до себе як до частини цього середовища на рівні суспільства та групи, оцінка свого статусу в соціумі.

Процес формування самоствалення у юнацькому віці має суттєві особливості, спричинені особливостями розвитку особистості у цей віковий період. Передусім, він зумовлений розвитком самосвідомості юнаків, внаслідок чого виробляється якісно інше ставлення до себе, побудоване на оновлених критеріях самооцінки в аспектах порівняння своїх «Я» реального і «Я» ідеального, відповідності виробленим поглядам і переконанням, наявності можливостей реалізувати життєву позицію та життєві плани, в усвідомлення свого місця у соціумі та, зокрема, здатності до нових відносин з представниками протилежної статі, що актуалізує проблему ставлення молодих людей до своєї зовнішності.

Проблема ставлення до власної зовнішності посідає важливе місце у структурі самоствалення сучасної людини, що зумовлено посиленням впливу зовнішності на

професійний і життєвий успіх особистості та відповідно підвищення уваги до власного зовнішнього вигляду, прагнення досягти рівня сучасних стандартів зовнішньої привабливості і краси. Атрибутами краси стають стрункість, атлетичність і особливо худорлявість. При цьому в сучасних умовах підвищення уваги до своєї зовнішності супроводжується стурбованістю стосовно її невідповідності існуючим ідеалам, протягом останніх десятиліть у розвинених країнах спостерігається зростання рівня незадоволення жінок своїм зовнішнім виглядом, зокрема пропорціями тіла і вагою, що не завжди адекватно відображає реальні зовнішні дані. Представницям жіночої статі особливо притаманні відчутні переживання через власну зовнішність, прагнуть вдосконалити її, щоб підкреслити свою індивідуальність і покращити свої відносини з навколишнім світом.

Проведений аналіз свідчить про істотний вплив сприйняття зовнішності на самоствавлення дівчат юнацького віку. Саме юнацький вік є тим життєвим періодом, коли питання зовнішньої привабливості посідає важливе місце у смисложиттєвій сфері особистості, значно посилюється увага до сучасних стандартів краси (форм і розмірів тіла, рис обличчя, кольору і якості волосся, ваги) та засобів їх досягнення. Проте брак життєвого досвіду може призвести до формування спотворених уявлень про красу, вироблення нереального її ідеалу і, як наслідок, вироблення критичного і навіть негативного ставлення до своєї зовнішності в цілому чи до окремих її вад. Це може спричинити не лише численні негативні переживання, але й спровокувати розвиток комплексу неповноцінності, позначитись на поведінці і здоров'ї дівчат. Відповідно проблема ставлення юнацтва і, зокрема, дівчат до своєї зовнішності потребує подальших досліджень та здійснення системи психолого-педагогічних заходів для вироблення адекватної самооцінки зовнішнього образу і відповідної корекції самоствавлення у структурі свідомості особистості.

З метою визначення особливостей самоствавлення у дівчат, незадоволених власною зовнішністю, було здійснено експериментальне констатувальне дослідження за допомогою таких методів: «Мультимодальний опитувальник ставлення до власного тіла» (MBSRQ) Т. Ф. Кеша, адаптація Л. Т. Баранської та С.С. Таурової, Тест кольоровказання незадоволеності власним тілом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT), «Методика дослідження самоствавлення» (МИС), С.Р. Пантілеєв, методика «Особистісний диференціал» (ОД) (адаптована в НДІ ім. В.М. Бехтерева), методика «Дослідження самоповаги» та методика «Рівень впевненості в собі» Ф.Зімбардо.

Згідно аналізу отриманих результатів було констатовано, що у групі досліджуваних показники за оцінками зовнішності, орієнтації на неї, задоволеності параметрами тіла, орієнтації на фізичну форму, а також загального ставлення до своєї зовнішності знаходяться на середньому рівні в межах від 2,9 балів до 3,6 балів. 3% опитуваних відчувають себе фізично непривабливими, повністю незадоволені своїм зовнішнім виглядом. Інші 91,3% дівчат мають в загальному позитивне ставлення до своєї зовнішності, їх подобається їх зовнішній вигляд, вважають себе привабливими для інших.

В загальному підсумку було встановлено, що абсолютно незадоволеними своєю зовнішністю в сукупності всіх параметрів (зовнішні риси, вага, орієнтація на зовнішність) є лише 2,9% дівчат, повністю задоволеними – 11,8% дівчат, а частково задоволеними – 85,3% дівчат. Найменше незадоволеності серед дівчат викликає їх обличчя (риса обличчя, колір та стан шкіри обличчя), а також розмір та форма грудей, обхват талії. При цьому найбільше респондентам не подобається в собі розміри та форми стегон і сідниць. За загальним балом емоційного ставлення до своєї зовнішності було встановлено, що 8,8% дівчат майже повністю незадоволені тим, як виглядають. Лише одна з дівчат, які приймали участь в експерименті (2,9% опитуваних) вказала на повне задоволення всіма елементами своєї зовнішності, в той час як 88,2% респондентів частково ними задоволені. За результатами дослідження самоствавлення та його компонентів за середньогруповими показниками було встановлено, що найбільш вираженими є показники за шкалами

«Самоцінність» (6,6 балів), «Відвертість» (6,1 балів), «Дзеркальне Я» (5,9 балів), що свідчить про досить високий рівень у досліджуваних відчуття цінності своєї особистості як для себе, так і для інших, внутрішньої відвертості, відкритості перед собою, чесності відносно себе, впевненості, що їх особистість здатна викликати повагу в інших людей. Найменші середньогрупові значення за шкалами «Самоприв'язаність» (3,6 балів) та «Внутрішня конфліктність» (4,9%) вказують на готовність до зміни Я-концепції, здатність до пошуків відповідності реального та ідеального Я, загальне позитивне ставлення до власної особистості, збалансованість їхніх домагань та досягнень. Розрахунок інтегративних факторів самоствавлення «Самоповага», «Аутосимпатія», «Самоприпинення» виявив, що в жодного з опитуваних немає критично низької оцінки власного «Я» відповідно до соціально-нормативних критеріїв та модальностей; нормальне емоційне ставлення до власного «Я» притаманне майже всім респондентам, окрім 8,8%, які не відчувають симпатії до свого «Я»; негативне ставлення до себе – у 23,5% респондентів, які схильні до внутрішніх конфліктів та надмірного самозвинувачення.

Оцінка особливостей емоційно-ціннісного ставлення до себе виявила, що середні показники за шкалами «Оцінка» - в межах середнього рівня вираженості (13,0 балів); «Сила», «Активність» - заходяться в межах низького рівня вираженості (відповідно 5,4 бали та 5,6 балів), в тому числі 29,4% досліджуваних сприймають себе як особистість, що має позитивні, соціально бажані характеристики позитивно оцінюють свої якості та властивості; 58,8% опитуваних притаманний середній рівень відчуття симпатії до себе, достатньо позитивне ставлення до образу свого «Я»; у 11,8% досліджуваних - надто критичне ставлення до себе, наявна незадоволеність своєю поведінкою, рівнем своїх досягнень, своїми особистісними особливостями.

Інтеркореляційний аналіз впливу рівня задоволеності власною зовнішністю на особливості формування самоствавлення у дівчат за методом Спірмена встановив, що високий рівень оцінки зовнішності дещо підвищує рівень впевненості у собі та знижує рівень самозвинувачення; надмірна орієнтація на власну зовнішність досить тісно пов'язана із зниженням рівня самоприв'язаності; рівень задоволеності параметрами власного тіла впливає на рівень самовпевненості та рівень самоцінності. Чим вищий рівень зосередженості на фізичній формі, тим нижчий рівень самовпевненості, самокерівництва, тим вищий рівень внутрішньої конфліктності та рівень самозвинувачення. Також було встановлено, що із зниженням рівня задоволеності своєю зовнішністю зростає рівень відвертості із самими собою серед дівчат, які приймали участь в експериментальному дослідженні.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, і тому, із врахуванням отриманих результатів емпіричного дослідження особливостей самоствавлення незадоволених своєю зовнішністю дівчат, доцільним в якості подальших наукових пошуків вважається розробити корекційну програму, спрямовану на підвищення рівня впевненості у собі, рівня самоприв'язаності, самовпевненості, рівня самоцінності, зниження рівня самозвинувачення та внутрішньої конфліктності з метою покращення самоствавлення, здійснити її експериментальну перевірку.

Список використаних джерел

1. Джемс У. Психологія / Под ред. Л.А.Петровской. / У. Джемс. – М. : Педагогіка, 1991. – 368 с.
2. Пантелеев С. Р. Самоотношение // Психологія самосознання. Хрестоматія [Текст]. – Самара: БАХРАХ-М, 2014. – С. 208-242.

УДК 37.015.3:371.132

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**Подейко Лілія, здобувач ОС «магістр»**

спеціальності 053 «Психологія», 5 курс, РДГУ

Науковий керівник: Созонюк О. С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасні процеси державотворення в Україні зумовлюють потребу у новому типі особистості з високим рівнем культури й духовності, яка здатна самостійно приймати рішення, робити свій вибір, адекватно реагувати на зміни обставин, конструктивно впливати на оточення. Однією із важливих умов професійного розвитку особистості психолога, самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності, професійної реалізації, творчої спрямованості та продуктивності є професійна ідентичність психолога, розвиткові якої має приділятися значна увага ще у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Ідентичність – ядро, що забезпечує постійність особистості при змінах у навколишньому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей.

У психологічному словнику ідентичність визначається як почуття самототожності, особистісної цілісності, повної цінності, приналежності світу та іншим людям; відчуття придбання, адекватності та стабільності опанування особистістю власного Я незалежно від змін останнього та ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення проблем, які виникають перед нею на кожному етапі розвитку [1].

Появу у психолого-педагогічній науці цього поняття пов'язують із діяльністю засновника психоаналізу З. Фрейда. Однак він розглядав не ідентичність як таку, а поняття ідентифікації, під яким мав на увазі “уподібнення свого Я до чужого Я, внаслідок чого перше Я за певних умов поводить себе як інше, наслідує його, приймає його якоюсь мірою в себе. Ідентифікація – дуже важлива форма зв'язку з іншою особистістю, навіть першочергова, але не те саме, що вибір об'єкта” [2].

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній науці проблема професійної ідентичності є досить важливою. Актуальність її зумовлена як розробкою теоретичних питань змісту, структури, так і її практичним значенням, насамперед, пов'язаним із проблемами ефективності трудової діяльності, професійної адаптації, професійного навчання та професійного розвитку в цілому. Так, до проблематики професійної ідентичності у своїх роботах звертається багато дослідників, зокрема Н.О. Антонова, Н.О. Волянук, О.П. Єрмолаєва, Г.І. Ложкін, Є.В. Чорний та ін. Проблема професійної ідентичності, на думку Н.В. Антонової та Л.Б. Шнейдер, зосереджує увагу на проблемах спеціаліста, зумовлених професійним середовищем, а саме: необхідністю приймати самостійні рішення, маючи велику свободу вибору; повноцінно виконувати професійні завдання; відповідати вимогам самовизначення у системі соціальних ролей; усвідомлювати свої особливості та якості з точки зору відповідності своєму професійному статусу; мати певну незалежність від оцінок зовнішнього оточення [2, с. 282-283].

Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату особистісного змінювання О.О. Міненко [3] вважає адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм. Формування професійної ідентичності, на думку Г.В. Ложкіна [4] та А.М. Плющ [4], починається з визначення галузі застосування сил, яка виступає сферою здійснення (реалізації) життєвих цілей. У цій сфері здійснюється планування засобів самореалізації, вибудова траєкторії професійної ролі, яка призведе до соціального визнання. Суб'єкт (людина) докладає зусилля для розвитку особистісних якостей, які дозволять реалізувати ці плани. Це, як зазначають дослідники, класичний сценарій, його ідеальний тип, характерний для стабільного суспільства. Але суб'єкт здатен змінити як свої цілі, так і шляхи їх досягнення (реалізації),

що може призвести до трансформації особистісної структури. У такому разі поява нових прагнень загальмується, що не одразу призведе до корекції життєвих планів, але може вплинути на зміни окремих показників особистості.

На думку Г.В. Гарбузової, яка, як вже зазначалося, вивчала особливості формування професійної ідентичності студентів технічного вищого навчального закладу, основними компонентами професійної ідентичності студента є такі складні особисті новоутворення, як “Я-образ”, “Я-концепція” [5]. Як уважає дослідниця, Я-концепція є важливим чинником розвитку професійної ідентичності. До структури узагальненого Я-образу студента входять не тільки знання свого зовнішнього образу, знання про свої різні якості, здібності, характер, інтереси, схильності, але і уявлення про ті властивості особистості, які є професійно значущими (тобто про свої професійні нахили). Я-образ студента має такі форми: Я-ідеальне (ідеальне уявлення про себе самого); Я-нормальне (уявлення про відповідність певним вимогам); Я-реальне (уявлення про наявність властивостей та якостей).

На основі Я-образу у студента складається Я-концепція – відносно стійка та більш чи менш усвідомлена система уявлень про себе самого, на основі якої він здійснює свою взаємодію з іншими людьми та ставиться до себе. Я-концепція дозволяє студентові визначити стратегію своєї професійної підготовки та майбутнього професійного зростання. Важливо сформувати у студентів позитивний образ професії: знання історії і значення у наш час, предмету та умов праці, перспектив розвитку професії та її вимог професії до людини. Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні приклади для наслідування у професійній діяльності. На основі порівняння образу – професії з образом-Я у студента складається професійний образ-Я та відбувається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як до суб’єкта справжньої навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності. Дослідники виділяють три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності [2], [4], [5].

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов’язаний із адаптацією до нової соціальної ролі студента (“Я-студент”) та очікувань майбутньої професійної ідентичності. Другий етап – стабілізуючий (2–3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, можливостей відбувається усвідомлення досягнень завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають у досить стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності (“Я-майбутній спеціаліст”). Третій етап – уточнювальний (4–5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період активного професійного розвитку та побудови професійної кар’єри (“Я-і моя професія та кар’єра”). Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов’язані та взаємозумовлені.

Висновки. Отже, узагальнення поглядів різних дослідників на поняття ідентичності дозволяє нам визначити професійну ідентичність як усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професії, з прийняттям її вимог (певні якості особистості, знання та вміння) та оцінка своєї відповідності професійному образу. Професійна ідентичність є динамічною системою, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) і набирає подальшого розвитку під час професійної діяльності. Вивчення поглядів науковців щодо компонентного складу професійної ідентичності дає підстави для висновку, що структура професійної ідентичності за Г.В. Гарбузовою найповніше охоплює підходи до

визначення структурних компонентів професійної ідентичності (а саме когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти).

Список використаних джерел

1. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Харьков “Торсинг”, 2004. – 734 с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.
3. Міненко О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.О. Міненко – К., 2004. – 20 с.
4. Ложкин Г.В., Плющ А.Н. Сценарии формирования профессиональной идентичности [Электронный ресурс] / Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ. – Режим доступа: www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2009-3-2/04_Logkin.pdf.
5. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гарбузова Галина Владимировна. – Ярославль, 2009. – 163 с.

УДК 159.922.76-056.49

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Рабович Ірина, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Дзеджера О.В., старший викладач

Постановка проблеми. Варто зазначити, що проблема девіантної поведінки серед підлітків впродовж останніх десятиріч набула широкого розповсюдження, що спричинено рядом соціально-політичних змін, різким зниженням затребуваності духовних цінностей, війною на Сході України, епідеміологічною ситуацією, наростанням процесів деформації сім'ї. Підліткам особливо важко в цей період, адже пошук свого місця в суспільстві для них пов'язаний з розвитком самосвідомості і поступовим оволодінням нормами і правилами соціального життя. Саме тому важливо не допустити закріплення девіантних форм поведінки у дітей підліткового віку.

Мета – проаналізувати особливості вивчення проявів девіантної поведінки підлітків у теорії та практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підліткова девіантна поведінка сьогодні набуває рис масового явища і може проявлятися в найрізноманітніших формах. В свою чергу, життєва позиція підлітків набуває войовничих форм, які породжують нову хвилю негативних поведінкових змін. Їм хочеться реалізуватися, а життя, в свою чергу, ще не дає їм такої можливості. Підліток, який не реалізував себе, буде прагнути це зробити самостійно.

Варто зазначити, що саме в підлітковий період відбувається формування усвідомлення себе в соціумі, пізнання норм поведінки і спілкування. Неприйняття норм веде до відхилень у поведінці.

За твердженням Л. Мардахаєва, девіантна поведінка є негативним відхиленням в поведінці людини в залежності від її віку, що суперечить прийнятним в суспільстві не тільки правовим чи моральним нормам, а й рольовим призначенням [5, с. 121].

Натомість В. Кудрявцев визначає девіантну поведінку як складне соціальне явище, яке характеризується порушенням нормативно значущих чинників [4, с. 793].

В. Коваль, І. Тарханова та М. Ковальчук вважають, що девіантна поведінка – це система вчинків, або окремі дії, що не відповідають ряду встановлених суспільних норм в усіх сферах життя людини. Девіантна поведінка частіше спостерігається у дітей і підлітків в зв'язку з соціальною незрілістю і фізіологічними особливостями формування організму [2;

3].

С. Беличева виділяє наступні форми девіантної поведінки:

- асоціальна (аморальна, деструктивна, політичний злочин);
- делінквентна (кримінальна);

- паранормальна, серед відхилень від норми виділяється асоціальний тип поведінки, що відхиляється;

- розглядаються соціальні відхилення корисливої спрямованості (розкрадання, крадіжки і т. п.);

- агресивної орієнтації (образа, хуліганство, побої);

- соціально-пасивного типу (ухилення від громадянських обов'язків, уникнення активного громадського життя);

- поведінка злочинної орієнтації [1, с. 154-157].

В. Коваль вважає, що ризик виникнення девіантної поведінки підлітків зростає при вихованні в обстановці постійних конфліктів, агресивності та жорстокості в сім'ї. У підлітків, які виховуються в педагогічно сильних і стійких сім'ях, ризик девіації нижчий в кілька разів. Адже в багатьох ситуаціях діти беруть приклад зі своїх батьків, інших старших членів сім'ї, сприймають їх дії як норму і відтворюють стереотипи їх поведінки. [2, с.38].Натомість Л. Мардахаєв стверджує, що поява соціальних відхилень підлітків також значною мірою залежить від їх соціального оточення поза сім'єю. У підлітковий період посилюється прагнення ідентифікуватися з собі подібними. Іноді на перше місце за ступенем впливу на підлітка виходять компанії однолітків, які можуть мати асоціальний характер. Спілкування в такому колі однолітків призводить до значного зростання десоціалізації дітей, що виявляється у втраті соціальних зв'язків з сім'єю, школою, і, в кінцевому підсумку, до девіантної поведінки [5, с. 122].

За результатами дослідження, проведеного з використанням стандартизованого тесту-опитувальника виміру схильності підлітків до різних форм поведінки, яка відхиляється (А. Орел), модифікованим опитувальником ПДО для ідентифікації типів акцентуацій характеру підлітків (О. Лічко, С. Подмазін), методиками «Самооцінка психічних станів» (Айзенк) та «Індекс життєвого стилю LSI» (Р. Плутчика) а також за методикою «Вивчення схильності підлітків до суїцидальної поведінки» (М. Горська), опитувальником агресії Басса-Дарки було виявлено, що 12,5% підлітків виявляють низький рівень схильності до девіантної поведінки, у них ознаки адиктивної поведінки відсутні. Підлітки із низьким рівнем схильності до девіантної поведінки характеризуються доброзичливістю, чуйністю, вони легко налагоджують контакт з оточуючими людьми (дорослими і однолітками). Цей рівень схильності до девіантної поведінки відповідає адекватному рівню самооцінки, при якому підлітки, як правило, не обтяжені сумнівами, адекватно реагують на зауваження інших і тверезо оцінюють свої дії. У підлітків сформовані комунікативні вміння і навички.

В 25% учасників емпіричного дослідження спостерігається середній рівень схильності до девіантної поведінки. Підлітки із середнім рівнем схильності до девіантної поведінки характеризуються тим, що час від часу вони проявляють ворожість, задиркуватість, грубість. Ці підлітки при певних обставинах демонструють агресивну поведінку, частіше в прихованих формах - недобррозичливості і озлобленості. Цей рівень девіантної поведінки характеризується тим, що ці підлітки іноді відчувають незрозумілу недовіру до оточуючих людей, підозрілість, незручність у взаєминах з іншими людьми, бувають сором'язливими з однолітками. Підлітки відчувають деякі комунікативні труднощі, нерідко недооцінюють себе та свої здібності без достатніх на те підстав.

Виявлено високий рівень схильності до девіантної поведінки у 62,5% опитаних підлітків, а також окремі ознаки схильності до агресії й насильства.

Як показало емпіричне дослідження, підлітки із високим рівнем схильності до девіантної поведінки характеризуються підвищеною ворожістю, задерикуватістю, грубістю. Виражені форми агресивної поведінки супроводжуються високою схильністю підлітків до ризику. Ці підлітки проявляють сильно виражену недовіру до оточуючих людей,

підозрілість, ворожість. Ці підлітки часто бувають пасивними і сором'язливими в спілкуванні з однолітками через страх бути відкинутими. Зазвичай це супроводжується комунікативною некомпетентністю, невмінням встановлювати дружні взаємини з іншими людьми. Крім того, підліткам з високим рівнем схильності девіантної поведінки властивий високий рівень тривожності. У них проявляється невпевненість в собі, низька самооцінка іноді комплекс неповноцінності.

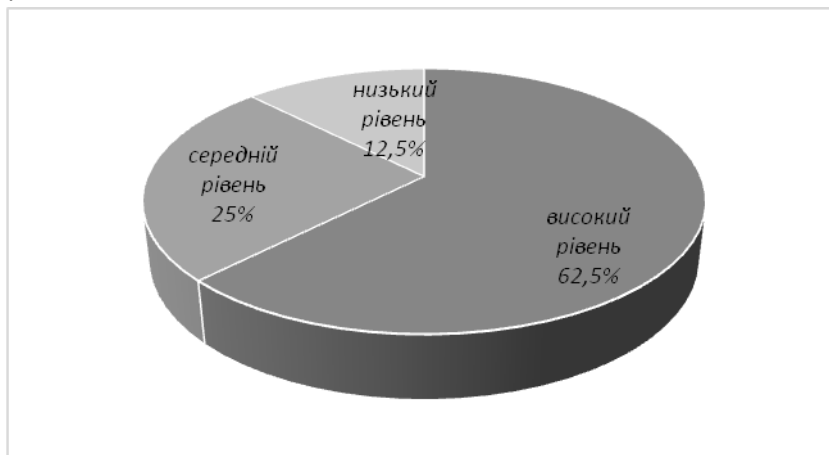


Рис. 3. Відсотковий розподіл рівнів схильності до девіантної поведінки дітей підліткового віку

Висновки. Отже, під девіантною поведінкою підлітків розглядається система вчинків чи окремі дії психічно здорової людини, які суперечать офіційно встановленим або фактично сформованим у суспільстві нормам і правилам на певному етапі розвитку суспільства, як результат несприятливого соціального розвитку та порушення процесу соціалізації особистості підлітка. Емпіричне дослідження показало, що більша половина підлітків з вибірки мають високий рівень схильності до девіантної поведінки, а також окремі ознаки схильності до агресії й насильства. Ці підлітки вимагають підвищеної уваги. Необхідно провести комплексне вивчення особливостей неповнолітніх, їх внутрішньосімейні взаємини та сформувані корекційну програму для зменшення виявлених проявів.

Список використаних джерел

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии/ С. А. Беличева. – Москва : Сфера, 2010. – 525с.
2. Коваль В.В. Патологические формы девиантного поведения у детей и подростков/ В.В. Коваль. – Москва : Академический проект, 2015. – 335 с.
3. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – Санкт-Петербург: ВладосПресс, 2010. – 288 с
4. Кудрявцев, В.Н. Современные проблемы борьбы с преступностью в России /В.Н. Кудрявцева// Вестник Российской академии наук. – 2009. – №9. С. 790-797.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика/ Л.В. Мардахаев. – Москва : Гардарики, 2008. – 269 с.

УДК 159.922.86-056.49

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Рабович Ірина, здобувач освіти ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Джеджера О. В., старший викладач

Підлітковий віковий період досить часто характеризується серйозними порушеннями у поведінці, адже в цей час відбувається надзвичайно складний процес –

становлення характеру дитини і девіантна поведінка є зовнішнім проявом цього кризового періоду. Крім становлення характеру, пубертат характеризується психофізіологічною та гормональною перебудовою, що може обумовлювати ріст різноманітних відхилень в поведінці. Власне, саме тому, поняття «важкі» підлітки є центральною психологічною та педагогічною проблемою, а коригування поведінки, що відхиляється від норми та проблема інструментарію психокорекції є досить перспективною. Виходячи з вище сказаного, психологічний інструментарій для корекції деструктивної поведінки повинен бути комплексним та об'ємним.

Мета: На основі загального теоретичного аналізу психологічної та педагогічної літератури виокремити комплекс корекційного інструментарію, котрий найбільш ефективно допомагає усунути причини та прояви девіантної поведінки підлітків, що в свою чергу дозволяє підготувати теоретико-методологічну базу для подальшого дослідження механізмів та умов поведінки, яка виходить за межі норми та впливає на процес соціалізації підлітка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема психокорекційного інструментарію, як і проблема самої девіантності, в силу величезної кількості клінічних форм прояву поведінки, що виходить за межі норми, які є різними за структурою та механізмами утворення, що в загальному диктує необхідність вироблення комплексної патогенетичної, симптоматичної та феноменологічної корекції, є досить актуальними.

У широкому розумінні, у соціологічній та педагогічній літературі, «девіація» – це поведінка, або системне повторення дій, котрі спрямовані на порушення загальноприйнятих соціальних базових норм життя. У психологічній науці девіантна поведінка визначається як певні особливості особистості, мотиви та дії якої є згубними як для самого девіанта так і для соціуму, адже призводять до внутрішнього конфлікту особистості та його соціальної дезадаптованості. Українські вчені, такі як Л. Василенко, М. Голубєва, О. Макаренко, І. Ткаченко вважають, що девіантну поведінку варто розглядати в умовах всебічного та комплексного впливу низки чинників, які діють на індивіда. Особливо це простежується саме у підлітковому віці на соціально-психологічному, загальносоціальному та індивідуальному рівнях, що може призвести до виникнення поведінки, яка власне виходить за межі норми [2, с. 125-128].

Дослідженню проблеми психокорекційного інструментарію у роботі з проявами девіантної поведінки всіх вікових категорій, в тому числі і підліткового, приділяється достатньо уваги як зарубіжними так і вітчизняними науковцями. Встановлено, що саме корективний вплив на деструктивну поведінку є найбільш дієвим й, виходячи з вище сказаного, «психологічна корекція» – це виправлення чи послаблення певних рис й психічних функцій особистості, які виходять за межі встановлених норм. Варто зазначити, що даний метод є комплексним і його вплив поширюється не лише на корекцію деструктивної сфери підлітка, а й на розвиток пізнавальних психічних процесів (Ю. Клейберг, Н. Максимова, Н. Пергаменщик, З. Раєвська, З. Шевців). Також, дослідниками переконливо доведено, що психологічна корекція безпосередньо впливає на розвиток особистості через внесення коректив у ведучу діяльність (у перехідному віці – це інтимно-особистісне спілкування), адже для нормального вікового розвитку і переборення виявлених труднощів є потреба в забезпеченні формування адекватної провідної діяльності, яка часто у підлітків є слабо розвиненою, або також має значні деструкції (А. Леонтієв, А. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн).

При корекції, як стверджує В. Щербина, важливу роль відіграють напрямки психологічного впливу, котрі спрямовуються не лише на симптоматику, а й на причини поведінкових відхилень, що виникають у певних підсистемах – саме вони є джерелами різних проявів та форм деструктивної поведінки [5, с. 133]. Підбір психокорекційного інструментарію прямопропорційно залежить від причин девіації, тому слід розглянути основні підсистеми особистісних відхилень (табл.2).

Таблиця 2

Основні підсистеми відхилень у поведінці

Підсистема	Короткий опис	Форми прояву
Девіантна мотивація	Характеризується актуальними в даний час для людини цінностями, прагненнями та особистісними мотивами, які здатні спонукати індивіда до аморальної поведінки	Агресивні та саморуйнівні спонукання, ворожі установки, корисливо-егоїстичні мотиви
Емоційні проблеми та труднощі саморегуляції	Дана підсистема характеризується тим, що супроводжує девіанта на протязі його життя негативними емоціями та розладами в цій сфері, що спричинює нездатність управляти своїм психоемоційним станом	Тривога, депресія, порушення самоконтролю, низька самооцінка, агресія
Негативний девіантно-соціальний досвід	Деадаптивний поведінковий досвід створює умови для розвитку девіацій, особливо, якщо він системно повторюється. Таким досвідом може вважатись відсутність в індивіда позитивних навичок	Деадаптивні стереотипи, деадаптивні звички та навички, когнітивні спотворення, поведінкові дефіцити, загальна особистісна деадаптованість

На основі розглянутих причин розвитку девіантної поведінки та її проявів можна сформулювати базові пріоритетні цілі психологічної допомоги для осіб з поведінкою, що виходить за межі норми: допомога у виробленні особистістю життєво важливих умінь; зменшення рівня деадаптивності; збагачення соціальних зв'язків особистості та створення навичок позитивного досвіду; удосконалення саморегуляції та самоконтролю. Як зауважує Н. Максимова, в ході реалізації психокорекційної роботи варто застосовувати такі психологічні методи як: психотренінги, тренінги релаксації, психодрама та тілесна психотерапія, що спрямовуються на зменшення різного роду проявів девіантної поведінки [1, с.338]. Обов'язковою, на переконання В. Степанова, є робота з родиною та сім'єю, де проживає дитина з проявами девіантності, особливо, якщо це сім'ї неблагополучні, педагогічно занедбані, конфліктні та аморальні [4, с. 168].

На думку вітчизняного психолога Д. Старкова, у корекції адикції як форми девіантної поведінки, дієвим є метод «відкріплення» та «закріплення», що відносяться до когнітивного психологічного напрямку. Суть методу полягає у порівнянні «плюсів» та «мінусів» шкідливої звички, де застосовується принцип деактуалізації конкретного каналу задоволення, що спричиняє переважання «мінусів» над «плюсами», власне після цього клієнт починає усвідомлювати шкідливий вплив, адикту нагадуються негативні наслідки вживання тих чи інших речовин [3, с. 263].

Також для зменшення деструктивних проявів поведінки застосовують методи, що розширюють позитивний поведінковий спектр поведінки, а саме: тренінги збільшення рівня впевненості у собі та нормалізації рівня самооцінки, тренінгові заняття для вироблення адекватних комунікативних навичок, а також резистентності до соціального тиску. Не менш актуальними та дієвими є рольові ігри, які можна проводити в рамках тренінгу, так і окремо; навчання на конкретній моделі поведінки та отримання позитивного досвіду; застосування групових дискусій; метод позитивного підкріплення й десенсибілізації; техніка «Повені». Зазначимо, що суперечливість у внутрішньому світі підлітка, проблеми у взаєминах з батьками, значний розрив між рівнем самооцінки та між сприйняттям особи оточенням спонукає підлітка шукати інші референтні групи, приналежність до яких допомагає дитині самоствердитись та отримати відчуття самоповаги. Саме тому, комплексні психокорекційні заняття повинні спрямовуватися на прояви антисоціальної поведінки, на освоєння навичок адекватної взаємодії з оточенням та

вироблення обізнаності в соціально-правових нормах поведінки. Особливу увагу при корекції девіантної поведінки необхідно спрямовувати на ціннісно-мотиваційну сферу, адже саме вона часто у підлітків має патологічну основу.

Висновки. Отже, узагальнюючи сказане вище, цілком обґрунтованим є наступне визначення поняття «девіація» – це порушення, або невідповідність поведінки особистості в взаємозалежності до соціальних норм, законів, правил, яка формується у певних підсистемах та проявляється у вигляді деструктивної поведінки й несе шкоду як особистості, так і її оточенню. Девіація має різного роду форми, й відповідно до причин виявлених проявів девіацій, та відповідно до особистісної підсистеми, в якій сконцентрований прояв, підбираються корекційні методи. Їх вибір не простий та вимагає великої компетентності психолога. Корекція може реалізовуватись індивідуально, або ж групою. Виходячи з цього, широко застосованими й ефективними є психодинамічні, поведінкові, когнітивні методи, гештальт-техніки, арт-техніки, рольові ігри, техніки деактуалізації, поведінкової десенсибілізації та тренінги. Вибір інструментарію повинен реалізовуватись відповідно до вікових особливостей дітей (психофізіологічна та гормональна перебудова) та їх сімейної ситуації, оскільки лише у такому випадку корекційний комплекс і проведена з допомогою нього робота буде ефективною.

Список використаних джерел

1. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / Н. Ю. Максимова. – Київ : Либідь, 2011. – 518 с.
2. Макаренко О. Проблеми психологічної корекції девіантної поведінки підлітків / О. Макаренко, М. Голубєва, Л. Василенко, І. Ткаченко // Соціальна психологія. – 2011. – №2. – С. 125–133.
3. Старков Д. Ю. Психогенні фактори та техніки нейтралізації потягу до вживання психотропних речовин у хімічних адиктів // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : Вип. 13. – Київ : Фенікс, 2015. – С. 256–267.
4. Степанов В. Г. Психологія трудних школьників / В. Г. Степанов. – М. : Академія, 1998. – 320 с.
5. Щербина В. Б. Психологічна корекція відхилень у поведінці особистості / В. Б. Щербина // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2013. – Вип. 23(2). – С. 132–140.

УДК УДК 159.922.86-056.34:616.89-008.441.44

ПОПЕРЕДЖЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНИХ НАХИЛІВ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

Романович Ірина, здобувач освіти ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ
спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія)

Керівник: Джеджера О.В., старший викладач

В Україні проблема суїцидів стала дуже актуальною. Статистичні дані свідчать про суттєве збільшення проявів суїцидальної поведінки саме серед дітей, підлітків й молоді. Зростання самогубств, прояви і поширення аутоагресивних і аутодеструктивних перспектив серед старшокласників на сучасному етапі є реальною соціально-психологічною проблемою. Проблема схильності до суїцидальної поведінки є актуальною, оскільки обумовлена, в першу чергу тим, що зачіпає такі життєво важливі сфери, як питання життя і смерті. У другу чергу, проблема суїцидальних тенденцій є значущою для кожної людини, оскільки суїцид може бути здійснений абсолютно будь-якою людиною. У третю чергу, незважаючи на спад

негативної статистики самогубств, вони не мають тенденції до припинення, обумовлюючи необхідність корекції і профілактики суїцидальних тенденцій. Вивчення проблематики суїцидального аспекту, дозволяє конкретизувати момент суїцидального ризику серед старшокласників, оскільки в період дорослішання, дитина відчуває значні, на її погляд, життєві труднощі, обумовлені несформованим соціальним статусом і психогормональними особливостями розвитку організму. Психолого-фізіологічна специфіка старшокласників актуалізує доцільність надання допомоги з боку дорослих і культивування превентивних заходів, що дозволяють попередити суїцидальні тенденції у поведінці.

Мета: обґрунтування ефективності комплексу тренінгових занять, спрямованих на попередження суїцидальних тенденцій серед старших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження: Самогубство – це одна зі сталих проблем людства, оскільки існує дане соціальне явище майже стільки, скільки існує на Землі й сама людина. Самогубство є також споконвічною проблемою філософії, бо від її вирішення значною мірою залежать відповіді такі філософські питання, як сенс життя, свобода вибору і волі, свобода особистості загалом. Чи вільна людина хоче жити як хоче і чи вільна вона також піти із життя, коли сама захоче?

З точки зору психологічних підходів, З. Фрейд припускав, що суїцид виникає з причини того, що відбувається дисгармонія інстинктів – Ероса і Танатоса. Де перший є інстинктом життя, а другий являє інстинкт смерті. З. Фрейд вважав, що самогубство є явним переважаючим впливом Танатоса, що є істинною агресією людини, яка або спрямовується на інших людей, або на себе [6, с. 95]. Е. Фромм відзначав, що самогубство є єдино можливим виходом, своєрідною останньою надією, оскільки всі інші спроби вже не можуть врятувати від самотності. Згідно з Е. Фроммом, ідея самогубства пробуджує мазохістські прагнення, дозволяє особистості відчути полегшення в скрутних життєвих обставинах [7, с. 110].

А. Адлер виходить зі своєї теорії неповноцінності людини. Розвиток почуття неповноцінності, що виходить з дитинства, і рухається крізь дорослішання, обумовлене дитячою безпорадністю в психологічному і фізичному планах, викликає певні дефекти. Дорослішаючи, людина здійснює боротьбу з неповноцінністю, компенсуючи або надкомпенсуючи його. Обхідні шляхи, на думку А. Адлера, найчастіше знаходяться в суїциді, як одному із способів не відчувати власну неповноцінність [1, с. 116].

Л. Димитрова та Г. Кіхтан зауважують, що аутоагресивні дії старшокласників є небезпечними. У старшому шкільному віці смерть проявляє себе як куди більш очевидне явище. Старшокласники фактично заперечують смерть для своєї особистості, здійснюючи безрозсудні вчинки: ганяючи на мотоциклах, пробуючи небезпечні речовини, або беручи участь в діяльності, яка може бути ризиковою. У процесі дорослішання, старшокласник приймає роздуми про свою смерть, долає перешкоду власної тривоги і абстрагується від реальності існування такої можливості в дійсності. У більшості випадків, старшокласники, культивуючи суїцидальні тенденції, схилившись до них або здійснюючи суїцид, не мають на увазі переважання фатального результату своїх дій [3, с. 73].

На відміну від дорослих, у старшокласників немає чітко сформованої межі між реальною суїцидальною спробою і демонстративно-шантажувальною аутоагресивною поведінкою. Саме цей аспект, як наявність аутоагресії, дозволяє класифікувати її як прояв суїцидальних тенденцій [3, с. 73]. Підліток прагне до певної реакції з боку оточуючих на власну смерть, або плекає думку про «друге народження» після пережитого. Річ у тому, що більшість самогубців, як правило, зовсім не хотіли померти, а тільки звернути увагу на свої проблеми і в такий спосіб покликати на допомогу. Основна частина суїцидів – це не що інше, як спроба привернути до себе увагу, достукатись до серця інших (як правило, близьких їм людей) тільки ось в такий своєрідний і абсолютно непридатний для цього спосіб. Навіть дво- або трирічний малюк, коли йому необхідна батьківська увага, може розбити чашку або «наробити в штани». І тоді дорослі хай нашльопають, хай облають – побачать, що у них є дитина! І як це не цинічно і не страшно, дитячі і підліткові суїциди, як правило, відбуваються з тієї самої причини: дитина йде з життя з думкою, мовляв, «нарешті ви звернете увагу на те,

що я є, вірніше, була!». Демонстративний суїцид інколи також може виявлятися як спосіб своєрідного шантажу (найчастіше з боку саме слабких людей, які просто не можуть знайти інших засобів впливу). Мовляв, «зроби те і те, інакше я застрелюсь, повішусь, кинусь під потяг...». Та страшне лихо демонстративних самогубців – випадковість: випадково вистрілила рушниця, випадково затягнулася петля, випадково виявився слизьким перон... Коли вони хотіли тільки налякати!

Психологи також виділяють так званий прихований суїцид. Це – доля тих, хто розуміє, що самогубство не найгідніший шлях вирішення проблеми, але іншого шляху знову ж таки знайти не можуть. Такі люди вибирають не відкритий відхід з життя «за власним бажанням», а так звану «суїцидально зумовлену поведінку». Це і ризикована їзда на автомобілі, і заняття екстремальними видами спорту або небезпечним бізнесом, і добровільні поїздки в «гарячі точки», і, навіть, тютюнопаління, алкогольна та наркотична залежність. Можна скільки завгодно говорити людині про те, що це небезпечно для життя: як правило, саме цієї небезпеки і жадають приховані самогубці.

На думку Л. Мандзик, в організації діяльності з профілактики суїцидальних тенденцій рекомендується використовувати поєднання різних технологій роботи:

- технологія організації соціального середовища. Впливаючи на соціальні чинники, можна запобігти небажаній поведінці особистості. Профілактика суїцидальних тенденцій у старших школярів включає, перш за все, соціальну рекламу щодо формування установок на здоровий спосіб життя;

- технологія інформування. Це найбільш звичний напрям психопрофілактичної роботи в формі лекцій, бесід, розповідження спеціальної літератури та відео. Рекомендується відмовитися від переважання вузької інформації;

- технологія активного соціального навчання соціально важливих навичок, яка переважно реалізується шляхом використання групового тренінгу: тренінг стійкості до негативного соціального впливу (розвиває здатність сказати «ні» в разі негативного тиску однолітків), тренінг афективно-ціннісного навчання (формуються навички прийняття рішення, підвищується самооцінка, стимулюються процеси самовизначення і розвитку позитивних цінностей), тренінг формування життєвих навичок (формуються вміння спілкуватися, підтримувати дружні зв'язки і вміння конструктивно розв'язувати конфлікти);

- технологія організації активної діяльності, альтернативної девіантній поведінці: пізнання (подорож), випробування себе (походи в гори, спорт), значуще спілкування, любов, творчість, діяльність;

- технологія організації здорового способу життя;

- технологія активізації особистісних ресурсів. Активні заняття старших школярів спортом, їх творче самовираження, участь в групах спілкування та особистісного зростання, арт-терапія – все це активізує особистісні ресурси, щоб забезпечити активність особистості, її здоров'я і стійкість до негативного зовнішнього впливу;

- технологія мінімізації негативних наслідків суїцидальних тенденцій, спрямована на профілактику рецидивів або їх негативних наслідків [5, с. 260].

За способом організації роботи О. Озарчук та Л. Назарець виділяють наступні форми профілактики: індивідуальна, сімейна, групова робота [6, с. 118]. Як вказує Т. Вашек, в якості методів і прийомів профілактичної діяльності застосовуються:

- діагностичний інструментарій (використання пакету педагогічних і психологічних методик для експрес-виявлення дітей груп ризику за суїцидальними тенденціями в умовах закладу освіти);

- технології особистісно орієнтованої терапії (індивідуальні психокорекційні бесіди, групова і індивідуальна психотерапевтична робота);

- організаційні (педагогічні ради, консилиуми, семінари, обговорення в групових дискусіях, круглі столи);

- інформаційні методи (пам'ятки, стендова інформація, інформаційні листи, буклети)

[2, с. 54].

Значущим чинником формування і розвитку конструктивних стратегій подолання труднощів, з якими стикається підліток, є сім'я. При цьому всі види профілактичної діяльності повинні вибудовуватися в цілісній взаємопов'язаній системі «батьки–дитина–вчитель».

Разом з тим, батьки і педагоги часто не розуміють характеру труднощів старших школярів, спираючись в роботі з ними тільки на аналіз їх невдач, а також ставлячи перед ними завдання, які відповідають їх реальному рівню розвитку або реальним можливостям, на що старшокласники реагують неадекватною поведінкою і відмовою від дії, а це, в свою чергу, призводить до нових проблем – в навчанні або у позанавчальній діяльності.

Висновки: Отже, суїцидальна поведінка досить складний і багатоаспектний феномен. Вивчення проблематики суїцидального аспекту, дозволяє конкретизувати момент суїцидального ризику серед старшокласників, оскільки в період дорослішання, дитина відчуває значні, на її погляд, життєві труднощі, обумовлені несформованим соціальним статусом і психогормональними особливостями розвитку організму. В основі суїцидальної поведінки лежить багато чинників ендогенного і екзогенного походження: спадковість, травми, різного роду психосоматичні та інші захворювання, сімейні конфлікти, генетичні відхилення. Наукова розробленість згаданої проблеми має неоднозначний практичний характер. Зарубіжна суїцидологія за розробленістю своїх основ, найчастіше, зачіпає аспекти дорослої суїцидальної поведінки.

Зазначимо, що відміну від дорослих, у старшокласників немає чітко сформованої межі між реальною суїцидальною спробою і демонстративно-шантажувальною аутоагресивною поведінкою. Саме цей аспект, як наявність аутоагресії, дозволяє класифікувати її як прояв суїцидальних тенденцій. Тому основним завданням у попередженні суїцидальних нахилів є забезпечення ранньої психологічної та педагогічної підготовки старших школярів, спрямованої на формування навичок стресостійкості і сучасних адаптивних стратегій поведінки, що ведуть до успішної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. С нем. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Вашек Т. Профілактика самогубства серед підлітків : методика для вимірювання суїцидальної поведінки / Т. Вашек // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №4. – С. 53– 62.
3. Димитрова Л. М. Причини та соціальні фактори суїцидальної поведінки підлітків / Л. М. Димитрова, Г. О. Кіхтан // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право. – 2012. – № 3. – С. 72–77.
4. Мандзик Л. В. Соціально-педагогічна профілактика суїцидальної поведінки у підлітковому віці / Л. В. Мандзик // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2015. – Вип. 220. – С. 258–262.
5. Озарчук О. І., Назарець Л. М. Психологічні основи профілактики суїцидальної поведінки у підлітковому віці / О. І. Озарчук, Л. М. Назарець // Психологія : реальність і перспективи. – 2014. – Вип. 3. – С. 118–120.
6. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Суицидология : хрестоматия по суицидологии. – К. : А. Л. Д., 1996. – 364 с.
7. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе / Э. Фромм. – М. : АСТ, Транзиткнига, 2007. – 219 с.

УДК 1599:316.628–057 874

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РОЗВИТКОМ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ І ЇХ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ В ГРУПІ

Романюк Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Науковий керівник: Созонюк О. С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Розвиток емоційної сфери пронизує все психічне життя людини і як один із провідних чинників визначає суб'єктивну якість буття особистості, характеризуючи індивідуальні й соціальні процеси. Тому її порушення приносять дисбаланс в особистісний розвиток, особливо в підлітковому віці. Підлітковий вік часто характеризують як перехідний, критичний і переломний період в житті. Саме в такому віці спостерігається так званий «підлітковий комплекс» емоційності, який включає зміни настрою підлітків – часом від нестримних веселощів до смутку і навпаки, а також ряд інших полярних якостей, які проявляються поперемінно. Характеризуючи емоційну сферу підлітків, дослідники, перш за все, відзначають особливу напруженість почуттів. Л. І. Божович і її однодумці описали характерний для підлітків «афект неадекватності», який проявляється в бурхливій некерованій емоційній реакції [1, с. 46].

Підлітковий вік у плані соціалізації позначений суперечностями, основні з яких полягають у тому, що, з одного боку, підлітки відкриті для спілкування та відносин із соціумом, прагнуть одержати з нього різноманітну інформацію для побудови свого внутрішнього світу та здійснення поведінкових актів, а з іншого, – налаштованість на рольові експериментування, які доволі часто є неадекватними існуючим реаліям, що значно утруднюють цей процес. Розвиток соціальної компетентності підлітка безпосередньо пов'язаний з соціальним вихованням та процесом соціалізації, є тим провідним фактором, що дає змогу нівелювати негативні впливи інших факторів. Підлітковий вік є сенситивним у процесі становлення особистості й вибору життєвого шляху. У даному періоді підліток розвивається у соціумі, навчається у закладах освіти, визначаючи свої плани на майбутнє, відкриває нові можливості. Емоційна сфера набуває якісних змін, учні підліткового віку навчаються керувати своїми емоціями та емоційними станами [2, с. 137].

Мета дослідження – проаналізувати психологічний взаємозв'язок емоційної сфери підлітків та їх соціальний статус в групі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характеризуючи емоційну сферу підлітків, дослідники (М. Гаранян, І. Добровіна, О. Захаров, Т. Кириленко, С. Максименко, Ф. Райс, С. Колот, В. Моргун, А. Прихожан, В. Юстіцкіс та інші), перш за все відмічають її особливу уразливість, схильність до виникнення підвищеної тривожності, до депресивних станів, нейротизму, агресивності тощо.

Основною складністю підліткового віку є швидкий темп змін, як фізичних, так і психологічних. У цей період закладаються стійкі форми поведінки, риси характеру та способи емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого набування знань, умінь; становлення власного «Я», набуття нової соціальної позиції. Підліток поступово потрапляє в ситуацію дискомфорту, відчуває фрустрацію, негативні переживання, які часто викликають тривожність.

В підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини [3, с. 62].

Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми емоційної сфери підлітків і їх статусом у групі показав, що емоційна сфера учнів підліткового віку характеризується не тільки ставленням суб'єкта до навколишнього середовища, але одночасно виступає

специфічною формою переживання, що відображає значення об'єктів для суб'єкта та його взаємовідносин у групі.

Досліджуючи основні підходи до вивчення емоційної сфери підлітків і їх взаємовідносин у групі, ми з'ясували, що для підлітків їх освоєння часто ототожнюється з самоствердженням і демонстрацією власної дорослості найлегшим шляхом – через наслідування, особливо тих, з ким у них склалися близькі стосунки, або на основі образного ідеалу, який може бути завищеним і нереалістичним, але він надає саморозвитку, самоорганізації особистості поштовху.

У підлітковому віці відбувається пошук референтної групи. Пошук референтної групи характерний для всіх підлітків, а потреба завоювати високий статус в ній більш активізована у хлопців. Для підлітка дуже важливо мати референтну групу, цінності якої він приймає, на чій норми поведінки і оцінку він орієнтується. Важливо, що підліток, який претендує на роль лідера, має високу або й завищену самооцінку. Активні підлітки можуть одночасно входити в кілька груп, приміром, у групу, яка склалася на заняттях у спорткомплексі, у компанію свого чи сусіднього двору, в одну з мікрогруп класу. Враховуючи, що підлітковий вік характеризується як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості, мінливості настрою, поєднанні полярних якостей, які виступають поперемінно, а також деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться в гормональних і фізіологічних процесах, тому в цей період життя підростаючої людини з легкістю може виникнути підвищена тривожність, агресивність, різні страхи і тривоги.

Досвід соціальної взаємодії підліток здобуває в групі однолітків як своєрідної моделі суспільства. Соціалізація підлітка в групі як процес освоєння й реалізації соціальних норм і відносин становить одну частину двоєдиного процесу соціалізації-індивідуалізації, результатом якого є становлення суб'єкта активної творчої дії. Підліток не просто адаптується до групи однолітків, до прийнятих в його середовищі соціальних норм поведінки, духовних цінностей, але й пропускає це через себе, виробляючи індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей. Встановлено, що у підлітковому віці одним з видів поведінки, що відхиляється, є емоційна поведінка, що нерідко приймає ворожу форму (бійки, образи). Для деяких підлітків участь в бійках, твердження себе за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки. Ситуація посилюється нестабільністю суспільства, міжособовими і міжгруповими конфліктами. Знижується вік прояву агресивних дій. Все частіше зустрічаються випадки емоційної поведінки у дівчаток. Тому емоційна сфера підлітків безпосередньо пов'язана з відчуттям самовираження і самоствердження [4, с.41].

Висновки. Підводячи підсумки, необхідно відзначити, що крім посилення емоцій і почуттів, та навіть на противагу їм, в підлітковому віці розвиваються здібності до їх саморегуляції. Найважливіше психологічне новоутворення віку – почуття дорослості, яке являє собою новий рівень прагнень і створює умови для майбутнього статусу підлітка в групі, а також якості, які матимуть важливий вплив на поведінку людини.

Список використаних джерел

1. Божович Л. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 45–57.
2. Липунова О. В. Эмоции как базовый компонент в структуре адаптивного поведения личности (на примере личности подростков и юношей) : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / О. В. Липунова. – Комсомольск на Амуре : КПУ, 2012. – 202 с.
3. Малімон Л. Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С. 59–65.
4. Кроповницький О. В. Психологія подростка. Тренінг личностного роста (учебное пособие). – М. : Флинта : МПСИ, 2009. – 144 с.

УДК 159.9 – 051: [37.013:159.937.22-053.6]

РОБОТА ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ

Сосонюк Олеся, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), III курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. У сучасних умовах життя спостерігається широкий інтерес до вивчення проблеми емпатії, і зокрема емпатії у підлітків. Це питання хвилює не лише провідних психологів, а й психологів закладу освіти. Визначення емпатичних здібностей у особистості, все частіше стає предметом наукового вивчення в галузі психології. Пов'язано це з тим, що емпатія займає провідну роль у розвитку різних когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери, є важливою складовою при взаєминах між людьми, дає можливість передбачити дії підлітків, припустити їх думки, висловлювання, зрозуміти причини вчинків інших людей. Так само наявність емпатії допомагає людині бути соціально розвинутим і активним.

Мета статті – охарактеризувати роль психолога щодо розвитку у підлітка психологічних особливостей до виникнення емпатії, теоретичне обґрунтувати емпатії та шляхи її подолання.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день у зарубіжній психології дослідженням емпатії займалися Е. Стотленд, К. Роджерс, Р. Даймондом, М. Хоффман, Е. Тітченер, Дж. Мід та інші. Дослідження, які провів Е. Стотленд, дають можливість визначати емпатію як емоційну реакцію спостерігача, викликану переживаннями іншої особистості. У поняття «емпатія» включаються емоції, спрямовані на людину, що виражаються у вигляді турботи або співчуття, що виникли при спостереженні переживань іншого [2].

Вітчизняні психологи так само займалися дослідженням емпатії, однією з перших торкнулася цієї теми Т.І. Пашукова, проаналізувала поняття емпатії в зарубіжній психології, виділивши найбільш поширені 4 визначення, в яких 3 визначення виділяють емпатію як процес і одне як властивість. Т.І. Пашукова, же визначає емпатію як незвичайну здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншого, не залежно людина це чи тварина, виділивши два види емпатії: співчуття і співпереживання [2].

Т. А. Рябовол розглядає емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати його психологічний захист і збагнути причини і прояви – властивостей, станів, реакцій з метою прогнозування та адекватного впливу на її поведінку. У свою чергу розрізняє такі види за критерієм модальності провідного компонента емпатії:

- 1) раціональна емпатія, яка здійснюється за допомогою причетності, уваги до іншої інтенсивної аналітичної переробки інформації про неї;
- 2) емоційна емпатія, що реалізується за допомогою емоційного досвіду (переживань, почуттів) в процесі відображення станів іншої;
- 3) інтуїтивна емпатія, що включає в себе в якості засобів відображення іншого, інтуїтивність, що дозволяє обробляти інформацію про партнера на несвідомому рівні [4].

Таким чином, слід сприймати емпатію ні як співчуття, ні як переживання, а як почуття – і не більше того.

Істотною стороною емпатичних переживань є процесуальність, рух, динаміка. Тільки в русі (процесі) можливо проходження з дистанцією в один крок, «якби я був ним». Для цього процесу проходження необхідна реальність, в іншому випадку буде мати місце оцінювання емоційного відгуку на щось, що виникає в уяві та наближається до інтерпретації [1].

Як вказує Л. П. Журавльова, для специфікації різних видів розуміння необхідно визначити особливості контекстів розуміння. Таким контекстом при емпатії є власна

феноменологічна перспектива партнера по спілкуванню (або внутрішній аспект його життєвого світу). Цим емпатія відрізняється від інших процесів міжособистісного пізнання – проєкції, інтерпретації, стереотипізації [1].

Для всебічного вивчення феномена емпатії важливо визначити ті механізми, за допомогою яких здійснюється емпатійна взаємодія. Під емпатійною взаємодією розуміється випадковий або навмисний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний, особистий або опосередкований контакт двох або більше осіб з включенням в процес взаємодії емпатійного компонента, що тягне зміни поведінки, діяльності, відносин і установок хоча б одного з учасників взаємодії.

М. В. Савчин та А. С. Сичевський виділяють наступні механізми емпатії в міру їх появи в онтогенезі: емоційне наслідування і зараження, ідентифікація, розуміння і рефлексія [5; 6].

Емоційне наслідування і зараження покликані встановити контакт з оточуючими та служать передумовою для емоційного обміну, для формування поведінкового репертуару, для сприйняття і вміння відображати експресивний малюнок поведінки іншого.

Ідентифікація дозволяє встановити емоційний зв'язок між суб'єктом і більш прийнятним об'єктом і, як наслідок, прийняти цінності, норми іншого як свої.

У свою чергу, розуміння і рефлексія дозволяють прогнозувати прояви і зміни зовнішніх і внутрішніх характеристик об'єктів, звертатися до власного емоційного досвіду, тобто в більшій мірі спрямовані на розвиток когнітивного аспекту процесу емпатичної взаємодії. У підлітковому і юнацькому періодах особливо велика потреба в дружніх відносинах, які передбачають прагнення до повного розуміння і прийняття іншого, визначаючи інтимно-особистісний характер спілкування з однолітками, а пізніше і зі значимими дорослими. При цьому емпатія в більшості досліджень розглядається як умова, необхідна для успішного здійснення процесу міжособистісної взаємодії. Секрет успішних відносин між людьми полягає в використанні емпатії в її конструктивному, позитивному, дружньому, творчому значенні [1].

В дослідженнях, проведених в підлітковому середовищі, починають вперше виявлятися статеві відмінності у відносинах до різних об'єктів емпатії. Дівчатка-підлітки в цілому проявляють велику ступінь співчуття до тварин, ніж хлопчики. Цей факт можна вважати результатом більш раннього засвоєння дівчатками моральних норм, а також більшою орієнтацією дівчаток на спілкування, їх прагненням мати визнання в міжособистісних відносинах, в той час як хлопчики більш орієнтовані на предметні досягнення. Центральне соціально-психологічне новоутворення підліткового віку – розвиток Я-концепції. Підлітковий вік характеризується І. М. Юсуповим як період маргінальної соціалізації. Підліток перебуває ніби в проміжному, пограничному положенні між різними соціальними і віковими групами, що накладає певний відбиток на психіку людини і може виражатися в підвищеній тривожності, неконтактності в спілкуванні, агресивності, егоцентричності, а також виявлятися в реакціях емансипації, компенсації, групування з однолітками і т. д. [3].

Зазначимо, що професійна діяльність педагога-психолога з розвитку емпатії у підлітків – це діяльність щодо зміни і формування відносин індивіда або груп з метою більшої їх ефективності і суб'єктивної задоволеності існуванням. Діяльність педагога-психолога забезпечує процес соціалізації особистості вихованця або учня, що накладає відбиток на професійні функції. До традиційних видів професійної діяльності психолога відносяться профілактика, діагностика, корекція і консультування. Їх специфіка і змістовне наповнення визначаються типом і видом освітньої установи, контингентом учнів, соціокультурними факторами і т. д.

Натомість роль психолога у закладах освіти щодо вияву основних проявів емпатії у підлітків досить значна. Перш за все, для того, щоб підібрати оптимальні методи психологічної діагностики емпатії в освітній установі, необхідно враховувати такі умови:

1. Дані діагностики повинні дати інформацію про рівень сформованості навичок:

когнітивної емпатії (тобто здатності розпізнавати емоції іншої людини за зовнішніми ознаками);
емоційної емпатії (тобто здатності людини співпереживати);
поведінкової емпатії (тобто вираженості емпатії в реальних діях або поведінкових тенденціях).

2. Психодіагностичні методики повинні бути доступні для роботи з дітьми підліткового віку, причому в груповій формі роботи, а значить мати переважно цікавий і зрозумілий для цього віку матеріал.

3. Психодіагностичні методи повинні бути по можливості вільні від прояву соціальної бажаності.

4. Надійність одержуваного результату – що може забезпечити використання стандартизованих методів діагностики [4].

Потреба в проведенні психологічної діагностики рівня сформованості емпатії в учасників освітнього процесу може виникнути в декількох ситуаціях:

1. У ситуації, коли є необхідність з'ясувати причину високої конфліктності серед учнів.

2. У ситуації, коли є бажання проаналізувати вплив освітніх програм, що реалізуються в рамках виховної роботи.

3. У ситуації, коли є бажання трансформувати уклад життя освітнього закладу в сторону розвитку гуманістичних цінностей (як засіб контролю за результатом).

4. Практична потреба в оптимізації процесу морального виховання учнів.

Організація процедури психодіагностики психологом закладу освіти починається з обговорення на педагогічній раді її цілей і завдань, прийняття рішення про її проведення, визначенні кола учасників (учні яких класів, педагоги) і призначення відповідальних осіб і виконавців (робоча група) з фіксацією даного рішення в наказі із зазначенням терміном реалізації. Далі складається і затверджується відповідна програма дослідження.

Особливість проведення роботи психолога закладу освіти із підлітками заключається в тому, щоб проведення дослідження було максимально ефективним. Для того, щоб зняти ефект соціальної бажаності та інші фактори, які можуть проявитися у підлітків, психологу необхідно завірити, що індивідуальні дані кожного випробуваного будуть доступні тільки психологу закладу освіти, або у випадку з діагностикою дітей – їх батькам за відповідним запитом. Крім того, необхідно в загальних рисах розповісти, на предмет чого буде проведено тестування, не розкриваючи конкретних цілей. При цьому мотивація до участі повинна бути досить високою, тому можна повідомити, що дослідження проводиться з метою виявлення особистісних особливостей і способів взаємодії кожного члена колективу. Важливо є те, щоб не спровокувати і не викликати бажання висловити протестну реакцію.

Висновки. Отже, емпатія є засобом соціалізації й адаптації суб'єкта до навколишнього середовища, а також необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, але й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного, високоінтелектуального суспільства, що є одним із основних завдань для психологів закладу освіти.

Список використаної літератури

1. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. П. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5(31). – С. 39–46.

2. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов / за ред. Т. І. Пашукової. – К. : КОО, 2000.

3. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – С. 191–193.

4. Рябовол Т. А. Роль емпатії у процесі соціальної адаптації / Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2004. – № 24. – С. 294–300.

5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ, 2005. – 360 с.

6. Сичевський А. С. Психологічні особливості емоційного компонента емпатії у пубертатному періоді автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. С. Сичевський. – Київ, 2004.

УДК 316.6 : 316.4

ДОВІРА ЯК ОСНОВНА ФОНОВА ПЕРЕДУМОВА ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ

Ступницька Анна, Конончук Анастасія, здобувачі ОКР «молодший спеціаліст»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс,
Сарненський педагогічний фаховий коледж РДГУ

Керівник: Білецька О. Д., викладач

У сучасному світі успіх багатьох процесів у значній мірі залежить від того, які взаємини складаються між людьми, включеними у ці процеси. Не є виключенням і освітній процес у сучасному коледжі, адже одна із умов довіри зумовлює якість міжособистісної і міжгрупової взаємодії, визначає такі поняття, як дружба, симпатії, авторитет, значимість, згуртованість, тощо. Довіра є однією з фундаментальних складових ефективної взаємодії особистостей, обміну знаннями та досвідом, характеризує духовність особистості, сприяє гармонізації життя. Адже людина потребує довіряти іншим людям та світу, тому довіра – стрижневий елемент соціального та психологічного добробуту людини у суспільстві [13; 110]. Водночас довіра може стати засобом обману людини, маніпулювання нею.

Мета: теоретичний аналіз ступеня вивченості феномену довіри та дослідження її впливу на міжособистісні відносини між викладачами і студентами.

Довіра – здатність людини наділяти явища й об'єкти оточуючого світу, а також інших людей, їх майбутні дії та власні дії ознаками безпеки і значущості (цінності) [12; 85]. Ми визначаємо довіру як базову умову взаємодії людини зі світом, тобто як одну із умов її активності. Довіра як ставлення до світу існує у внутрішньому суб'єктивному світі людини, а тому вона є суб'єктивним феноменом особистості. Довіра дозволяє взаємодіяти людині з іншими людьми, з незнайомими й знайомими об'єктами оточуючої дійсності [8; 251].

Довіра є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом, і в цій взаємодії відображається її інтерактивна функція. Двоєка спрямованість психіки людини вимагає наявності довіри до світу і довіри до себе. У випадку, коли довіра до світу й довіра до себе не взаємопов'язані, відбувається розпад системи «людина і світ» [12; 232]. Із цього випливає, що адаптаційна функція довіри сприяє моделюванню цілісності буття людини. Коли такого моделювання немає, у людини починає виникати образ недовіри до світу, до оточення.

Соціально-психологічні функції довіри пов'язані з тим, щоб установлювати відповідність між прийнятими особистістю рішеннями, цілями, завданнями, які вона ставить як перед світом, так і перед собою. Звернемо увагу на функції довіри та проаналізуємо їх. Соціальна функція довіри допомагає людині зробити висновок стосовно ситуаційної значимості об'єкта довіри та оцінити цей об'єкт як безпечний для себе.

Адаптаційна функція довіри полягає в тому, що людина завжди прагне співвідносити себе зі світом, тому при порушенні співвідношення вона робить вибір: або збільшити міру довіри до світу, або збільшити міру довіри до себе, чим і визначається стратегія поведінки [4; 8]. Без комунікації є неможливими розвиток, виховання і навчання [6; 112]. В ході комунікації людина починає звикати до кола осіб, з якими спілкується, в неї починає працювати адаптаційна функція довіри, яка, у свою чергу, допомагає людині пристосуватися до оточення [6; 114]. Функція пізнання та самовдосконалення особистості – одна з головних

соціально-психологічних функцій довіри. Саме ця функція дозволяє поглянути на себе з іншого боку та повірити у власні сили, повірити, перш за все, в самого себе [2; 59].

Якщо поглянути на адаптаційну й комунікативну функцію довіри, то можна сказати, що саме ці функції є ключовими в процесі виховання і навчання. Довіра є однією з найважливіших категорій для низки наук, і відповідно вона як феномен здавна привертала увагу представників різних напрямів. Спочатку поняття довіри досить широко застосовувалося авторами в межах інших проблем (В. Вічев, Б. Ф. Поршнев, І. С. Кон, А. В. Мудрик, В. А. Лосенков, В. М. Куліков, Л. А. Петровська, О. І. Донцов, М. Ю. Кондратьєв, В. А. Петровський тощо) [13; 111]. Соціально-психологічні функції довіри у радянській психологічній науці почали досліджувати досить пізно. До найпомітніших розвідок належать праці В. Сафонова і Є. Хорошилової [7; 16]. За короткий час у науці сформувалася група фахівців, які виконали теоретичні і емпіричні дослідження у галузі дослідження довіри. Серед них слід виділити психологічні роботи І. Антоненко, Л. Журавльової, Н. Захарченко, В. Зінченка, та ін. авторів. У цьому ряду помітне місце займають дослідження А. Купрейченко, результати яких, детально викладені, узагальнені і систематизовані в роботі «Психологія довіри і недовіри» [7; 18].

Вперше на пострадянському просторі довіра як самостійне соціально-психологічне явище було проаналізовано Т. П. Скрипкіною. Велике практичне значення мають дослідження довіри і недовіри А. Б. Купрейченко та її послідовників [8; 290]. В соціально-психологічних дослідженнях проблему функції довіри зачіпали, перш за все, при вивченні соціально-психологічного навіювання (В. Бехтерев, Л. Гримак) [2; 57]. На сьогоднішній день феномен довіри вивчається не тільки у прикладанні до різних сфер діяльності людини, але й для різних вікових категорій. Сучасна вища освіта ставить перед собою мету підготувати не тільки фахівця з високим рівнем знань та умінь, але й високорозвинену особистість, здатну до прийняття складних рішень та творчої діяльності. Сучасною тенденцією розвитку освіти є учбово-педагогічна співпраця, де знайшли своє відображення ідеї, сформульовані у працях теоретиків загальної і педагогічної психології (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Ш. О. Амонашвілі) та передових практиків сучасної школи [5; 24].

Спілкування викладача та студентів можемо характеризувати за певними видами, прийнявши до уваги, що спілкування – це завжди вплив, навіть, якщо подібне завдання не ставиться, спілкування змінює людей, які вступили у нього [7; 76].

Виділимо кілька видів спілкування та охарактеризуємо їх.

Монологічне спілкування може розгортатися у кількох формах:

– імператив – авторитарна, директивна форма впливу на партнера, з метою досягнення контролю над його поведінкою і внутрішніми установками, змушення до певних дій чи рішень [9; 379];

– маніпуляція – умисне і приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей [9; 380].

Монологічному спілкуванню протиставляється діалогічне, у якому особистість сприймається як цінність і унікальна особистість, його ще називають гуманістичним типом спілкування [1; 19].

На їх формування впливають умови життєдіяльності людини, емоційна забарвленість.

Взаємодія – взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо [10; 216].

Види взаємодії. Традиційно види взаємодії поділяють на дві групи:

1. Співробітництво. Цей вид позначають поняттями «кооперація», «згода».

2. Суперництво, яке позначають поняттями «конкуренція», «конфлікт» [10; 218].

Окрім адекватної побудови, контролю та відповідного добору методів, будь-яке дослідження має бути вивіреном етично [3; 18]. Плануючи, організовуючи та здійснюючи наше дослідження, ми визначили ряд завдань, зокрема, такі: обрали респондентську вибірку для дослідження; склали та апробували діагностичний інструментарій; провели інструктаж та опитування учасників згідно визначеної процедури.

Емпіричне дослідження проводилося у 2021 році на базі Сарненського педагогічного фахового коледжу РДГУ. У дослідженні брали участь студенти групи Б-41 Сарненського педагогічного фахового коледжу (20 осіб) та викладач педагогічної психології. Складений нами опитувальник передбачає схожі завдання для педагога та студентів. Проаналізуємо результати опитування студентів та педагога та визначимо тип їх взаємодії, ефект взаємодії та оцінимо їх з точки зору ефективності та продуктивності на основі отриманих результатів.

Таблиця 3

Показники взаємовідносин викладача та студентів групи Б-41 Сарненського педагогічного фахового коледжу

№	Викладач	Студент	Ефект	Тип взаємодії
1	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
2	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
3	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
4	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
5	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
6	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
7	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
8	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
9	довіряю собі	довіряю собі	конфронтація	суперництво
10	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
11	довіряю собі	довіряю собі	конфронтація	суперництво
12	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
13	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
14	довіряю собі	довіряю собі	конфронтація	суперництво
15	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
16	довіряю собі	довіряю собі	конфронтація	суперництво
17	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
18	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція
19	довіряю собі та студенту	довіра до себе і викладача рівна	співробітництво	діалог
20	довіряю собі	довіра до себе і викладача рівна	гра	маніпуляція

За результатами опитування для 50% студентів тип спілкування із педагогом – маніпуляція, а ефект взаємодії – гра, котра ґрунтується на браку довіри до партнера (до його думок, дій, досвіду). Взаємодія між педагогом і студентом по типу суперництва (конфронтації) характерні для 20% учасників. Такі стосунки передбачають високий ризик розвитку конфліктів, протиріч під час взаємодії.

Для 30% студентів тип спілкування із педагогом визначається як діалогічне, а ефект взаємодії – співробітництво (це найбільш продуктивні стосунки у педагогічній взаємодії). У даному випадку відбувається обмін думками, координування дій, планування спільної діяльності, а також зароджується спорідненість, взаємоповага, партнерство [13; 217].

Таким чином, можемо констатувати, що 70% студентів мають із педагогом непродуктивні у соціально-психологічному плані стосунки, котрі обмежують можливість взаємодії, спільних досягнень, взаєморозуміння, зумовленими браком довіри до партнера. Продуктивні взаємини із педагогом характерні для 30% студентів даної групи. Зважаючи на це, є потреба у комплексі заходів, спрямованих на формування та розвиток довіри як фонові умови спілкування між викладачем і студентами.

Висновки. Довіра є однією з фундаментальних складових ефективної взаємодії особистостей, обміну знаннями та досвідом, характеризує духовність особистості, сприяє гармонізації життя. Особливим чином довіра здатна змінити педагогічну взаємодію у сторону ефективності, стосунки між викладачем та студентом – у бік відкритості, готовності до взаєморозуміння, взаємоповаги. Ми визначили довіру як базову умову взаємодії людини зі світом та розкрили функції довіри. Як ключові для процесу навчання та виховання можемо визначити адаптаційну й комунікативну функцію довіри, котрі визначають самопізнання суб'єкта, формування та захист соціально-психологічного простору та Я-концепції, забезпечують емоційний комфорт і самоорганізацію особистості, прийняття моральних норм і правил, стресостійкість, тощо.

Сучасною тенденцією розвитку освіти є учбово-педагогічна співпраця, де знайшли своє відображення ідеї, сформульовані у працях теоретиків загальної і педагогічної психології (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Ш. О. Амонашвілі) та передових практиків.

Важлива умова успішного спілкування – установлення довірливих стосунків. Довіра партнерів один до одного, визнання значимості кожного із них формують відносини партнерства, взаємодовіри, діалогічного спілкування.

Взаємна довіра і бажання зрозуміти один одного – основні умови продуктивної взаємодії, оскільки дають можливість виявити та задовольнити особисті потреби учасників навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Діалого-культурологічний підхід, як напрям гуманізації освіти / Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов // Психологія в школі : зб. матеріалів II міжрегіон. наук.-практ. семінару (Рівне 16–18 січня 1997 р.). – Київ, 1997. – С. 18–23.
2. Ворожбит С. Соціально-психологічні функції явища довіри / С. Ворожбит // Соціальна психологія. – 2001. – № 1. – С. 56–63.
3. Горбунова В. В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень // Практична психологія соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 18–23.
4. Дорофеев В. А., Головина А. В. Доверительное пространство школы // Инновационная школа. – 1997. – № 3. – С. 7–9.
5. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці : канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Єрмакова. – Київ, 2008. – 205 с.
6. Ильин Е. П. Психология доверия. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
7. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога : навч. посібник – Чернівці : ЧНУ, 2007. – 232 с.

8. Кравченко В. Структурно-функціональна модель довіри // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. – Вип. 16. – Ч. 2. – 288 с.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик – Київ : Академвидав, 2003. – 446 с
11. Сафонов В. С. Особенности доверительного общения : автореф. дис. / В. С. Сафонов. – М., 1978.
12. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособ. для высш. пед. учеб. завед. / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
13. Юрченко О. В. Взаємозв'язок інтернальності та міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ / О. В. Юрченко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – №2. – С. 110–116.

УДК 159.98

ДЕПРЕСІЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Сиротюк Алла, здобувач ОС «бакалавр», 5 курс, Національний університет «Острозька академія»

Постановка проблеми. З 2019 р. світ зіткнувся з кризовими явищами внаслідок пандемії COVID-19. У всьому світі в секторі виробництва (включаючи передову електроніку, аерокосмічну та оборонну галузі, а також автомобільні та складальні компанії) працює майже 25 мільйонів людей і приносять близько 9,3 трильйонів доларів щорічного доходу. Серед експертів ширяться різні думки про подальші кроки, які можуть вжити промисловці, щоб відшкодувати збиток і повернутись до посткризового майбутнього. Керівники та корпоративні лідери переповнені невизначеністю через постійну передачу COVID-19, зміну регіональної динаміки, коливання попиту споживачів та порушення технологій трансформації.

Не дивно, що країни з високим рівнем доходу на душу населення мали більше ресурсів та кращі показники боротьби з пандемією COVID-19. Варто також наголосити, що частина країн, що розвиваються, з початком спалаху епідемії, мали теж гідні показники успішності, як в економічному, так і в соціальному планах, однак до кінця 2020 р. – інфекція знову поширилася і завдала нових збитків, привівши до масового введення жорстких заходів.

Відносно «низькотехнологічний» характер заходів охорони здоров'я, що застосовуються для пом'якшення поширення вірусу на сьогоднішній день, включаючи масштабні блокування, можливо, створив більш рівні умови між розвиненими та країнами, що розвиваються, в управлінні COVID-19. Незважаючи на це, нерівномірне впровадження перших вакцин проти COVID-19 може дати багатшим країнам вирішальну перевагу у відновленні кризи та залишити бідніші країни на довший час у боротьбі з пандемією.

У березні 2020 року голови 10 глобальних Договірних органів ООН визначили конкретні заходи, які глобальні лідери повинні вжити для подолання загрози здоров'ю населення, спричиненої пандемією COVID-19. Вірус не поважає державні кордони, тому вимагає колективних зусиль. З огляду на їх універсальність, ефективний захист прав людини вимагає колективного захисту та міжнародної солідарності. Визнаючи, що держави мають різні ресурси та норми, закони та настанови щодо прав людини, можуть забезпечити основу для оцінки того, наскільки добре урядові заходи сприяють захисту прав людини, одночасно захищаючи здоров'я населення.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Вивченням проблеми займаються науковці різних галузей знань з різних країн. Адже це проблема медична, соціальна, економічна,

екологічна, психологічна... Так, питанням психологічної реакції населення щодо адаптації до проблеми присвячені дослідження М. Ю. Сорокіна, С. Ванга, С. Лі та інших, питання ризику та психологічних наслідків розглянуті в дослідженнях А. Бендау, Н. Саларі та ін., проблемам поширення вірусу С. Адамса.

Мета статті. Розкрити особливості впливу COVID-19 на рівень депресивних станів населення, на основі досліджень із застосуванням опитування тривожних, депресивних, стресових розладів, а також залежностей від психоактивних речовин у людей в період коронавірусної інфекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Карантинні обмеження, які запроваджуються задля боротьби із пандемією коронавірусу, суттєвим чином впливають на організацію праці. Працівники і малий бізнес стикаються із катастрофою у всіх країнах, як розвинутих економіках, так і в економіках, що розвиваються. Все більше і більше установ визнають, що поточна ситуація з пандемією коронавірусу є найгіршою глобальною економічною кризою з часів Другої світової війни.

Пандемія коронавірусної інфекції істотно змінила й психологічний фон, що впливає на здоров'я населення багатьох країн. Перш за все, мова йде про дії несподіваних, тривалих і комплексних психотравмуючих чинників з високим ступенем невизначеності в оцінці розвитку ситуації, що впливають на адаптацію населення.

Відсутність готовності до подібних сценаріїв швидкого початку і несприятливого перебігу інфекції, а також введення профілактичних заходів безпеки визначили несподіваний характер психотравмуючого фактору. Необхідність швидкої психологічної перебудови в цих умовах з катастрофою намічених планів і появою нових вимог і завдань привели до напруги і тривоги в суспільстві.

Комплексний характер психотравмуючої ситуації визначався не тільки розвитком небезпечної інфекції, але і впливом додаткових чинників, включаючи профілактичні заходи і економічні наслідки. Вимушена ізоляція населення визначила зменшення позитивного впливу соціальної підтримки на захисні психологічні механізми. Відсутність звичної зайнятості, зниження доходів, а також загроза безробіття внесли додатковий психотравмуючий ефект.

Травмуючий вплив в перші місяці пандемії надавав також інформаційний тиск засобів масової інформації, наповнене негативним і невизначеним змістом. Тим часом, загроза масового зараження важким інфекційним захворюванням, має підвищений ризик негативного прогнозу, і є основним фактором, що провокує тривогу.

Відомо, що в нормі тривога і страх носять захисний характер, мобілізуючи організм шляхом активації центральної нервової, ендокринної та імунної систем. В умовах загальної стресової ситуації переважають саме адаптаційні варіанти. Однак при особливій виразності, тривалості та індивідуальній значущості психічні травми призводять до розвитку тривожних, стресових і депресивних розладів.

Завданням цього огляду було проаналізувати результати досліджень поширеності симптомів психічних розладів, пов'язаних з початком пандемії коронавірусної інфекції (COVID-19), проведених в різних країнах.

Масштаби психологічного дистресу в суспільстві, пов'язаного з пандемією коронавірусної інфекції, першими визначили китайські дослідники (Wang, Pan, Wan, 2020, p. 1729). На початку пандемії майже у половини опитаних відзначалися помірні і виражені ознаки депресивного (16,5%) або тривожного (28,8%) розладів. При повторному опитуванні (після 4 тижнів) не виявлено значущого зниження показників, що свідчить про стабільність даних реакцій.

Найбільш часто тривожно-депресивні стани спостерігалися у респондентів, які раніше мали ті чи інші психічні розлади.

Результати іншого інтернет-опитування населення Китаю (n = 7236) показали домінування симптомів генералізованого тривожного розладу (35,1%) в популяції. Часто

також зустрічалися симптоми депресії (20,1%) і порушення сну (18,2%). Психічні порушення частіше спостерігалися в молодому віці до 35 років (Huang, Zhao, 2020).

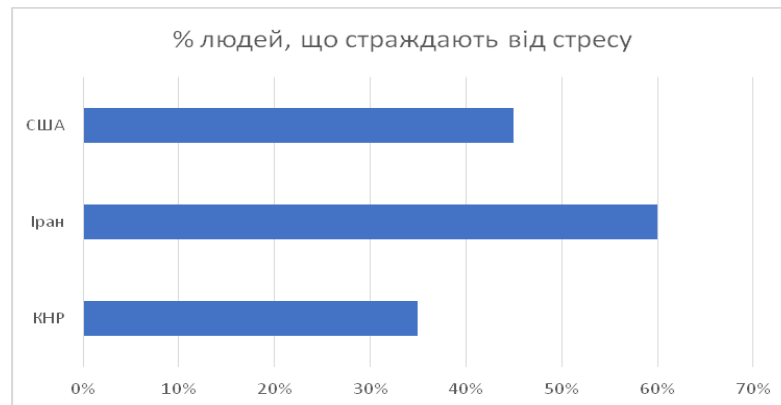


Рис. 1. Національне дослідження проведене 2020 г., що свідчить про високі показники розповсюдженості стресу серед населення в період пандемії

Дослідження предикторів тривожних станів, які розвинулися в початковий період пандемії коронавірусної інфекції в Голландії в березні 2020 року, показало значимість психологічних чинників фіксації на своє здоров'я і ймовірності інфікування близьких, насамперед похилого віку. Крім того, значним негативним предиктором розвитку тривоги був постійний пошук інформації в медіа-ресурсах, включаючи радіо, телебачення та інтернет. Автори роблять висновок, що чим більше загрозової, невизначеної і при цьому сенсаційної інформації в медіа-ресурсах, тим більший ризик тривожних станів серед населення (Mertens, Gerritsen, Duijndam, 2020).

Виражений дистрес, що виявляється тривожною і депресивною симптоматикою, виявлено також в квітні 2020 року серед 6 500 жителів Німеччини. Середня вираженість дистресу серед населення, визначеного за допомогою шкали RNQ-4, виявилася в 2,4 рази вище нормальних показників. Близько половини опитаних були фіксовані на повторюваних думках про можливі негативні наслідки пандемії. При цьому власний досвід контактів з інфекцією мав меншу значимість, ніж психологічні та соціальні фактори, що провокують симптоми тривоги і депресії. Впевненість у своїх можливостях контролювати ситуацію, пов'язану з пандемією, соціальна підтримка і достатня інформованість про варіанти отримання допомоги у зв'язку з інфекцією, були значущими захисними факторами, що запобігають тривозі (Petzold, Bendau, Plag, 2020).

Дослідження поширеності симптомів психічних розладів серед дорослого населення США (n = 5470) в квітні-травні 2020 року показало наявність як мінімум однієї ознаки у 40,9% респондентів. Серед них домінували симптоми тривожних розладів (25,5%), які зустрічалися в три рази частіше, ніж в аналогічний період минулого року; ознаки депресії (24,3% - в чотири рази частіше, ніж у минулому році), розлади, пов'язані з психічною травмою або стресором (26,3%), а також початок або загострення залежностей від психоактивних речовин, включаючи алкоголізм (13,3%). Крім того, відзначено високу поширеність суїцидальних думок (10,7%), які зустрічалися в два рази частіше, ніж у попередній рік і були найбільш значущими для населення молодого віку (18-24 роки - 25,5%). В цілому, ознаки психічних розладів частіше зустрічалися серед населення молодого віку, які не мають постійної зайнятості і доходів, а також мали в минулому психічні розлади.

Мета-аналіз 17 досліджень симптомів тривожних і депресивних розладів серед населення різних країн вперше було проведено іранськими вченими (Salari, Hosseini-Far, Jalali, 2020, p. 57). В аналізованих роботах використовувалася переважно шкала стресу, тривоги і депресії (DASS-21). Зустрічальність симптомів тривоги відзначена в 31,9% (95% довірчий інтервал (ДІ) 27,5-36,7), дещо частіше - депресії - 33,7% (95% ДІ 27,5-40,6) і

стресового стану - в 29,6% (95% ДІ 24,3-35,4). Найбільша представленість тривоги і депресії відзначена в азіатських країнах - 32,9% (95% ДІ 28,2-37,9) і 35,3% (95% ДІ 27,3-44,1), в Європі - стресового стану - 31,9% (95% ДІ 23,1-42,2).

Огляд робіт, присвячених психічному здоров'ю населення в періоди вірусних епідемій, проведено швейцарськими дослідниками (Zuercher, Kerksieck, Adamus, 2020). Результати показують, що найбільшою мірою на психічне здоров'я впливають такі фактори, як проживання в осередку епідемії, госпіталізація під час епідемії, знаходження на карантині і в ізоляції, наявність інфікованих членів сім'ї. Крім того, значущими негативними чинниками є жіноча стать, самотність, фінансові проблеми, наявність хронічного соматичного захворювання і незадоволеність заходами захисту від поширення інфекції. Серед захисних факторів автори виділяють достатнє інформування населення щодо захворювання та методів профілактики, соціальну підтримку. Особливу увагу приділяють вразливим групам населення, включаючи хворих на психічні розлади, осіб похилого віку, безробітних і тих, хто має фінансові проблеми.

Порівняння психічного здоров'я до і після початку пандемії проведено в Великій Британії із застосуванням інтернет-опитування з використанням скринінгової шкали, яка визначає вираженість дистресу (GHQ-12), серед 42 330 респондентів. При порівнянні з результатами опитувань 2018-2019 рр. відзначене збільшення середніх популяційних показників шкали з 11,5 (95% ДІ 11,3-11,6) до 12,6 (12,5-12,8) в період ізоляції в квітні 2020 року. Найбільш виражений дистрес відзначений у безробітних, незайнятих, а також у респондентів з низьким доходом. При аналізі статево-вікових відмінностей найбільша вираженість дистресу виявлена у жінок молодого (16-24 років) віку (44%; 95% ДІ 39,2-48,9) (Pierce, Hope, Ford, 2020, p. 883-892).

Попередні результати показують, що наявність тривожного або депресивного розладу практично не впливає на ризик зараження коронавірусною інфекцією. Результати національного дослідження в Південній Кореї показали подібні результати показників інфікування коронавірусною інфекцією серед хворих на психічні розлади і серед психічно здорових. Пацієнти з психічними розладами мали найгірший прогноз в плані результатів інфекції (відношення шансів 1,27; 95% ДІ 1,01-1,66). Серед пацієнтів з вираженими психічними розладами, переважно з психозами, ризик негативних наслідків виявився значно (в 2,3 рази) вище, ніж у психічно здорових (Lee, Yang, Moon, 2020).

Дослідження, проведене в Китаї в березні 2020 роки (n = 2168), показало, що найчастіше проблеми психічного здоров'я виявлялися серед працівників охорони здоров'я, ніж серед працюючих в інших областях. Зокрема, частіше спостерігалася безсоння (38,4 проти 30,5%, p < 0,01), тривога (13,0 проти 8,5%, p < 0,01), депресія (12,2 vs. 9,5%, p = 0,04), соматизація (1,6 проти 0,4%, p < 0,01) і нав'язливі стани (5,3 vs. 2,2%, p < 0,01). На розвиток симптомів психічного розладу впливали такі фактори: контакти з хворими на коронавірус, наявність хронічного соматичного захворювання і жіноча стать.

Опитування населення в Росії, проведене серед 1957 респондентів (Сорокин, Касьянов, Рукавишников, Макаревич, Незнанов, Лутова, Мазо, 2020, с. 87-94), показало тісний зв'язок тривоги з захисними заходами профілактики інфекції: самоізоляцією, миттям рук, соціальним дистанціюванням. Тривожні переживання концентрувалися на відсутності специфічного лікування інфекції, заразності вірусу, небезпеки для власного життя і здоров'я близьких, дефіциті засобів захисту. Респонденти з високим рівнем психологічного стресу мали тенденцію до більш частого звернення за новинами про коронавірус (більше 2 разів на день).

У період коронавірусної інфекції фактори індивідуального психологічного захисту і фактори ризику отримали особливу значимість для профілактики розладів тривожно-депресивного спектру. До захисних механізмів в даний час відносять так звану «пружність», що включає комплекс соціальних, психологічних і біологічних чинників, що дозволяють запобігти розвитку психічної патології при впливі психічних травм. Цей комплекс включає індивідуальні психологічні чинники (соціальну включеність і експресивність, позитивну

самооцінку, нормальний інтелект), стійкі сімейні зв'язки і зовнішню систему підтримки (робота, навчання, церква). У період ізоляції найбільш значимими факторами «пружності» у 5000 жителів Європи були позитивний стиль оцінки ситуації, швидке подолання стресової ситуації і сприйняття соціальної підтримки.

Можна припустити, що істотну частку виявлених серед населення ознак тривожних і депресивних розладів можна віднести до нормальних стресових реакцій, які здійснюють адаптивну функцію. Однак результати досліджень динаміки виписки психофармакологічних препаратів в США в лютому-березні 2020 року (Canada, 2020) свідчать про більш серйозний вплив комплексної і тривалої психічної травми. Протягом місяця відзначено істотне (на 21%) зростання виписки психофармакологічних препаратів, переважно проти тривоги (на 34%) і антидепресанти (на 18%), що побічно свідчить про зростання частоти тривожних і депресивних розладів у популяції.

В оглядовому дослідженні, в якому 1441 респондент були опитані під час пандемії COVID-19 і 5065 досліджуваних, що пройшли тестування, було виявлено, що поширеність симптомів депресії була в 3 рази вище під час пандемії COVID-19, ніж в період до напруженої епідеміологічної обстановки. Низький рівень доходу, обсяг особистих накопичень менше 5000 \$ і схильність в більшій кількості стресових факторів асоціювалися з більш високим ризиком прояву симптомів депресії при COVID-19.

Поширеність симптомів депресії в США під час пандемії COVID-19 зростає більш ніж в 3 рази - з 8,5% (до пандемії) до 27,8% (в розпал захворюваності COVID-19). Представлений огляд - перше національне репрезентативне дослідження, в якому за результатами анкети «Patient Health Questionnaire-9» оцінювалася наявність симптомів депресії у дорослого населення в США до і під час пандемії COVID-19. Було виявлено під час COVID-19 кількість респондентів без симптомів знизилася, і у досліджуваних з підтвердженою депресією виявлялося більшу кількість симптомів, ніж до COVID-19. Також виявили, що групи осіб з більш низьким рівнем доходу піддавалися підвищеному ризику виникнення симптомів депресії, ніж групи з більш високим рівнем доходу, і що наявність заощаджень на суму менше 5000 доларів США асоціювалося з 1,5-кратним підвищенням ймовірності проявів симптомів депресії. Крім того, дослідники виявили, що у людей, схильних до персистуючого стресу, ймовірність прояву симптомів депресії були значно вище.

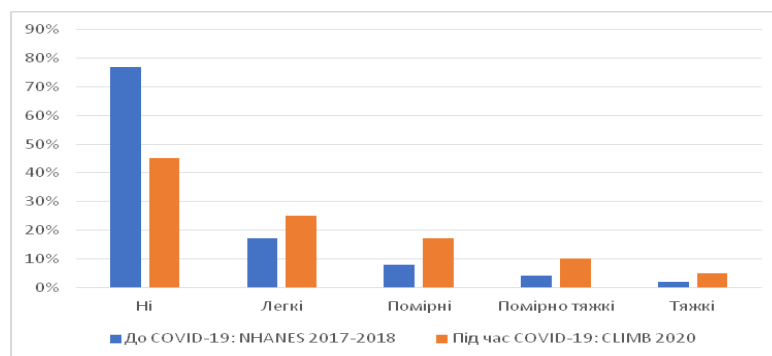


Рис. 2. Поширеність ознак депресії у дорослого населення в США. Порівняння до і під час пандемії COVID-19

Симптоми депресії у дорослих американців до і під час пандемії COVID-19:

- до COVID-19: оцінювалося згідно з даними Національного дослідження в області охорони здоров'я і харчування (NHANES) за період 2017-2018 рр.

- під час COVID-19: за результатами дослідження «COVID-19 і вплив повсякденних чинників стресу на психічне здоров'я і самопочуття» (CLIMB), зібраних з 31 березня по 13 квітня 2020 року.

Тяжкість симптомів депресії, розрахована з використанням опитувальника «Patient Health Questionnaire-9»: немає (0-4), легкі (5-9), помірні (10-14), помірно важкі (15-19) і важкі (≥ 20). Відсотки, розраховані по відношенню до популяції неінституціолізованих дорослих американців у віці 18 років і старше.

Під час пандемії коронавірусу в Україні збільшилася кількість громадян з психічними розладами. У різних регіонах країни приріст склав від 10 до 30% відсотків. Найнебезпечнішими станами при зараженні вчені визнали депресію і підвищену тривожність саме серед українців.

За словами лікаря, на початку пандемії, наприклад у м. Києві, різко зросла кількість пацієнтів з тривожними розладами, «стали реакцією на зміну ситуації і потік негативної інформації». А пізніше, під час другої хвилі, почали переважати вже депресивні розлади, пов'язані з усвідомленням того, що відбувається, також негативно вплинули локдауни, що впроваджувалися у місті останнім часом.

Лікарі київських лікарень відзначають, якщо мова йде про психологічну, а не про психіатричну допомогу, то тут цифри ще вище. Тому що у людей була необхідність емоційної підтримки, зняття напруги, сімейні проблем.

Схожі дані наводять і інші експерти, серед міст-мільйонників. Число звернень до психологів в минулому році збільшилася на 28%, відзначили в харківському департаменті праці та соціального захисту. За даними відомства, в період з 1 березня по 31 грудня на телефон невідкладної психологічної допомоги надійшло понад 31 тис. дзвінків.

Велика частина скарг виявилася пов'язана зі стресовими та депресивними станами, переживаннями про здоров'я, залежностями, конфліктами в сім'ї, образами і проблемами самотності. Найчастіше про допомогу просили жінки (74,9%).

Крім того, в 2020 році Київська служба психологічної допомоги населенню при КМДА запустила Віртуальну платформу емоційної підтримки. На платформі абсолютно безкоштовно можна отримати емоційну підтримку, психологічну допомогу та онлайн навчання під час карантину, спричиненого пандемією коронавірусу.

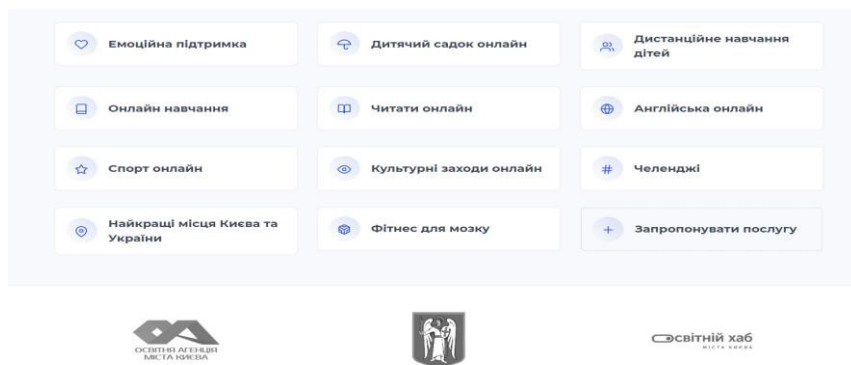


Рис. 3. Перелік послуг на Віртуальній платформі емоційної підтримки від КМДА

Висновки. Попередні результати не дозволяють говорити про точні цифри поширеності психічних розладів у період пандемії коронавірусу в Україні, оскільки засновані на інтернет-опитуваннях населення з використанням коротких скринінгових шкал. Ці дослідження позбавлені психопатологічної діагностики відповідно до міжнародних критеріїв психічних розладів, необхідної для епідеміологічних досліджень. Крім того, опитування включали обмежені групи респондентів, які погодилися на участь в скринінгу. Є припущення, що серед тих, хто погодився на участь в опитуваннях більше респондентів, що мають відповідні проблеми, ніж серед тих, хто відмовлявся.

Однак можливість порівняння з попередніми результатами, отриманими із застосуванням аналогічних методик, дозволяє опосередковано говорити про безсумнівне зростання психічних розладів, включаючи тривожні, депресивні, стресові, залежності від

психоактивних речовин серед значної частини населення різних країн у зв'язку з психотравмуючим впливом коронавірусної інфекції та її соціальних наслідків.

Список використаних джерел

1. Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г.Э. (2020) *Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19*. Обзор психиатрии и медицинской психологии. 2020. № 2. С 87-94.
2. Wang C., Pan. R., Wan. X. et al. (2020) *Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China*. Int. J. Envir. Res. Publ. Hlth. 2020. Vol. 17, N 5. P. 1729.
3. Canady V.A. (2020) *New report examines medication trends for depression, anxiety and insomnia*. Mental Health Weekly. 2020. DOI: 10.1002/mhw.32344.
4. Huang Y., Zhao N. (2020) *Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey*. Psychiatr. Res. 2020. Vol. 288. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112954.
5. Lee S.W., Yang J.M., Moon S.Y. et al. (2020) *Association between mental illness and COVID-19 susceptibility and clinical outcomes in South Korea: a nationwide cohort study*. Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 17. P. S2215.
6. Mertens G., Gerritsen L., Duijndam S. et al. (2020) *Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020*. 2020. Vol. 74. DOI: 10.1016/j.janxdis.2020.102258.
7. Petzold M.B., Bendau A., Plag J. et al. (2020) *Risk, resilience, psychological distress, and anxiety at the beginning of the COVID-19 pandemic in Germany*. Brain Behav. 2020. Vol. 10, N 9. P. e01745.
8. Salari N., Hosseini-Far A., Jalali R. et al. (2020) *Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis*. Global and Health. 2020. Vol. 16, N 1. P. 57.
9. Pierce M., Hope H., Ford T. et al. (2020) *Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population*. Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 7, N 10. P. 883-892.
10. Zuercher S., Kerksieck P., Adamus C. et al. (2020) *Prevalence of Mental Health Problems During Virus Epidemics in the General Public, Health Care Workers and Survivors: A Rapid Review of the Evidence*. BMJ Yale, MedRxiv preprint: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.05.19.20103788v1.2020>. DOI: 10.1101/2020.05.19.20103788.

УДК: 159.923+316:37

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА СОЦІАЛЬНОГО ВИГНАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ткач Олена, здобувач ОС «бакалавр», 4 курс, РДГУ

Керівник: Назаревич В.В., канд. психол. наук, доцент

Проблема формування позиції вигнанця – учня з низьким соціальним статусом – останні декілька років активно знаходиться в центрі уваги соціальної та психологічно-педагогічної думки. Висока динаміка соціокультурних змін помітно проявляється в характері статусно-рольових та морально-ціннісних установок, деформації світогляду молодого покоління. В умовах соціальної кризи найбільше піддається впливам та знеціненням ідеалів молоде покоління, оскільки у них ще не сформована система цінностей, а світогляд настільки мінливий, що зміна настроїв може призвести до втрати морального та психологічного клімату нації. Напружена та нестійка соціально-економічна ситуація розвитку суспільства зумовлює

зростання різноманітних відхилень в особистісному розвитку і поведінці підлітків. Особливу тривогу викликає цинізм, жорстокість та девіантна поведінка, в результаті якої і виникає явище соціального вигнання.

Будь-яка група складається з окремих індивідів, а кожен індивід є членом якої-небудь групи. На нерозривний зв'язок людини та її оточення вказують вчені на різних етапах розвитку науки. Ще Аристотель в своєму знаменитому вислові говорив, що «людина – це соціальне створіння». З точки зору давньогрецького філософа, соціальна природа людини є головною та важливою в її житті. Дана ідея є цілком логічною: з давніх-давен гарантом самозбереження людини і наступного її відтворення в природі було проживання в об'єднанні (хоча б тимчасовому) з іншими, оскільки в групі людей із спільними цілями легше жити, ніж на самоті.

Боротьба з остракізмом спрямована на відновлення або зміцнення загрозливих потреб. Оскільки зміцнення цих потреб може призвести до конфліктних реакцій, відповіді на виклик більш схильні до змін у ситуаціях і людей. Можна підкреслити втрату приналежності або самооцінки, намагаючись вести себе таким чином, що відповідатиме схваленню групи, приєднуючись до нової групи або навіть думаючи про сильні зв'язки в інших сферах життя. Зміцнення потреб контролю та існування може призвести до соціального контролю над іншими, провокування визнання та реакції в інших, і навіть агресії та насильства. Варто відзначити, що підлітки особливо сприйнятливі до наслідків вигнання – це період підвищення самосвідомості, коли діти часто намагаються визначити, ким вони є, з майже відчутною необхідністю бути прийнятими в колектив, а явище ігнорування чи відкидання сприймається дитиною дуже болісно в цьому віці.

Неможливо повністю запобігти соціальному вигнанню, і більшість дітей відчувають це певною мірою. Підлітки, загальновідомо, чутливі і можуть бути засмучені через непорозуміння або бути виключені ненавмисно з групи. Тому важливо пояснити різницю між цим і навмисним уникненням і знущанням. Якщо підліток говорить, що він піддається вигнанню, важливо серйозно ставитися до його проблеми. Варто дати дитині можливість говорити про це, своїми словами, і не пропонувати причин, чому виникають відчуття, що їх залишили поза увагою, наприклад, будучи сором'язливими. Якими б не були сприйняті причини, ситуація все ще неприйнятна і шкідлива. Хоча це зрозуміло складно, варто намагатися не злитися і не залишати підлітків з даною ситуацією наодинці. Замість цього потрібно навчити підлітків різним способам відчувати себе впевненими, а не безсилим, і нехай вони придумують свої власні рішення. Зрештою, дитина повинна знати, що хоча вона не може змінити спосіб поведінки інших, вона може контролювати свою реакцію на них.

Проблема будь-якого дитячого колективу полягає не тільки в активному неприйнятті або вигнанні одного з членів групи (класу) – це явище помітне для оточуючих, і, отже, його легше відстежити і спробувати припинити на самому початку. Але справа в тому, що багатьом дітям дуже важко увійти в колектив, відчути себе затишно і впевнено серед однолітків. Якщо дитину не ображають, але і не приймають (наприклад, останньою вибирають в команду, не радіють її успіхам), то їй не менше самотньо і погано, ніж жертві активної неприязні з боку однолітків. Вона думає: «Якщо одного разу я взагалі перестану ходити в школу, ніхто і не помітить».

Представник екзистенційно-гуманістичного напрямку І. Ялом наголошує на тому, що «ізоляція, є більш вагомою, ніж прихильність». Він стверджує, що страх екзистенційної ізоляції є рушійною силою багатьох міжособистісних відносин і важливою динамічною характеристикою феномена перенесення. Вийти зі стану міжособистісного злиття означає зіткнутися з екзистенційною ізоляцією, що супроводжується страхом і безсиллям. Вихід з міжособистісного злиття кидає індивіда в екзистенційну ізоляцію. Дилема злиття-ізоляції – або, як її зазвичай називають, прихильність-сепарація – основне екзистенційне завдання розвитку [3, с. 240]. Представник екзистенційного напрямку М. Бубер вважав, що у відносинах «Я-Ти»: коли «Я» по-справжньому знаходиться у відносинах з іншим, воно змінюється, стає відмінним від «Я», яке було до «Ти». Воно переживає нові аспекти себе, відкривається не тільки іншому, а й самому собі. Неважливо, що ставлення пацієнта до терапевта «тимчасове», досвід близькості постійний. Він існує у внутрішньому світі людини

як постійна точка відліку, нагадування про потенціал близькості. Відкриття себе, яке відбувається в результаті близькості, також постійне. Отже, терапевтичні відносини можуть слугувати базою для почуття безпечної прихильності [3, с. 270]. А. Ленгле писав про почуття «порожньої самотності», як почуття, яке може і не відчуватись протягом тривалого часу, маючи на увазі включення копінгових реакцій. Це почуття притаманне саме при небезпечній прихильності.

Питання соціального вигнання є доволі актуальним на сьогодні, бо ж формування лідерський якостей в сучасних дітей є дуже потужним. Кожен воліє забезпечити собі бажаний авторитет та мати поряд тих, хто буде розділяти його думку. А конкуренція за статус головного і спричиняє вигнання слабших сильнішими дітьми.

Існує певна неоднозначність у ставлення дитини-підлітка до своїх однолітків, оскільки одна з форм короткострокового остракізму здійснюється в школах та інших навчальних закладах. Дослідження показують, що в середньому люди повідомляють про переживання одного акту вигнання в день. Дослідження природи міжособистісних та внутрішньоособистісних втрат тривають.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку вважаємо емпіричне дослідження психологічних особливостей явища соціального вигнання в навчальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Болотова Е.Л. Насилие в школе: правовые последствия. *Народное образование*. 2012. №5.
2. Кравцова М. М. Дети-изгои. *Психологическая работа с проблемой*. М., 2005.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Дрabbкиной/ М.: Класс, 1999. 576 с.

УДК [159.922.8:159.925]:316.624

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Черниж Яна, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ
Керівник: Луцик Г.О., викладач

Соціально-економічні перетворення в українському суспільстві, нестабільність політичної ситуації загострюють проблему девіантної поведінки в підлітковому середовищі. Прояви девіантної поведінки набувають нового якісного змісту, заважають розвитку особистості підлітка та дестабілізують соціальну ситуацію загалом. Підлітки з девіантною поведінкою часто не вміють розпізнавати власні емоції, керувати ними, адекватно виявляти почуття, що збільшує глибину конфлікту між ними та суспільством. Тому, актуальним бачиться вивчення феномену емоційного інтелекту підлітків-девіантів, адже від того наскільки людина здатна керувати своїми емоціями, значним чином буде залежати її саморозвиток та успіх у всіх сферах життя.

Емоційний інтелект як соціально-психологічний феномен почали досліджувати наприкінці ХХ ст. Одними з перших до проблеми емоційного інтелекту звернулися дослідники Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо, які трактували останній як здатність усвідомлювати та керувати власними емоціями. Незважаючи на новизну досліджуваного феномену у науковій літературі представлено ряд праць, які розкривають окремі аспекти емоційного інтелекту. Зокрема, заслуговують уваги праці І. Андрєєвої, Т. Березовської, Ю. Бреус, Д. Гоулмана, С. Дерев'янка, Є. Іванової, Д. Люсіна, К. Максьом, Е. Носенко, А. Петровської, О. Приймаченко, Л. Ракітянської, М. Шпака, Г. Юсупова та інші.

Разом з тим, слід зазначити, що серед представлених досліджень відсутнє системне вивчення особливостей емоційного інтелекту підлітків девіантної поведінки.

Мета – теоретично дослідити та встановити особливості емоційного інтелекту підлітків девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Проблема емоційного інтелекту є актуальною для зарубіжної та вітчизняної психології. Праці науковців присвячені різносторонньому вивченню змісту, структури, методів дослідження феномену.

Значний внесок у вивчення емоційного інтелекту зробив Д. Гоулман. На думку автора, саме емоційний інтелект сприяє особистісному зростанню, є основою життєвого успіху особистості. Навчаючись ідентифікувати свої емоції, контролювати їх, управляти своїми емоційними станами людина вчиться розуміти емоційні стани інших, що створює умови для самореалізації особистості та розширює можливості для розкриття її потенціалу [2].

У працях І. Андрєєвої емоційний інтелект розглядається як інтегральна особистісна система, сукупність розумових процесів, які дозволяють розпізнавати емоції та керувати ними. Автор наголошує, що емоційний інтелект являє собою сукупність комунікативних, емоційних, інтелектуальних та регулятивних особистісних якостей, які сприяють адаптації індивіда, є основою просоціальної поведінки, головним фактором успіху у спілкуванні [1].

Натомість російський дослідник Д. Люсін вважає за доцільне розглядати емоційний інтелект не лише як когнітивну складову, яка дозволяє розпізнавати та керувати емоціями, але й як спрямованість особистості на емоційну сферу. Автор переконаний, що розвинутий емоційний інтелект дозволяє розуміти і керувати як власними емоціями (внутрішньоособистісний емоційний інтелект), так і розуміти емоції інших людей (міжособистісний емоційний інтелект). Враховуючи складну природу досліджуваного явища науковець виділяє в його структурі когнітивні здібності, уявлення про емоції та особливості емоційності [7].

Погоджується з дослідником і К. Максьом, яка вважає емоційний інтелект здатністю усвідомлювати та розпізнавати не лише власні емоції, але й емоції інших. Авторка наголошує, що останній є сукупністю когнітивного, афективного та конативного компонентів [9, с.183].

Разом з тим, Е. Носенко пропонує розглядати емоційний інтелект як інтегративну характеристику, що поєднує в собі внутрішні та зовнішні складові. Провідним компонентом системи є смисло-життєві орієнтації особистості, свідомо обрані стратегії поведінки та самооцінка [10, с. 122].

Таким чином, емоційний інтелект у сучасних дослідженнях представлений як система уявлень людини про власні емоції, що дозволяє керувати емоційними реакціями особистості та визначає стратегію її поведінки.

Емоції регулюють поведінку особистості на різних етапах життя, але особливу роль вони відіграють саме у підлітковому віці. Слушно зауважує О. Максимова, що для емоційної сфери підлітків властива висока емоційна збудливість і виражена взаємозалежність з характеристиками міжособистісного спілкування [8, с.150]. Порушення емоційного розвитку, які можуть виникнути в цьому періоді можуть стати причиною дезадаптації підлітків, що проявляється у проблемному спілкуванні з однолітками та дорослими.

Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування емоційного інтелекту, який сприяє збалансованому протіканню внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії (Ю. Давидова) [4], виконує адаптивну функцію у соціальній поведінці підлітків (Л. Камишнікова) [6].

Для підлітків з несформованим емоційним інтелектом характерними є, на думку О. Гридневої, труднощі в адаптації до проблемних і складних ситуацій. Адже при вирішенні проблемних ситуацій такі підлітки більш пасивні, відзначаються конформністю [3].

У дослідженні О. Дегтярьова знаходимо трактування девіантної поведінки як особливої поведінкової реакції на власні емоції та почуття, які підліток нездатний самостійно диференціювати [5]. В доповнення Г. Тігунцева зазначає, що делінквенти схильні до

конфліктної взаємодії, що формує, у свою чергу, соціально несхвалювані особистісні якості та породжує комунікативні деструкції [11].

Викладене дозволяє зробити узагальнення відносно того, що несформованість емоційного інтелекту тісно пов'язана з проблемою девіантної поведінки у підлітковому віці. Адже, підлітки, які схильні до поведінкових відхилень, не вміють контролювати власні емоції та управляти ними, розпізнавати емоції інших людей.

Теоретичний аналіз проблеми став основою емпіричного вивчення емоційного інтелекту підлітків девіантної поведінки. Метою нашого дослідження стало вивчення рівнів емоційного інтелекту підлітків з девіантною поведінкою. Для дослідження ми використали методика на визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла. Методика дозволяє діагностувати не лише рівень обізнаності з власними емоціями, але й вміння керувати ними. Зазначені характеристики розкривають рівень сформованості окремих показників емоційного інтелекту, тому на основі рівня їх розвитку можна зробити висновок про особливості емоційного інтелекту підлітків з девіантною поведінкою.

В дослідженні взяли участь 25 підлітків, які схильні до проявів девіантної поведінки. Емпіричне дослідження проводилось з учнями 8-9 класів Рівненської ЗОШ №18. В результаті діагностики нами було встановлено, що вміння розпізнавати власні емоції у 64 % досліджуваних знаходиться на середньому рівні. Проте, у 16 % респондентів ця властивість знаходиться на низькому рівні. Разом з тим, слід відзначити, що керувати власними емоціями вміють лише 20 % підлітків-девіантів (високий рівень), в той час як низькі показники за даною шкалою отримали 36 % досліджуваних. Що ж стосується емпатії, то підлітки-девіанти не вміють співпереживати, розуміти та розпізнавати емоції інших людей, тому в групі досліджуваних за вказаною шкалою отримали переважно низькі показники (44 % респондентів мають низький рівень). Результати дослідження демонструють проблеми підлітків-девіантів щодо вміння розуміти емоції інших людей та ефективно контролювати власні емоційні реакції. Це, в свою чергу, знижує адаптивність і задоволеність різними аспектами життя, що обумовлена емоційною залежністю та пасивністю. Узагальнивши результати діагностики за методикою Н. Холла нами було встановлено, що підлітки, які погано розуміють свої емоції, не вміють їх контролювати, мають низький рівень емпатії та не можуть правильно трактувати емоції інших людей мають, відповідно, низький рівень емоційного інтелекту. Натомість особи, у яких вказані показники мають високий рівень розвитку, характеризуються високим рівнем розвитку емоційного інтелекту. Серед підлітків з девіантною поведінкою низький рівень емоційного інтелекту мають 36 % досліджуваних, 48 % - середній рівень і лише 16 % досліджуваних підлітків — високий рівень. Таким чином, нами встановлено, що рівень розвитку емоційного інтелекту взаємопов'язаний з девіантною поведінкою підлітків. У підлітків-девіантів спостерігається низький рівень емоційного інтелекту, що було емпірично доведено.

Висновки. Дослідження окресленої проблеми дозволило зробити узагальнення відносно того, що нестійкість емоційної сфери та низький рівень емоційного інтелекту можуть стати чинниками виникнення девіантної поведінки у підлітковому віці. Разом з тим, гармонізація емоційного простору підлітків, розширення їх уявлень про емоції та розвиток емоційної саморегуляції сприятиме підвищенню рівня емоційного інтелекту підлітків та, як наслідок, профілактиці девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности. *Журнал Белорусского государственного университета. Серия: Философия. Психология.* 2017. № 2. С. 104–109.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. 3-е изд. М. : Альбина Бизнес Букс, 2008. 302 с.

3. Гриднева О. В. Сравнительный анализ эмоционального интеллекта у подростков с разным уровнем склонности к проблемному поведению. *Студенческий: электрон.научн. Журн.* 2017. № 16(16).
4. Давыдова Ю. В. Гендерный аспект изучения эмоционального интеллекта подростков. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика.* 2010. № 4. С. 113-118
5. Дегтярев А. Д. Развитие эмоционального интеллекта как фактора профилактики противоправного поведения в подростковом возрасте. *Психологическая наука и образование.* 2014. №3.
6. Камышникова Л. Д., Белова С. С. Поведение в социальных ситуациях как фактор эмоционального интеллекта. *Психология образования в поликультурном пространстве.* 2011. Т. 1. № 13. С. 60–67
7. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика.* 2006. № 4. С. 3-22.
8. Максимова Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте. *Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование.* 2017. № 3 (9). С. 148–166.
9. Максџом К. В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків як чинник запобігання шкільному булінгу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2020. 228 с.
10. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: Педагогіка і психологія.* 2012. Т. 20, вип. 18. С. 116-122.
11. Тигунцева Г. Н. Генезис научного знания о личности подростка-делинквента в отечественной психологии. *Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права.* 2015. Т. 9, № 1. С. 47–56.

УДК 159.9+378:37.011.31

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Чичук Юлія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 3 курс, РДГУ

Керівник: Назаревич В. В., канд. психол. наук, доцент

Сьогодні як ніколи студенти зазнають стресових ситуацій, тому дослідження проблеми стресостійкості в умовах сучасної реальності стає актуальним. В зв'язку з тим, що студентське життя різниться від шкільного (зміна середовища існування, побудова нових соціальних контактів, прийняття нових соціальних ролей, отримання великого об'єму нової інформації, різноманіття завдань різної складності тощо), студент потрапляє в «нову» реальність, де має проявити себе максимально якісно, що, в свою чергу, може відобразитися на його фізичному та психологічному стані.

До «звичних турбот» (лекції, практичні, семінарські заняття, підготовка до сесії, дозвілля тощо) студента, в умовах пандемічної реальності, додалися відсутність «живої» комунікації, освоєння нових інструментів соціальної взаємодії, постійне «віртуальне життя», що впливає на загальний рівень психологічного благополуччя студента. Сучасність диктує нові умови існування, а отже, це потребує від особистості швидкої адаптації до всіх викликів середовища. Загально відомо, що адаптація особистості проходить декілька стадій, які вимагають певних ресурсів особистості, в тому числі, і стресостійкості, адже неочікувані події, швидка зміна умов існування потребують від індивіда прийняття відповідних рішень за короткий проміжок часу.

Формування стресостійкості є запорукою психічного здоров'я людей і неодмінною умовою соціальної стабільності, прогнозованості процесів, що відбуваються в суспільстві [2, с. 87]

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу соціально-психологічної літератури проаналізувати особливості формування стресостійкості в студентському віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стресостійкість – це комплекс особистісних якостей, що дозволяють переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження без особливих шкідливих наслідків для власного здоров'я, оточуючих і своєї професійної діяльності. Юнацький вік характеризують як період, в якому формується стійка система цінностей, відбувається становлення самосвідомості та формується соціальний статус особи, це викликає різного роду стреси. Стрес впливає на емоції, поведінку людини та її настрій. Якщо людина буде знаходитися у постійному стресі, то це буде відзначатися на фізичному й психологічному самопочутті, тоді стрес може стати хронічним. При хронічному стресі людина стає дратівливою, тривожною, депресивною, виникають головні болі і безсоння, а це в студентський період буде заважати і студент не зможе максимально реалізувати свій потенціал, знизиться мотивація до навчання. Формування стресостійкості у цей період є важливою складовою нормального життя студентів і їх психічного здоров'я.

На думку Т. Тихомирової, стресостійкість – здатність особистості протистояти стресу, самостійно долати проблеми, що виникають на шляху духовного зростання та фізичного самовдосконалення [1, с. 127-138]. На розвиток стресостійкості впливає ряд факторів: особистісна і ситуативна тривожність, самооцінка, властивість нервової системи, темперамент, стиль мислення, ступінь конфліктності, мотивація. Ю. Щербатих вважає, що тип вищої нервової системи чи темперамент є одним з головних показників стресостійкості, адже він відображає силу та динаміку нервових процесів під час стресу. На думку науковця, меланхолічний тип темпераменту найменш стійкий до стресу, а флегматичний – найбільш стійкий. У холериків спостерігаються часті емоційні спалахи, але завдяки їхній короткостроковості вони не призводять до сильних стресів [4, с. 183].

Також слід зазначити, що самооцінка є важливим чинником формування стресостійкості в студентському віці, оскільки адекватна самооцінка передбачає усвідомлення своїх можливостей і прийняття найбільш відповідних рішень по відношенню до них у певних ситуаціях, що допомагає швидше і ефективніше адаптуватися до всіх викликів студентського життя.

Мотивація – один із головних чинників формування стресостійкості, адже емпіричне дослідження А. Реана показало, що в обстежуваних із високим рівнем стійкості до стресу переважає внутрішня мотивація (мотиви самореалізації, задоволення від процесу й результату діяльності) над зовнішньою негативною мотивацією (мотиви уникнення покарання та невдачі). Вчений довів, що зовнішня негативна мотивація знижує показники стресостійкості особистості, оскільки при зустрічі з труднощами для таких осіб характерна реакція втечі (відходу) від проблемних ситуацій на основі мотивів уникнення покарання і невдач. Така мотиваційна структура сприяє зменшенню кількості стресових ситуацій за рахунок свідомого відходу від їх розв'язання, а також затримує розвиток якостей, які допомагають упоратися із розв'язанням різноманітних проблем [3, с. 301]. Студентський вік описується як тривожний період розвитку, що пов'язано із різноманіттям індивідуальних та соціальних змін. Рівень тривожності особистості також впливає на загальну стресостійкість, оскільки чим вищий рівень тривожності, тим нижчий показник стресостійкості.

Висновки. Стресостійкість у студентському віці має багато особливостей. Складність її формування зумовлена різноманіттям чинників: зміна середовища існування, побудова нових соціальних контактів, прийняття нових соціальних ролей, отримання великого об'єму нової інформації, різноманіття завдань різної складності, адекватність самооцінки, конфліктність, формування нових структур особистості.

Список використаних джерел

1. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. *Молодой ученый*. 2012. № 9(44). С. 243–246.
2. Куліш О. В. Особливості формування стресостійкості у студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 126. С. 87–91.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
4. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.

УДК:159.922.73: [159.942:37]

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ УЧНІВ

Чорноус Яна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), 2 курс, РДГУ

Керівник: Кулаков Р. С., канд. психол. наук, доцент

Постанова проблеми. Вступ до школи для дитини є завжди новим етапом життя. Дитина знайомиться з новим колективом, з новими обов'язками і на її плечі лягає новий рівень відповідальності. Великого значення для дитини набуває особистість вчителя та бажання відповідати правильному образу перед його очима та серед однолітків. Протягом подальшого навчання у школі дитина стикається з новими життєвими ситуаціями, труднощами та змінюється як особистість. Все це призводить до певних переживань у дитини. Якщо дані переживання підкріплюються життєвими невдачами та негативною оцінкою вчителів, батьків, однолітків, то все це переростає у тривожність, яка негативно впливає на успішність. Одним із найважливіших завдань батьків та вчителів є запобігання тривожного стану в учнів.

Мета дослідження – охарактеризувати вплив тривожності на навчальну успішність учнів.

Виклад основного матеріалу. Вивченням проблеми тривожності займалося багато вітчизняних і зарубіжних психологів, таких як: В. М. Астапов, К. Ізард, О. І. Захаров, Ч. Д. Спілбергер, С. С. Степанов, З. Фройд та інші.

У «Психологічному тлумачному словнику» за редакцією В. Шапаря тривога розглядається як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. А тривожність – це стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторної напруженості в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх. Це «схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей». На думку вченого, тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості [3, с. 577].

На думку Г. М. Прихожан, шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У школяра вона проявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Така поведінка учня може стати показником початкового етапу неврозу, порушень її пізнавальної діяльності, породження психологічних комплексів тощо [1, с. 66].

Хвилюватись – це цілком нормально. Тривога – це сильна емоція, що виникає в момент сприйняття людиною певної небезпеки та завжди пов'язана зі страхом, свідомим або несвідомим.

Також розуміння поняття тривожності у молодших школярів характеризувала С. Ставицька, яка зазначає, що шкільні роки це – найважливіший етап у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривою. Найбільш виражені емоційні реакції, переживання

виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає під час переходу дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Вона вважає, що дітям цього віку властиві певні психологічні особливості, які спричиняють виникнення тривожності. Зокрема, до них належать:

- підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них;
- недостатньо розвинена довільність пізнавальної і особливо емоційно-вольової сфер;
- безпосередність сприйняття зовнішнього світу й обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи;
- високий рівень наслідування та емоційного зараження;
- залежність від оцінок дорослих;
- низька здатність протистояти чужій думці тощо.

Тому, як наголошує С. Ставицька, саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості [2, с.14].

Як показують дослідження, діти з високим рівнем тривожності важко адаптуються, відчують дискомфорт у незнайомому оточенні, нездатні орієнтуватися в людських відносинах та переживають різноманітні страхи. Крім того, для них характерними є також і соматичні проблеми: біль у животі, головний біль, запаморочення. Все це впливає негативно на успішність учня та на його адаптацію в шкільному колективі.

Діти з середнім рівнем тривожності характеризуються переживаннями лише під час певної діяльності. Вони чутливі до своїх невдач, але більш рішучі у прийнятті певних рішень. Такі діти рідко проявляють ініціативу у спілкуванні, хоча нормально йдуть на контакт. У них дещо занижена самооцінка, яка проявляється в несміливості та сором'язливості. Вони спокійно поводять себе в діяльності та у спілкуванні з однолітками. При потребі звертаються за допомогою до вихователя або іншої дорослої людини, але дещо невпевнено. Період адаптації до нових умов протікає м'якше у порівнянні з дітьми з високим рівнем тривожності. Для дітей з низьким рівнем тривожності характерним є переживання тривожності лише в ситуаціях, які є дійсно небезпечними. Вони мають адекватну самооцінку, впевнені у собі, у своїх силах, можуть рішуче приймати рішення. У спілкуванні проявляють ініціативу, активно взаємодіють з оточуючими.

Порівнюючи результати аналізу рівня успішності досліджуваної групи учнів науковці виявили, що серед дітей з високим рівнем тривожності 80% мають низький та середній рівні успішності, тобто їх оцінки з навчальних предметів не перевищують 6 балів. Дуже часто тривога дитини пов'язана з неблагополучністю сім'ї, в якій вона зростає. Діти є індикаторами настрою своїх батьків, тому якщо дитина спостерігає за конфліктними ситуаціями в сім'ї, має проблеми в спілкуванні, піддається психологічному і фізичному насильству або спостерігає за ним, то це призводить до тривожності, низької самооцінки, проявів агресивності, апатії тощо. У сім'ях із доброзичливими взаєминами діти є менш тривожні, ніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації.

Також результати сучасних досліджень доводять, що явище тривожності є наразі доволі розповсюдженим, більше того, сама школа часто провокує і розвиває набуту тривожність, яка стає стійким особистісним утворенням. Зокрема, науковці, практики, психологи все частіше звертаються до проблеми появи різних нервово-психічних станів у дітей шкільного віку, причинами яких є непрофесійні дії з боку вчителя чи педагогічного колективу (Л. І. Ложкін, К. І. Платонов, Ю. Н. Кулюткін та інші).

Відтак, шкільне середовище втрачає функцію захисту та безпеки дитини, порушує границі психологічного та емоційного комфорту. Все частіше діти відмовляються ходити до школи, відчують апатію до шкільного навчання та вступають в конфлікти з вчителями та батьками.

Висновки. Отже, ми бачимо, що проблема тривожності є досить актуальною і розповсюдженою. Тривожність дійсно впливає негативно на успішність учнів. Для того, щоб

уникнути цього необхідно проводити спільну роботу з дитиною як батькам, так і вчителям та психологу закладу освіти.

Вчитель, як важлива фігура у шкільному житті дитини, повинен спостерігати за зовнішніми проявами тривожності та повідомляти про них шкільному психологу або батькам дитини, щоб провести психокорекційну роботу з нею та виявити причини тривожності. Важлива і робота шкільного психолога, який повинен проводити дослідження по виявленню рівня тривожності. Батьки, в першу чергу, повинні бути зацікавлені, в якому емоційному стані перебуває їхня дитина і використовувати правильні методи виховання та підготовки дитини до школи. Хороша емоційна обстановка в сім'ї та позитивне емоційне ставлення до дитини формує стійку особистість. Комплексна взаємодія батьків, вчителів та шкільного психолога є важливою частиною у формуванні та становленні здорової особистості.

Список використаних джерел

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж, 2000. 328 с.
2. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 14 с.
3. Шапарь В. Б. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор. 2009. 670 с.
4. Пасечник Л. Тревожный ребенок. *Дошкольное воспитание*. 2007. № 9. С. 89-95; № 10. С. 64-71.
5. Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. *Психолог*. 2009. №11-12, березень. С. 22-23.

УДК 159.922.7-044.332

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ДО УМОВ НУШ

Шепельчук Ірина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 4 курс, РДГУ

Керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент

Початок навчання у школі знаменує собою, перш за все, зміну звичного середовища існування дитини та розширення інститутів соціалізації – школи й, відповідно, появу нових ролей, прав та обов'язків, які безпосередньо впливають на особистість молодшого школяра. Вступ до школи – один із найбільш кризових перехідних періодів, що висувають специфічні проблеми, зокрема проблема адаптації до нових умов соціалізації, які потребують пильної уваги психологів, педагогів, батьків тощо.

На думку науковців, в учнів початкової школи змінюється їхнє соціальне оточення, нові умови навчання й виховання висувають вищі вимоги до інтелектуального й особистісного розвитку, до рівня сформованості в дітей навчальних знань, умінь, навичок [1, с. 4]. М. Сосніна зауважує, що зміна загальної ситуації функціонування сучасного суспільства сприяє збільшенню різних відхилень в особистісному та емоційному розвитку сучасних дітей, виснажуючи запас адаптаційної енергії, дезорганізовує психіку і поведінку, що, в свою чергу, визначає індивідуальні особливості соціально-психологічної адаптації дітей до умов освітнього середовища [7].

Як зазначає В. Панок, 6-річний першокласник за рівнем свого психічного розвитку залишається дошкільником і, тому, потребує компетентного психолого-педагогічного супроводу у процесі адаптації, що можна забезпечити лише в узгодженій роботі педагога та психолога: психолог контролює та коригує процес адаптації через дотримання відповідних

рекомендацій вчителем, який, в свою чергу, врахувавши висновки психолога, змінює хід навчально-вихованого процесу [6, с. 4-5].

Варто зауважити, що українське освітнє середовище декілька років тому зробило ваговий крок у реформуванні освітньої галузі через впровадження Концепції Нової української школи (НУШ), що передбачає побудову педагогічного партнерства між всіма учасниками освітнього процесу (учні, вчителі, психологи, соціальні педагоги, батьки тощо) та базується на ідеях дитиноцентризму (урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини), на нашу думку, саме ці складові є основою у психолого-педагогічному супроводі процесу адаптації першокласників, попередженні їх шкільної дезадаптації. Проте, незважаючи на активне впровадження Концепції НУШ, залишається недостатньо вивченим питання діагностики особливостей соціально-психологічної адаптації першокласників до умов школи.

Мета дослідження – виявити особливості соціально-психологічної адаптації дітей в умовах початкової школи Концепції НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дж. Мід, у авторській теорії «Я», стверджує, що особистість формується в процесі її взаємодії з іншими суб'єктами і є моделлю тих міжособистісних відносин, які найбільш часто повторюються в її житті. Взаємодіючи з суспільством індивід, ніби грає різні «ролі», а в цілому його особистість являє собою набір різних ролей, які він постійно на себе приймає [3].

Ідеї Дж. Міда дали початок парадигмі інтеракціоністської орієнтації в психології, представники якої зауважують, що поведінка індивіда визначається переважно трьома змінними: структурою особистості, роллю та референтною групою [8]. Соціально-психологічна адаптація як феномен виникає при взаємодії двох систем: особистості і соціального середовища, в яку потрапляє або в якій вже знаходиться ця особистість. Ю. Д. Гакаме, М. Е. Тавад'ян розглядають соціальну-психологічну адаптацію першокласників до навчання як процес перебудови емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфер учня, що протікає в суто індивідуальному режимі, обумовленому психофізіологічними особливостями молодших школярів та зовнішніми соціально-педагогічними факторами [4].

У процесі адаптації дитини до школи виділяють три основні етапи [2, с. 144], які в цілому тривають 1,5-2 місяці, однак у деяких дітей цей процес може продовжуватися півроку-рік:

- *орієнтувальний* (2-3 тижні) – бурхлива реакція і значне напруження усіх систем організму у відповідь на зміну звичних умов життєдіяльності;
- *нестійке пристосування* (2-3 тижні) – пошук організмом оптимальних (або близьких до оптимальних) варіантів реакцій на комплекс соціально-психологічних впливів;
- *відносно стійке пристосування* (1-2 тижні) – знаходження організмом найбільш відповідних варіантів відповідей на навантаження, що вимагають меншого напруження всіх систем. Г. Колесова [5, с. 5] виділяє три рівні адаптованості першокласників до школи. *Високий рівень адаптованості* характеризується відносно швидким освоєнням шкільного середовища та активною соціальною взаємодією. У таких учнів спостерігається майже завжди гарний настрій, вони доброзичливі, сумлінно і без видимого напруження виконують усі вимоги вчителя. У перші 1,5-2 місяці адаптації у них, інколи, трапляються складнощі або в контактах із дітьми, або у стосунках з учителем, оскільки їм ще важко виконувати всі вимоги правил поведінки. Але на етапі «відносно стійкого пристосування» у дітей з високим рівнем адаптованості відбувається засвоєння і нового статусу, і нових вимог, і нового режиму.

Середній рівень характеризується більш затяжним періодом адаптації (орієнтовно 4 місяці). Такі учні не можуть прийняти ситуацію навчання, спілкування з учителем, однокласниками. Як правило, їм важко опанувати навчальну програму.

Низький рівень («група ризику») притаманний для дітей, в яких соціально-психологічна адаптація пов'язана зі значними труднощами. Вони не засвоюють навчальної програми, у них проявляються негативні форми поведінки, різкі негативні емоції.

Для реалізації поставленої мети нашого дослідження, а саме виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей в умовах початкової школи Концепції НУШ, нами було реалізовано *емпіричне дослідження* першокласників (35 учнів) на базі Рівненських закладів загальної середньої освіти. Дослідження проводилося у листопаді 2020 року, тобто після 2-х повних місяців після початку навчання у школі.

В основі нашого дослідження лежало *припущення* про те, що освітні умови Нової української школи сприяють більш швидкій та ефективній адаптації учнів до освітнього середовища початкової ланки школи і позитивно впливають на процес соціалізації дитини.

З метою перевірки висунутого припущення нами було застосовано відповідний діагностичний інструментарій, який передбачав дослідження основних компонентів (за Г. Колесовою [5, с. 7]) соціально-психологічної адаптації першокласників, а саме:

– *фізіологічне підлаштування організму* – відсутність психосоматичної симптоматики (Опитування батьків та аналіз медичної статистики);

– *шкільна успішність та поведінка* – засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності («Опитувальник для визначення рівня адаптації дитини до школи» (Л. Ковальова, Н. Тарасенко));

– *емоційне сприймання нової соціальної ситуації* – емоційне сприйняття процесу навчання і стосунків з однокласниками, емоційне ставлення до вчителя та до себе в новій ролі (Проективний тест особистих відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій «Будиночки»).

Результати дослідження фізіологічного підлаштування організму дитини до навчання у школі представлені у таблиці 4..

Таблиця 4

Наявність / відсутність психосоматичної симптоматики у період адаптації до умов початкової школи

Ознаки дитячої нервовості	К-ть учнів (у %)
Психосоматичних симптомів не спостерігається (захворювань немає)	34,3
Зрідка мають місце функціональні порушення (симптоми психосоматичних явищ, порушення сну, апетиту, захворювання дитини в адаптаційний період)	42,9
Спостерігається виражена психосоматична симптоматика	22,8

Як видно з таблиці, у більшості першокласників (42,9 %) спостерігаються нечасті прояви психосоматичної симптоматики, які характеризуються порушенням сну, апетиту, захворюваннями дитини в адаптаційний період (також, можливо, пов'язано із сезонними загостреннями хронічних хвороб). У 34,3 % першокласників не спостерігається психосоматичних симптомів. У меншого числа (22,8 %) молодших школярів спостерігається виражена психосоматична симптоматика. На нашу думку, такі результати зумовлені загальною ситуацією розвитку дитини (нове середовище соціалізації, зміна провідної діяльності, збільшення навантаження (як психологічного, так і фізіологічного), зміна режиму дня) і умовами «пандемічної» реальності зумовленої коронавірусною хворобою. Результати дослідження шкільної успішності та поведінки й емоційного сприймання нової соціальної ситуації дитини у школі представлені у таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, у 34,3 % першокласників спостерігається нормальний рівень шкільної дезадаптованості. Такі учні характеризуються високим рівнем емоційного, мотиваційного, поведінкового компонентів адаптації – оптимальне самопочуття, підвищена навчальна активність, успішність виконання поставлених завдань, товариськість у ставленні до вчителя та однокласників, спокійна і рівноважена поведінка, гарний настрій.

Таблиця 5

Засвоєння учнями способів і прийомів навчальної діяльності

Рівень шкільної дезадаптованості	К-ть учнів (у %)
Низький (нормальний) рівень шкільної дезадаптованості	34,3
Середній рівень шкільної дезадаптованості	48,6
Високий рівень шкільної дезадаптованості	17,1

Для 48,6 % учнів притаманний середній рівень шкільної дезадаптованості, що характеризується недостатнім енергетичним балансом, амбівалентним ставленням до навчання, посереднім емоційним станом. Такі учні проявляють періодичну навчальну активність, вони не часто прагнуть відповідати на питання вчителя, хоча правильну відповідь знають. Вони старанно виконують його вимоги, але за допомогою звертаються частіше до однокласників, причому до тих, з ким товаришують найбільше. Можуть відволікатися на сторонні заняття, у виконанні завдань роблять поодинокі помилки, проте в навчальному процесі зацікавлені. Під час перерви вони періодично активні, сфера їхнього спілкування обмежена кількома однокласниками.

Високий рівень шкільної дезадаптованості спостерігається у 17,1 % першокласників. Такі учні характеризуються навчальною пасивністю, частковим виконанням завдань, зосередженістю на власних справах, негативними емоціями, поганим настроєм та самопочуттям, відчувають дискомфорт при спілкуванні із вчителем і негативно ставляться до більшості однокласників. Ці діти можуть заважати іншим, кричати, бігати, не звертаючи увагу на попередження. Інший поведінковий патерн – замкнутість, ізольованість, негативізм, конфліктність щодо однокласників та вчителя.

Висновки. Аналіз результатів дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації першокласників в умовах початкової школи Концепції НУШ показав, що більшість досліджуваних мають середній рівень адаптованості за всіма його компонентами. Сучасні умови навчання мають позитивне відображення на емоційному стані учнів, їхньому енергетичному балансі, працездатності, позитивному ставленні до школи, комунікативній активності, пізнавальній мотивації та рефлексії. Однак умови НУШ, наразі, не вирішують всіх труднощів у процесі адаптації дітей до школи. У представленій вибірці спостерігаються учні, хоч і менша частина, яким важко прийняти шкільні умови навчання. Перспективним напрямом дослідження вбачаємо у з'ясуванні причин проблеми шкільної дезадаптації школярів й розробці практичних психолого-педагогічних рекомендацій та створенні оптимальних умов швидкої та ефективної адаптації школярів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. Київ : Шкіл. Світ. 2008. 128 с.
2. Алексеєва Л. В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. *Збірник наукових праць «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»*. 2007. 3 (5). С. 143–151. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/226> (дата звернення: 30.10.2020).
3. Белик А. А. Теория «Я» Дж. Г. Мида и психологическая антропология. *Социальная психология и общество*. 2011. Т. 2. № 1. С. 31–43. URL: https://psyjournals.ru/social_psy/2011/n1/39645.shtml (дата звернення: 16.03.2021).

4. Гакаме Ю. Д., Тавадьян М. Э. Трудности адаптации детей к школьному обучению. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. Т. 34. С. 181–185. URL: <https://e-koncept.ru/2017/771170.htm> (дата звернення: 30.10.2020).
5. Колесова Г. В. Діагностика адаптації першокласників: методичне забезпечення. *Психолог*. 2010. 23-24 (407-408). С. 3–18. URL: https://pochclass.ucoz.ru/dm/diagnostika_adaptaciji_pershoklasnikiv.metod.zabez.pdf (дата звернення: 17.03.2021).
6. Панок В. Г. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації. 1 електрон.-опт. диск (CD-ROM). Київ : Укр. НМЦ практи. психології і соц. роботи, 2013. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310413.pdf> (дата звернення: 17.03.2021).
7. Соснина М. С. Индивидуальные особенности социально-психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. диссертации кандидата психологических наук. Москва, 2010. 26 с.
8. Учасники проєктів Вікімедіа. Інтеракціонізм. Вікіпедія. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеракціонізм> (дата звернення: 18.03.2021).

З М І С Т

АПОСТОЛ М. ВЗАЄМОДІЯ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	5
БАБАК А. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ.....	8
БЕНДЮГ В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТІ.....	10
БЕНДЮГ В. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА ПОВЕДІНКУ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТІ.....	13
БІЛЬ Ю. ЧИННИКИ АГРЕСИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	15
БОРТНІК М. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВІВ ІНФАНТИЛІЗМУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	17
ВАЛАГА О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ Я-ОБРАЗУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	20
ГРЕБІНЕВИЧ М. ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	21
ГУЗЕЙ А. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ.....	24
ГУРИНЧУК А. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	28
ДАНИЛЯК К. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФЕНОМЕНУ СТРАХУ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ.....	30
ДВОРАК Д. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	32
ДЕМ'ЯНЮК В. ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	35
ДЕРЕЛО І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-ЖІНОК.....	39
ДЖЕДЖЕРА О. ВПЛИВ СТРЕСУ НА ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	41
ДЗЬОБА Ю. ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	43
ЄФІМОВА М. МПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХОДИ З ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	45
КИЛИМЧУК І. РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ФОРМУВАННІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	49
КОБЕЦЬ Д. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	52
КОВАЛЕЦЬ А. УЯВЛЕННЯ ЮНАЦТВА ПРО МАЙБУТНЬОГО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА.....	55
КОВАЛЬЧУК Х. ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ.....	57
КОЗЕНЮК М. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ.....	58
КОНОНЧУК А. ЗДАТНІСТЬ ДО ЕМПАТІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	62
КОСТЮКОВИЧ І. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	65
КУЛАКЕВИЧ П. БАТЬКІВСТВО ТА МАТЕРИНСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	69
ЛАТА І. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ «ВИГНАНЦЯ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	72

МАРТЮЧЕНКО К. ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ.....	74
МАРЧУК К. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН БУЛІНГУ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	77
МЕЛЬНИК Т. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ У ПІДЛІТКІВ.....	78
МИСЬКО Є. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	81
МИХАЙЛОВА Т. ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ ТА КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПІДЛІТКОВИХ КОЛЕКТИВАХ.....	83
МОВЧКО О. ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ.....	86
НЕЧАЄВА Р. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	89
НІКШИНА Д. ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	94
ОЛЕКСІЙЧУК З. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ШКОЛЯРІВ.....	97
ОМЕЛЬЧУК О. ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНЦЕПТУ Я-ПСИХОЛОГ У СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	101
ПИЛИШОК Т. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	104
ПИСЬМЕННА В. ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ У НЕЗАДОВОЛЕНИХ ВЛАСНОЮ ЗОВНІШНІСТЮ ДІВЧАТ.....	105
ПОДЕЙКО Л. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	109
РАБОВИЧ І. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	111
РАБОВИЧ І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	113
РОМАНОВИЧ І. ПОПЕРЕДЖЕННЯ СУЇЦИДАЛЬНИХ НАХИЛІВ СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	116
РОМАНЮК В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РОЗВИТКОМ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ І ЇХ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ В ГРУПІ.....	120
СОСОНЮК О. РОБОТА ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ.....	122
СТУПНИЦЬКА А., КОНОНЧУК А. ДОВІРА ЯК ОСНОВНА ФОНОВА ПЕРЕДУМОВА ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ.....	125
СИРОТЮК А. ДЕПРЕСІЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	129
ТКАЧ О. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯВИЩА СОЦІАЛЬНОГО ВИГНАННІ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	135
ЧЕРНИЖ Я. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.....	137
ЧИЧУК Ю. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....	140
ЧОРНОУС Я. ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ УЧНІВ....	142
ШЕПЕЛЬЧУК І. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ДО УМОВ НУШ.....	144