

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет
Кафедра соціальної та практичної психології

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

**Збірник наукових праць
за матеріалами Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції
(Україна, Житомир, 13 травня 2021 р.)**

**The Scientific Online Conference
ACTUAL PROBLEMS OF PERSONAL GROWTH
Collection of Conference Papers
(Ukraine, Zhytomir, May 13st, 2021)**

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2021

УДК 159.923.2

А 43

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету ім. Івана Франка
(протокол № 13 від «25» червня 2021 року)*

Рецензенти:

Вікторія ВІНС, кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри менеджменту, практичної психології та інклюзивної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Світлана ДІХТЯРЕНКО, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Тетяна МОЖАРОВСЬКА, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Поліського національного університету

А 43 Актуальні проблеми особистісного зростання: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 13 травня 2021 р.) / Ред. колегія: Л. О. Котлова, Г. В. Пирог / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. 210 с.

У збірнику подано наукові праці учасників Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, яка відбулася 13 травня 2021 року в м. Житомирі на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, педагогіці, соціальній роботі та ін.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки редакторів можуть не збігатися з позицією авторів.

УДК 159.923.2

©Автори публікацій, 2021

© Кафедра соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана
Франка, оригінал-макет, 2021

ЗМІСТ

Розділ 1. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ	10
Бондарева Е. ПСИХОЛОГІЧЕСКАЯ РАЗУМНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ	10
Власюк Г. КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	13
Домальчук О. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ	15
Кашпур Ю., Цьомик Х. ЕМОЦІЙНА ЗНАЧУЩІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ	18
Котлова Л. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	20
Лаас М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У РАНЬОМУ ТА ПІЗЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	21
Машевська Н. ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	24
Мельничук І. ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ	27
Мирончук О. ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	29
Мокроусова А. ПРОФІЛАКТИКА КОМУНІКАТИВНИХ ДЕВІАЦІЙ ПІДЛІТКІВ	32
Мухіна Л. КРИЗА ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ ЯК ПРОЯВ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ	35
Ніколаєва О. ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЮНАЦТВА: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ..	37

Стернійчук Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ДОРΟΣЛІЩАННЯ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	39
Ткаченко А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ	41
Фальковська Л. ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ЖОРСТОКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	43
Царук О. ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	46
Розділ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА	49
Вознюк К. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ	49
Денесюк А. РОЛЬОВИЙ КОНФЛІКТ В СИСТЕМІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ	52
Карамян М., Челебиева А. ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧІЄ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ	54
Кашпур Ю., Остапюк А. ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА	58
Кириченко В. ПСИХОЛОГІЯ ПОКОЛІННЯ «МІЛЕНІАЛІВ»	61
Павленко А. ЗАЛЕЖНІСТЬ СПРИЙМАННЯ ТЕКСТУ ВІД ФОРМИ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ	64
Перепелюк Т., Тимошенко А. МАСОВА ПАНІКА ЯК НАСЛІДОК КАРАНТИНУ В СИТУАЦІЇ ПАНДЕМІЇ	67
Пирог В. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ	70

Рогаль Н., Глушко Ю. ПОЗИТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ	72
Савиченко О., Кошка О. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	76
Ступак В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА	80
Тополук О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ	84
Фальковська Л., Радкевич М. АБСЕНТЕЇЗМ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНОГО ТРАНЗИТУ	87
Яланська С. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА	90
Розділ 3. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ	93
Баратюк А. ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ З МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕННЯ У СТУДЕНТІВ	93
Кравченко О. СУЧАСНІ НАПРЯМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	95
Максимець С., Вавілова А. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ	97
Максимець С., Ліпісовецька О. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ПРИЧИНИ НАВЧАЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ	100
Масан Т. ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ІМІТАЦІЇ В ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ	104

Портницька Н., Тичина І.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ ...110

Тичина І., Телешенко Т.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИК НУМІКОН ТА ТАН-СОДЕРБЕРГ114

Халімовська О.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ117

Шелудченко С.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КЛІНІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РАС: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ, ЕТІОЛОГІЯ І ПАТОГЕНЕЗ120

Шеремет О.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ..123

Розділ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ125

Бережна Л.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ125

Гичко Ю.

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ128

Голуб О.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ЗАГРОЗА ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННЮ129

Гуцуляк О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ У ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ133

Загурська І.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК ОСНОВИ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ136

Калашникова Л. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	139
Калмикова Ю. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ	142
Котлова Л., Красовська Л. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	145
Кучай Т., Кучай О. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ	147
Остапенко К. ЙОГА ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ	149
Перепелюк Т. КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА	151
Пирог Г., Ленська А. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРАЦЕЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	154
Подшивайлов Ф., Подшивайлова Л., Шепельова М. ОЦІНКА СПРИЯТЛИВОСТІ / НЕСПРИЯТЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ	156
Продоус Д. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДНЗ	162
Сайкевич Ю. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	164
Сидорець Н. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	166
Тичина І., Мельничук Д. ВИЩА ШКОЛА ТА ЇЇ РОЛЬ У РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	170
Швиденко В. ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	172

Шикирава Н. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	174
Шикиринська О. КОМУНІКАЦІЙНА СФЕРА ЯК ЕЛЕМЕНТ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	176
Розділ 5. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ	
179	
Бродська К. ОСНОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕТОДИ МАРКЕТИНГОВОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	179
Бугарська О. ОБРАЗ ЖІНОК У ПОЛІТЕЇСТИЧНИХ ТА МОНОТЕЇСТИЧНИХ РЕЛІГІЯХ	181
Горбунова В., Булуй Т. ВІДЧУТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНОСТІ СІМЕЙНИМИ СТОСУНКАМИ: ПАРАМЕТРИ АНАЛІЗУ	184
Духніченко В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗНАЧЕННЯ ДУХОВНИХ ПРАКТИК У ПСИХОЛОГІЧНОМУ БЛАГОПОЛУЧЧІ ОСОБИСТОСТІ	186
Кротюк К. РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В БОЙОВИХ ДІЯХ ЗОНИ ООС	187
Марінеску М. ГЛИБИННІ ПЕРЕКОНАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У СТРУКТУРІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ	191
Мірошниченко О. ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В АНТАРКТИЦІ	193
Мокроусова А. ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ НАБУТТЯ ВІЗУАЛЬНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ	196
Моргун Ю. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УЯВЛЕНЬ ПРО ВДАЛИЙ ШЛЮБ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	198

Ніконенко А. ОСОБЛИВОСТІ СУПУТНИХ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМ ДОСВІДОМ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН	200
Філоненко Г. ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО МАНІПУЛЯТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ	203
Шелепницька-Говорун Н. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	206
Якимчук В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	207

ОСОБЛИВОСТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Бондарева Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры психологии

Национальный Университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

г. Ташкент, Узбекистан

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАЗУМНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ

Термин «психологическая разумность», предложенный в 90-х годах прошлого века первоначально в клинической психологии и психиатрии и рассматривавшийся главным образом в связи с успешностью психотерапевтической работы, в последнее время привлекает внимание исследователей в области психологии личности, учебной и профессиональной деятельности, семейной психологии. Это связано с тем, что психологическая разумность обнаруживает связь со многими личностными и интеллектуальными характеристиками. Интерес ко внутреннему миру, причинам поступков людей, готовность к обсуждению своих и чужих эмоций могут быть смело названы не только профессионально-важными качествами психолога-консультанта, но и важными условиями эффективного взаимодействия с людьми представителей самых разных профессий.

Вслед за Р. Х. Конте, мы определяем психологическую разумность как черту личности, которая предполагает определенную доступность своих чувств, готовность понять себя и других, веру в пользу от обсуждения своих проблем, интерес к значению и мотивации собственных и чужих мыслей, чувств и поведения, а также способность к изменениям [5]. В исследовании М. А. Новиковой и Т. В. Корниловой, предложивших русскоязычную адаптацию Шкалы психологической разумности, были показаны различия по некоторым шкалам опросника у студентов-юношей и девушек [3]. Интересно было бы выявить показатели психологической разумности у нашей студенческой выборки, а также возможные половые, возрастные различия в этих переменных. Одной из гипотез нашего исследования было также предположение о связи отдельных шкал опросника, а в особенности, шкалы «Открытость новому опыту (изменениям)» с особенностями жизненной перспективы студентов – её осмысленностью, глубиной, содержанием и наполненностью.

В нашем исследовании приняли участие студенты разных направлений обучения. Мы условно разделили их по специальности на 3 группы: психологи (1 группа), гуманитарное направление (2 группа) и естественно-научное и

техническое направление (3 группа). Ожидалось, что студенты-психологи покажут наивысшие результаты по всем пяти шкалам опросника, а наименьшие будут у представителей 3 группы.

Однако полученные нами результаты опроса показали следующее. Студенты-психологи только по одной из шкал – «Интерес к интерпретации мотивации собственного поведения и поведения окружающих» – получили значительно более высокие оценки, чем представители других групп. По остальным же шкалам их результаты были ниже, более того, самые низкие по трём группам респондентов (см. рис.1).

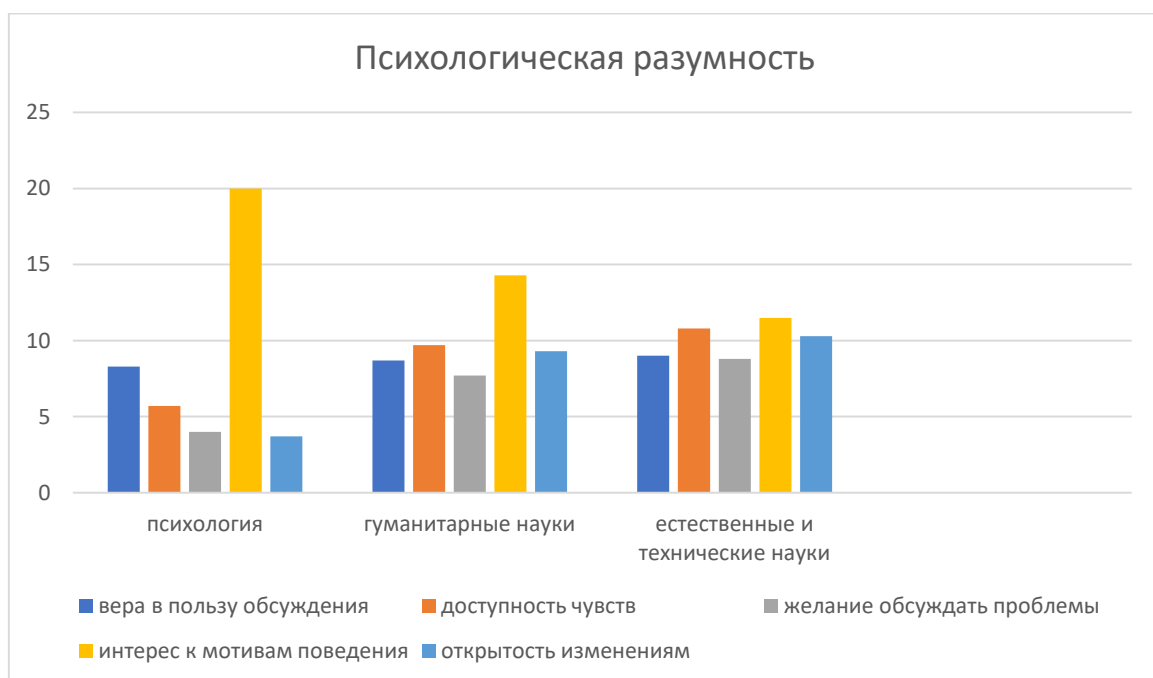


Рис.1. Результаты трёх групп респондентов по шкалам психологической разумности

Что касается половых различий, то, как можно видеть на Рис.2, студентки-девушки превосходят юношей по 1-й, 4-й и 5-й шкалам, то есть они больше верят в пользу от обсуждения своих переживаний с другими, они более открыты изменениям и испытывают больший интерес к мотивам собственного и чужого поведения. В то же время, мужчины демонстрируют ощутимо большее желание обсуждать свои проблемы.

При сопоставлении результатов шкал психологической разумности с характеристиками жизненной перспективы, измеренными по методике ММИ Ж. Нюттена [5], обнаружилась сильная отрицательная корреляция шкалы «Доступности чувств» со шкалой временного кода «Более 10 лет» ($r = -.74$). Это говорит о том, что респонденты, хорошо осознающие свои чувства, не склонны планировать слишком отдалённых событий своей жизни. Шкала «Открытость изменениям» положительно коррелирует с мотивацией созидательной активности ($r = .726$). Таким образом, положительное отношение к переменам,

готовность измениться самому сопровождается желанием реализовать себя в конкретных достижениях, принести пользу своей семье или обществу в целом.

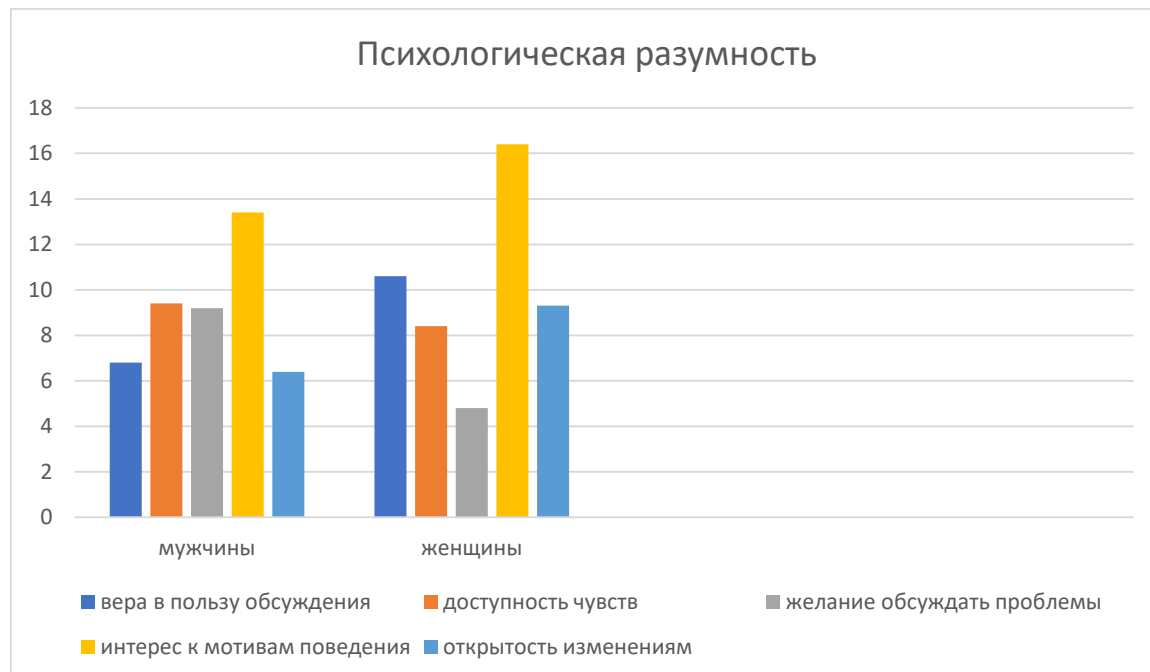


Рис.2. Результаты по шкалам психологической разумности у мужчин и женщин

Следует отметить, что это лишь предварительные результаты, требующие дальнейшего осмысления и уточнения. Однако уже сейчас очевидно, что психологическая разумность как объект исследования заслуживает самого пристального внимания и в связи с проблемой жизненной перспективы.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия человеческой жизни. М., Мысль, 1991. 299 с.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
3. Новикова М.А., Корнилова Т.В. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника). *Психологический журнал*. 2014. Т.35, №1. С.95-110.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
5. Conte H., Plutchik R., Jung B. Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome. *Comprehensive Psychiatry*. 1990. No 31. P. 426–431.

Власюк Галина Олександрівна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОНФЛІКТИ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Як і у всіх сферах міжособистісної взаємодії, ситуації, що виникають в системі освіти, можуть набувати конфліктний характер. Через складність та різноманіття факторів, що впливають на міжособистісні відносини в ході педагогічного процесу, не завжди можливо передбачити і уникнути можливих деструктивних наслідків конфліктів. Кожен етап розвитку дитини характеризується своїми психологічними особливостями, знання яких дає можливість зменшити ймовірність виникнення конфліктної ситуації.

Для школяра молодших класів характерна нетривалість, короткочасність емоційних переживань, якщо, звичайно, мова йде не про глибокі потрясіння. Певною мірою захищеності психіки молодшого школяра сприяють швидка емоційна переключеність і високий ступінь конформності [3].

Однак короткочасність переживань учнів цього віку не дає вчителю підстав для необережних форм тиску на нього під приводом, що все забудеться. Ще одна психологічна особливість цього віку полягає в тому, що дітям властива потреба в захисті з боку дорослих і перш за все вчителя. У будь-якій конфліктній ситуації, що склалася в класі, саме від вчителя вони чекають допомоги і підтримки. Тим сильніше буває потрясіння, якщо очікування молодшого школяра не виправдовуються, якщо його залишають з переживанням один на один. Ще гірше, коли замість допомоги від учителя дитина бачить нерозуміння або навіть негативне ставлення [3].

Конфлікти в молодшому шкільному віці можуть проявлятися як між учнями, так і між учнями і вчителями. Зауважимо, що при цьому найчастіше в конфлікт вступають досвідчені, сильні вчителі, для яких характерний авторитарний стиль педагогічного керівництва. Причини конфлікту дуже часто приховуються в поведінці вчителя і пов'язані з помилками у використанні прийомів дисциплінування учнів.

Другу групу причин педагогічних конфліктів в цьому віці традиційно пов'язують з певними стереотипами сприйняття вчителем своїх учнів, які досить часто носять відверто дискримінаційний характер. Як правило, в їх основі лежить успішність школяра. І це незважаючи на те, що педагогічна діяльність доводить практичну неможливість вести себе однаково по відношенню до різних учням (а це до того ж вступає в протиріччя з вимогами, які впливають з

принципу індивідуального підходу). Необхідно прагнути уникати поділу школярів на «хороших» і «поганих», оскільки це іноді може стати основною причиною серйозної психологічної травми дитини [1].

Ще одна група причин конфлікту криється в ситуаціях оцінювання успішності молодших школярів, якщо оцінка виставляється необ'єктивно (явно завищують або, навпаки, знижується), за однакові відповіді ставляться різні позначки тощо. Рішення зазначеної проблеми, на думку І. Руденко, значно ускладнюється як за рахунок відсутності єдиних критеріїв оцінювання, так і за рахунок істотного впливу на оцінку ряду суб'єктивних факторів, пов'язаних з особистістю педагога. Використання ж учителем оцінок як однієї з форм заохочення або покарання молодших школярів, як правило, веде до різкого зниження їх значущості в очах дітей як показника наявності у них певного рівня знань, а також сформованих умінь і навичок [2].

На нашу думку, найбільш небезпечними є конфліктні ситуації, які виникають через неетичну, нетактову і брутальну поведінку вчителя. Висміювання, моральне приниження учня або навіть словесні образи вкрай негативно відбиваються на стані психіки дитини, на її успішності і ставленні до педагогів в цілому.

Таким чином, молодший шкільний вік є надзвичайно важливим для психічного та соціального розвитку дитини. По-перше, кардинально змінюється його соціальний статус - він стає школярем, що призводить до перебудови всієї системи життєвих відносин дитини. У нього з'являються обов'язки, яких раніше не було і які визначаються тепер не тільки дорослими, але і оточуючими його однолітками. По-друге, з перебуванням дитини в школі відбуваються зміни в його взаєминах з оточуючими людьми, причому досить істотні. Перш за все, збільшується час, що відводиться на навчання. Тепер більшу частину дня діти проводять в контактах з оточуючими людьми: батьками, вчителями, іншими дітьми. Тому, дуже важливим є дослідження конфліктної поведінки молодших школярів, а також розроблення методів та напрямків її профілактики.

Література:

1. Постова С. А. Проблема конфлікту в професійній діяльності педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 31. С.155-157. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/1638>
2. Руденко І. Шкільна оцінка: вплив на розвиток особистості дитини. *Психологічна служба. Учитель початкової школи*. 2016. № 6. С. 20-23.
3. Ханко С. Детермінація психічного здоров'я школяра: психологічний проект. *Біологія. Шкільний світ*. 2018. № 1. С. 6-8.

Домальчук Ольга Володимирівна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І. С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ

На сьогоднішній день актуальною є проблема взаємостосунків дітей та батьків. Представники різноманітних напрямків та наукових шкіл досліджують дитячо-батьківські стосунки, які займають важливе місце в розвитку дитини.

Високий ступінь зацікавленості проблемою дитячо-батьківських стосунків сприяв розвитку досліджень як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології, тому на сьогоднішній день існує багато досліджень, що присвячені цьому питанню. У зарубіжній психології проблема дитячо-батьківських відносин розглядається в рамках психоаналітичного (А. Адлер, Е. Берн, Д. Боулбі, Е. Еріксон), біхевіористичного (А. Бандура) та гуманістичного (К. Роджерс, А. Фромм) напрямків.

Першою науковою теорією, в рамках якої досліджувалися відносини між дітьми і батьками, був психоаналіз. Представники класичного психоаналізу вважали, що саме в особливостях дитячого розвитку лежать причини психологічних проблем дорослих людей, а проходження нею всіх етапів психічного розвитку залежить від батьків. Сім'я є джерелом соціального наслідування в перші роки життя дитини, у результаті відбувається несвідоме засвоєння норм соціальної поведінки, їх дій, слів, почуттів, ототожнення себе з близькими людьми [8].

А. Адлер, творець індивідуальної психології, шукав причини психологічних проблем дорослих людей в особливостях їх дитячого розвитку. В своїй діяльності він керується поняттями «рівність» та «співпраця», а основним принципом сімейного виховання вважає взаємоповагу. Завдяки цінностям, здоровій любові батьків, сімейній атмосфері, взаємоповазі один до одного, установкам, закладається фундамент особистості та розвиток дитини. В свою чергу необхідно навчитися поважати саму дитину, її індивідуальність та унікальність з самого малечку, відповідно надмірна любов та надтурботлива поведінка батьків має безпосереднє відношення до виникнення почуття неповноцінності, тенденції до домінування, формування асоціального стилю життя та виникнення у людини неврозів і конфліктів у дорослому віці [1].

Е. Берн, творець транзакційного аналізу, досліджуючи взаємодію батьків та дітей виділив поняття «батьківське програмування», вважаючи його джерелом психологічних проблем дітей вже у дорослому віці. Е. Берн вважав, що люди

слідують певному життєвому сценарію, модель якої сформували їй батьки в ранньому дитячому віці, адже саме батьки з самого малечку вчать дітей відчувати, приймати, думати, і т.д. [3]. Е. Берн пише про це так: «Ми вважаємо сценарієм те, що людина ще в дитинстві планує зробити в майбутньому. А життєвий шлях – це те, що відбувається в дійсності. Життєвий шлях в якійсь мірі зумовлений генетично, а також положенням, який створюють батьки, і різними зовнішніми обставинами. Хвороби, нещасні випадки, війна можуть зірвати навіть самий ретельний, всебічно обґрунтований життєвий план...» [4, с.53].

Е. Еріксон продовжуючи психоаналітичні ідеї стверджував, що особистість людини розвивається протягом всього життя. Стимулом розвитку особистості дитини, на думку психолога, є її соціальне оточення та проходження криз, ступінь успішності яких залежить від батьків. Відсутність любові та піклування в процесі проходження кризи сприяє формуванню характерної моделі поведінки, що характеризується проявом невпевненості у собі та недовіри до людей [6].

Наступною теорією, що розглядала дитячо-батьківські стосунки можна вважати теорію прихильності Д. Боулбі. В своїй теорії психолог виходив з ідеї, що прихильність дитини є складним процесом, до складу якого входять дві протилежні тенденції: бажання до пізнання, ризикованих ситуацій, а також прагнення до безпеки та захисту. Відповідно, перша тенденція спонукає дитину до відгородження та відсторонення від батьків, а друга – до повернення до них, що на думку психологів, сприяє її ефективному розвитку в дитячо-батьківських стосунках. Відповідно до теорії прихильності, визначним у поведінці в ситуаціях з прихильності є переживання, що відбуваються з самого народження дитини та протягом першого місяця життя. Це є потреба у безпеці, тісному контакті обличчя з обличчям, а також у встановленні близьких та теплих стосунків з батьками. Наприклад, якщо мати чи батько тонко реагує на певні сигнали новонародженого, то така дитина матиме високі показники пізнавальної активності та матиме між батьками надійний зв'язок. В протилежному випадку, уникаючи та ігноруючи дитину, не проявляючи емпатійне спілкування у дитини виникає стан емоційного дефіциту та порушення прихильності [5].

Продовжуючи вивчення специфіки дитячо-батьківських відносин в зарубіжній психології, підкреслюємо значення біхевіористичного напрямку. Особливу популярність завоювала теорія соціального наuczіння А. Бандури, що контексті дитячо-батьківських стосунків розглядає взаємозв'язок між типами сімейного виховання та агресією дітей, каталізаторами якої слугують авторитарний та потуральний стиль виховання батьків. Також автор підкреслює значущість прояву материнської любові, адже її відсутність сприяє виникненню тривожності, агресії, девіантної поведінки та замкненості у дитини [3].

Наступний напрямок вивчення дитячо-батьківських відносин в зарубіжній психології є гуманістичний. Представник гуманістичного напрямку К. Роджерс вважав, що неправильність сприйняття установок та цінностей призводить до порушення дитячо-батьківських відносин та формування у дитини протиріч

стосовно любові до неї. Гармонійний та здоровий розвиток дитини можливий за умови збігу між Я-ідеальним і Я-реальним. На думку психолога, щоб досягти позитивної взаємодії між батьками та дітьми, необхідно дотримуватися трьох пунктів: чути, що дитина хоч сказати батькам, вирішення конфліктних ситуацій, аби в результаті були задоволені обоє, а також висловлювання власної думки та почуттів, які будуть зрозумілі дитині [7].

Згідно концепції А. Фромма, ключовими поняттями в моделі виховання є прояв любові, поваги та близькості. Також психолог зазначає про важливість виховання в перші роки життя. Автор підкреслює необхідність у виявленні любові між батьками, а не тільки у її прояві до самої дитини. Роль батька в цій системі відводиться особлива роль – бути взірцем чоловіка, не висуваючи надмірних вимог і при цьому формувати у хлопчиків чоловіче ставлення до життя. А. Фромм акцентує увагу батьків на важливість фізичного контакту з дітьми (обійняти, поцілувати, поплескати по плечу), а також на повсякденному прояві симпатії та любові безпосередньо до дитини, бажанням проводити час, ділитися досвідом та знаннями [9].

Таким чином, можна зробити висновок, що сім'я – це складне соціальне утворення, тому тема дитячо-батьківських стосунків буде завжди актуальною. Вона займає важливе місце в розвитку дитини, в системі якої формується особистість, що в подальшому визначає її індивідуально-психологічні особливості.

Література:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 448 с.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. Москва: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 1999. 508 с.
3. Берн Ш. Гендерна психологія. Москва : Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Москва: Литур, 2001. 576 с.
5. Боулби Дж. Привязанность. Москва : Гардарики, 2003. 480 с.
6. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.
7. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. Москва: Наука, 1989. 477 с.
9. Фромм Э. Здоровое общество. Москва: АСТ, Хранитель, 2006. 448 с.

Кашпур Юрій Михайлович

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології

Цьомик Христина Богданівна

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНА ЗНАЧУЩІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Кожна людина прагне бути успішною та реалізованою це вважається одними з її базових потреб, а досягти цього можливо лише працюючи над собою, отримуючи нові знання, вміння, тобто за рахунок особистісного зростання. Для цього особистості по її природі необхідний певний стимул. Цим може виступати усвідомлення, що ти є для когось важливим, найдорожчим, коханим, бажаним, зразковим, тобто емоційно значущим. Тому саме емоційну значущість можна розглядати як детермінанту особистісного зростання.

Емоційна значущість – це особистісна властивість виражати емоційно-ціннісне ставлення, яке проявляється у ціннісному аспекті однієї особистості до іншої, та вимірюється кількістю пережитого емоційного досвіду, який мав сильну емоційну модальність та вплинув на саму особистість. Тобто проявляти дану властивість по відношенню до особистості чи бути такою для когось.

Оскільки у лоні базових потреб особистості за А. Маслоу є потреба у любові, повазі, прийнятті, то можна сказати, що бути емоційно значущим для когось виступає певним каталізатором, стимулом у особистісному зростанні. Оскільки бути емоційно значущим – це бути не просто симпатичним, а надважливим для когось, що надихає, надає особистості впевненості і стимулу розвиватися у всіх сферах, щоб не втратити цю емоційну значущість.

Теоретичною основою дослідження феномена особистісного зростання є уявлення зарубіжних учених про потребу особистості в самоактуалізації (А.Маслоу), про прагнення до ідентичності (Е. Еріксон), самоефективності (А.Бандура), уявлення про особливості особистісних змін (Д.Роджерс) тощо. У цьому контексті серед важливих вітчизняних досліджень можна назвати психогенетичний підхід С. Д. Максименко, вивчення самоактивності особистості М. Й. Борішевського, дослідження особистісних змін П. В. Лушина, вивчення особистісного зростання підлітків І. С. Булах.

Особистісне зростання розуміється як: – цілеспрямовані багатоаспектні зміни особистості, орієнтація на досягнення великомасштабних життєвих цілей, що відображають загальнолюдські цінності [3]; – єдність перетворюваного і перетворювача в одній особистості [2]; – досягнення людиною нових і якісно більш високих рівнів продуктивності, "прагнення до себе кращого" [1]; – зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу [4]; – активний процес

становлення, що здійснюються у напрямі самореалізації та самоактуалізації, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях [5]. У своїх роботах І. С. Булах зіставила поняття "розвиток особистості" і "особистісне зростання" та визначила їх різні смислові акценти. На думку науковця, розвиток особистості – це постійні змінення, переходи, перетворення родових, соціально типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-смислові її якості, що виникають в ході онтогенезу. Базисним модусом існування особистості є розвиток, який сприяє набуттю нею все більшої якісної визначеності. Особистісне зростання – це активний процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях. Пошук шляхів особистісного зростання детермінований внутрішньою природою особистості – самістю, яка являє собою нерозвинену форму "Я". Спільним для понять розвиток особистості і особистісне зростання є те, що здійснюються вони у напрямі самореалізації та самоактуалізації людини. Відповідно, особистісне зростання - це збільшення потенціалу особистості із-за внутрішньої динаміки ядра особистості та її взаємодії з оточенням [2].

Опираючись на те, що особистість перебуває повсякденно у взаєминах, варто зазначити, що особливо найближче, значуще оточення являється детермінантом, що впливає на прагнення до особистісного зростання, а точніше ставлення оточення до особистості. Близькі, значущі взаємини є важливим аспектом життєвого світу кожної людини. Саме в діалозі з найближчим оточенням людина має можливість бути самим собою, завдяки зворотному зв'язку – розширювати свої ціннісно-смислові межі і таким чином конструювати, структурувати себе та якнайповніше реалізуватися.

Отже, підсумовуючи можна сказати, що найвпливовішим детермінантом особистісного зростання виступає саме емоційна значущість у взаєминах. Оскільки вона охоплює реалізацію численних базових потреб особистості чим здатна впливати на світогляд, прагнення та я-концепцію індивіда. Бути для когось важливим, зразковим, викликати захоплення, саме це є одним зі стимулів до особистісного зростання.

Література:

1. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3/12. С. 26–33.
2. Булах І. С. Змістовний контекст поняття "особистісне зростання" в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології. *Психологія : Збірник наукових праць*. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. Випуск 2 (9). С. 176–185.
3. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса: Аспект, 2005. 334 с.
4. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.
5. Психологія особистості. Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. К., 2001. 320 с.

Котлова Людмила Олександрівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні дослідження в галузі психології цінностей засвідчують тенденцію у виборі головних цінностей дітей та підлітків у сторону матеріально забезпеченого життя, розваг, а також зниження моральних позицій таких як: цінності самовдосконалення, краса природи, мистецтво, розвиток. Спостерігаємо негативне ставлення та відірваність молодого покоління від цінностей і традицій попередніх поколінь. Таким чином, сьогодні одним із головних завдань шкільної освіти є збереження та вдосконалення індивідуально-особистісних якостей учнів.

Вивчення молодшого шкільного віку з точки можливості виникнення в ньому передумов розвитку моральних цінностей та стійкої моральної поведінки наштовхнуло нас до висновку, що становлення стійких форми моральної поведінки дитини цього віку обумовлено не лише формуванням моральних образів та ідеалів, але і закріпленою системою стосунків дитини з оточуючими.

Вплив школи на формування моральних цінностей особистості визначається як особливостями організації навчального процесу, так і віковою специфікою стосунків із вчителями та однолітками. Особистість вчителя продовжує залишатися одним із найважливіших факторів розвитку системи цінностей учнів незалежно від форм організації та змісту навчального процесу. На відмінну від підлітків, діти молодшого шкільного віку у більшій мірі орієнтуються на цінності, які транслюють дорослі, зокрема, вчитель. Для підлітків, на думку І. Кона, значущим для соціалізації є специфічні функції спілкування однолітків: передача інформації, спільна діяльність, емоційний контакт [1, с.87]. В цілому, існують протилежні точки зору стосовно впливу вчителів або однолітків на формування ціннісних орієнтацій школярів. Ми розділяємо думку П. Массена про те, що «діти справді пізнають моральні правила та цінності від дорослих, але однолітки допомагають їм оцінити і розтлумачити на своєму рівні розуміння інформацію» [2, с.163].

Для морального становлення молодших школярів першочергове значення має ціленаправлена організація їх життя з одночасною опорою на стосунки, свідомість та діяльність дітей. Це пояснюється тим, що вже в дошкільному віці утворюються зв'язки між афективною, поведінковою і когнітивною сторонами особистості дитини.

Молодший шкільний вік в моральному розвитку дитини є перехідним, на межі двох криз. Цей вік потребує особливої уваги зі сторони дорослих (особливо

в час розвитку інформаційних технологій), які повинні створити необхідні умови для становлення стійких моральних форм поведінки.

Серед таких умов Г. Узбекова виділяє: 1. Наявність позитивного емоційного ставлення дітей до близьких або дорослих, що допомагає засвоїти основи ставлення до людей, тобто ідентифікуватися з ними. 2. Обов'язкове та своєчасне підкріплення емоційно-позитивного ставлення дитини до дорослого, до спільної з ним діяльності, яка згодом під керівництвом дорослого переростає у самостійну діяльність. 3. Орієнтація у власній діяльності на інших, пов'язанна з позитивним ставленням до інших людей, до діяльності та самого себе [3].

Моральні цінності в молодшому шкільному віці визначають зміст цілеспрямованої діяльності, саморегуляції поведінки та діяльності, регулюють взаємодію з оточуючим світом. Моральні цінності – це бажане для даного індивіда, соціальної спільноти, суспільства.

Література:

1. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. 458 с.
2. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
3. Узбекова Г.К. Некоторые особенности формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста. *Вопросы самоопределения личности и ее активности: межвузовский сб. науч. трудов.* Уфа, 1985.

Лаас Марина Вікторівна

аспірантка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У РАНЬОМУ ТА ПІЗЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юність є періодом, коли інтенсивно задіяні процеси особистісного і професійного самовизначення особистості, окреслення життєвих цілей і життєвих планів, що визначатимуть її майбутнє. Одним із провідних новоутворень в юнацькому віці є якісні зміни у самосвідомості особистості у всіх її проявах: пізнанні, саморегуляції, самоконтролі, самооцінці, самореалізації, які зумовлюють становлення її нової соціальної позиції та способу життя загалом. Розвиток даних феноменів переходить на новий якісний рівень, де людина застосовує самоаналіз, самоосмислення, рефлексію. Також в цей період активно розвивається міжособистісна взаємодія, в тому числі з романтичним партнером [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Під емпатією розуміють психологічний процес, що дозволяє одній людині зрозуміти переживання іншого. Емпатія в юнацькому віці сприяє розвитку вміння брати на себе відповідальність, планувати свою поведінку. Емпатія є важливою для успішної міжособистісної взаємодії особистісного росту.

Загально-психологічне визначення емпатії дала Л. П. Журавльова, яка вважала, що: “Емпатія – особлива форма психічного відображення суб’єктом (емпатуючим) об’єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб’єкта (емпата). Суть емпатії полягає у відображенні суб’єктом емпатії, світу переживань емпата і трансформації цих переживань у власні” [2, с. 292]. Емпатійні стосунки в юнацькому віці є одним з основних моментів духовного розвитку особистості [2, с. 160]. В юнацькому віці вкрай необхідно розвивати емпатію для успішної реалізації себе в соціумі, у спілкуванні з однолітками. Емпатія сприяє розвитку вміння брати на себе відповідальність, планувати свою поведінку.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку інтегральної емпатії та форм її прояву. Для цього було використано тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків [1, с. 154-161].

У дослідженні інтегральної емпатії між раннім та пізнім юнацтвом (рис. 1) було виявлено, що переважна більшість юнацтва проявляє середній рівень розвитку емпатії і частина з них проявляють крайні рівні її розвитку (низький та високий рівні). Існують достовірні відмінності між раннім та пізнім юнацтвом, які мають високий рівень емпатії ($t = 3,06$; $p \leq 0,01$). Зокрема, старші юнаки та юнки достовірно частіше, проявляють високий рівень емпатії. Вони емоційно чутливі, уважні, легко знаходять спільну мову з іншими, здатні зрозуміти думки й почуття більшості людей.

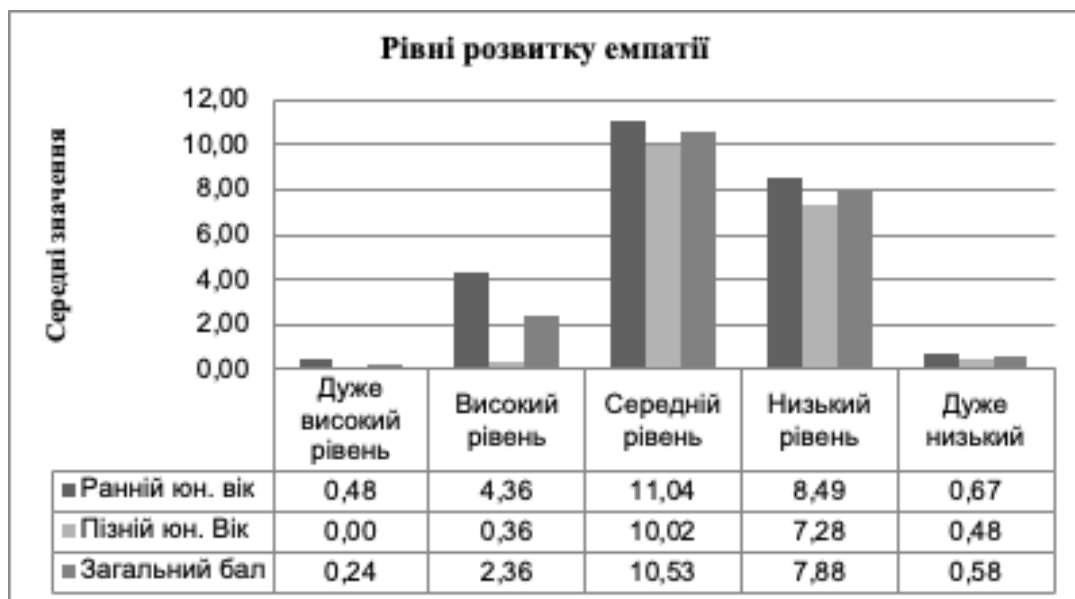


Рис. 1. Рівні розвитку емпатії у юнацькому віці

Серед форм прояву емпатії (рис. 2) виявлено достовірні відмінності у старших та молодших юнаків між показниками індиферентності ($t = 2,31; \leq 0,02$), співпереживання ($t = 2,06; p \leq 0,05$) та співчуття ($t = 2,39; p \leq 0,05$), внутрішнє сприяння ($t = 3,78; p \leq 0,001$), реального сприяння не на шкоду собі ($t = 3,95; p \leq 0,001$).

У юнацькому віці кількість осіб раннього юнацького віку, що проявляє реальне сприяння не на шкоду собі, достовірно більша, порівняно з пізнім. Вони краще емпатують іншим, прагнуть надати їм допомогу та роблять це, при умові, що це не зашкодить їхнім інтересам та потребам. Це може свідчити про наявність прагматизму, потреби у власному благополуччі, вмінні виокремлювати важливе та менш важливе, розпоряджатися власним життям. Саме така форма емпатії є її здоровим проявом, оптимальна для розвитку особистості. Внутрішнє сприяння також виражене краще, частина з них прагне допомогти іншим, планує свою поведінку, але не схильна до дії.

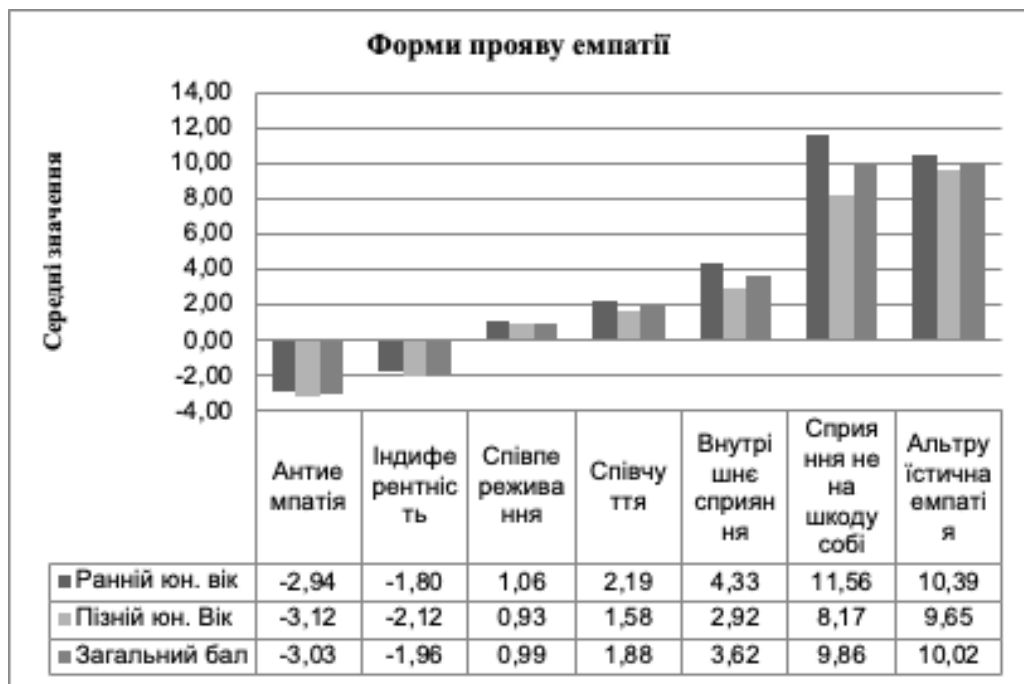


Рис. 2. Форми прояву емпатії у юнацькому віці

Юнаки та юнки раннього юнацького віку більш співчутливі, краще сприймають негаразди іншого, безвідносно до власного стану і почуттів, ніж хлопці. Альтруїстична емпатія як допомога всупереч своїм інтересам та антиемпатія як почуття неприхильності, неприязні, відрази не мають достовірних відмінностей на статистично значущому рівні.

Висновок: знайдено вікові статистично значущі відмінності між раннім та пізнім юнацтвом в особливостях функціонування інтегральної емпатії та її форм прояву. Виявлено достовірні відмінності між старшими та меншими юнаками у проявах високого рівня емпатії, та формах її прояву: співпереживанні, співчутті, внутрішньому сприянні, реальному сприянні не на шкоду собі та

індиферентності. Раннє юнацтво більш схильне до сприяння не на шкоду собі, співчуття та співпереживання. Пізній юнацький вік характеризується легкістю у вільних вираженнях емоції, краще приймають власні емоції, завдяки цьому легко справляються з емоційними переживаннями.

Література:

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*: К. : Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154-161.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
3. Pietrulewicz B., Zhuravlova L. Significance of relationships and psychosocial adaptation during adolescence. *Science and Education*. 2016. 5. Pp.7-29. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2016-5-doc/2016-5-st3>

Машевська Надія Олександрівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Конфлікти супроводжують кожного з нас упродовж всього життя. Проте, найбільший прояв конфліктних ситуацій припадає саме на період підліткового віку. У цей період підлітки бувають нестерпними, з ними неможливо домовитись, вони постійно відстоюють свої інтереси, часто бувають агресивними, важко переживають проблеми, з якими зустрічаються. Причини виникнення такої поведінки лежать як в площині виховання, так і в особливостях психічного та фізіологічного розвитку особистості на даному етапі її життя.

Питання про причини виникнення конфліктної поведінки в підлітковому віці привертало увагу чимало вчених. Багато наукових праць присвячено дослідженню впливу фізіологічних змін підлітків на психічний стан (В. Моляко, Г. Улунова, О.Чайковська); значенню соціальних факторів при формуванні моделі поведінки підлітків (Н.Вербицька, Л.Божович Г.Андрєєва); впливу психологічних факторів на рівень конфліктогенності у підлітковому віці (Т. Яновська, В. Дяченко, Н. Глушко).

Слово «конфлікт» є багатозначним. Окрема, Н. Грішина дає наступні визначення даного поняття: стан відкритої боротьби, війна, битва; дисгармонія у відносинах людей, зіткнення протилежностей; психічна боротьба між взаємовиключними можливостями; емоційна напруга внаслідок непримиренності внутрішніх настанов з вимогами ситуації. Узагальненим є значення конфлікту, як зіткнення протилежних опозиційних сторін [4, с.11].

Конфліктність особистості залежить від ряду факторів: психологічних (темперамент, рівень агресивності, емоційний стан тощо); соціально-психологічних (соціальні установки і цінності, компетентність у спілкуванні, інтелект, моделі поведінки); соціальних факторів (умови життя і діяльності, можливості відпочинку, соціальне оточення, загальний рівень культурні) [5, с. 252].

Конфліктність на пряму залежить від рівня психологічної стійкості особистості. Більшість підлітків страждають від емоційної нестабільності й суперечливості почуттів, що часто являються вагомими провокаторами при виникненні конфліктів. Дані явища виникають в наслідок появи таких новоутворень, як почуття дорослості й прагнення бути самостійним, які діти в підлітковому віці не в змозі задовольнити повністю [2, с. 7-8].

У підлітків виникає відчуття вагомого протиріччя між внутрішнім «Я» і зовнішнім світом. Увесь зміст психічного життя стає для підлітка об'єктом осмислення, узагальнення, внутрішній світ – реальністю, яка затьмарює справжню дійсність.

Розвиток інтересу до себе, власного внутрішнього життя, до особистості в цілому, а не до окремих її якостей, усвідомлення суперечливості своїх спрямувань, бажань, потреб – усе це стає змістом конфліктних переживань підлітків [3, с.102].

При виникненні конфліктної ситуації, підлітки зазвичай обвинувачують інших людей чи якісь обставини у причинах їх виникнення, спростовуючи свою неправоту. Причина такої поведінки полягає у тому, що підліток не вірить у свої сили у вирішенні конфліктної ситуації, займаючи пасивну поведінкову позицію. Підліток намагається до досягнення суб'єктно-особистісного результату показати себе, відчути впевненість у своїх силах, навіть якщо причина конфлікту не вирішена [5, с. 253].

Схильність підлітків до конфліктів може пояснюватись не лише емоційними і фізіологічними віковими змінами. Під час виникнення конфліктної ситуації, підліток намагається її вирішити, спираючись від норм, які привили йому такі інститути соціалізації, як: школа, сім'я, найближче оточення і в залежності від того поводить себе агресивно, підкорено, або незалежно. Якщо моральні норми засвоєно недостатньо, не розвинений контроль над своїми діями і вчинками, ситуація не сприймається адекватно, то підлітки проявляють в більшості афективні реакції на те, що відбувається [6, с. 105].

Недостатня сформованість соціальних навичок, соціально-економічна незахищеність також є вагомими факторами, які провокують підвищену

агресивність та конфліктність підлітків, впливають на його прагнення будь-якими способами компенсувати своє невдоволення життям [1, с. 138].

Порушення відносин між батьками і підлітками зумовлені деструктивністю внутрішньосімейних конфліктів, недоліками у вихованні, індивідуально-психологічними змінами в психічному розвитку підлітків і індивідуальними особливостями самих дорослих. Конфлікти у сім'ї виникають у тих випадках, коли батьки не враховують індивідуальні особливості, вікові зміни у психіці своїх дітей-підлітків, а також при умовах використання сталих недієвих форм спілкування зі сторони батька й матері [4, с. 181].

Виникнення конфліктної поведінки в підлітковому віці на пряму залежать від психологічних, соціально-психологічних та соціальних факторів. Саме підлітковий егоїзм, впертість, протиріччя загальних і особистих інтересів, незгода з думкою інших, прагнення самовиразитись і є причинами виникнення суперечок в площині міжособистісної взаємодії з іншими, а особливо з дорослими.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 464 с.
2. Вербицька Н., Діденко М., Ярмоленко Ю. Мій маленький монстрик, або що відбувається з моєю дитиною? [Порадник для батьків, котрі мають дітей підліткового віку]. Київ: Точка опори UA, 2018. 52 с.
3. Гудима О. В. Статеві-вікові уявлення підлітків про конфлікти. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2017. Вип. 8. С. 102
4. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління : Навчальний посібник для студентів психолого-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський. 2004. 351 с.
5. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 251-257.
6. Яновська Т.А. Психологічні особливості прояву конфліктної поведінки підлітків із різним рівнем самооцінки. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 105.

Мельничук Ірина Ярославівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ

Постійний потік негативної інформації, а також атмосфера соціальної та економічної незахищеності спричиняють виникнення стресових станів особистості. Особливо гостро ця тенденція стосується підлітків, які у зв'язку з віковими особливостями розвитку найбільш схильні до виникнення стресів. У зв'язку з цим, виняткової актуальності в контексті особистісного зростання набуває розвиток стресостійкості підлітків.

В. Корольчук визначає поняття «стресостійкість» як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну рису людини, як наслідок трансактного процесу сутички з стресогенним чинником, що поєднує когнітивну репрезентацію, неупереджену характеристику ситуації та вимоги до особистості [2, с.253]. Детермінанти стресостійкості визначаються як динамічні в часі, що виникають під впливом об'єктивних факторів, таких як: контрольованість, мінливість, валентність, повторюваність, невизначеність, а також під впливом суб'єктивних показників: когнітивної репрезентації стресора, інтернального контролю, динамічної репрезентації, невизначеності, досвіду подолання стресів. Окремо стресові події рідко стають поштовхом до невротичних розладів, лише у поєднанні з певними внутрішніми та зовнішніми факторами сприяють процесу дезадаптації. При цьому до стрижневих зовнішніх факторів відносяться стресові події та соціальне оточення особистості, до внутрішніх – процес сприймання і оцінки події, а також властивості особистості [2]. Хочемо зазначити, що виникненню стресу сприяє емоційне вигорання, неврози, фрустрація, дефіцит часу, тривожність, нездатність взаємодіяти з іншими людьми тощо.

Серед провідних внутрішніх чинників становлення стресостійкості підлітка, які сприяють особистісному зростанню, є інтернальний локус контролю, низький рівень особистісної тривожності, витримка, самоконтроль, упевненість у собі, готовність діяти.

Серед пріоритетних напрямків роботи, які застосовують психологи при допомозі підліткам, схильним до стресових розладів, є: інтерперсональна, когнітивно-поведінкова, позитивна та тілесно-орієнтована терапія.

Центральною ідеєю інтерперсонального підходу є думка про те, що наявні психологічні витoki стресових розладів пов'язані з проблемами в сфері міжособистісних відносин. Тому профілактика виникнення стресів, в межах цього напрямку, зосереджена на питаннях емансипації підлітка від батьків,

відносин з однолітками, становлення близьких стосунків з представниками протилежної статі тощо. Групова інтерперсональна терапія розрізняє чотири категорії проблем, пов'язаних з виникненням і розвитком стресових станів: горе, конфлікти, зміни в житті людини або очікування змін, самотність або соціальна ізоляція [1].

Характерною особливістю когнітивно-поведінкової терапії є зміна мислення та способу сприйняття себе чи життєвої ситуації. У цьому випадку, звільнення від стресів та попередження їх виникнення можливе шляхом зміни ставлення та сприйняття дійсності. Результати у когнітивно-поведінковій терапії досягаються шляхом спільного емпіричного пошуку шляхів для досягнення поставленої мети. Тобто, основна задача психолога полягає у виробленні необхідних для клієнта вмінь щодо ефективного вибору стратегій та способів подолання проблеми. Одним із завдань терапії є попередження рецидивів та підтримка клієнта [1, с. 40].

Важливим напрямком для корекції стресових розладів є тілесно-орієнтована терапія, яка включає дихальні, рухові та медитативні вправи.

У позитивній психотерапії наголошується на тому, що при стресових розладах важливо гармонізувати різні сфери життєдіяльності людини: фізичну, комунікативну, діяльнісну та духовну [3].

У фізичній сфері важливо приділити особливу увагу збалансованому харчуванню, уважному ставленню до тривалості сну, правильній організації відпочинку, а також помірним фізичним навантаженням.

Слід зазначити, що під час стресових розладів важливо не залишати підлітка на самоті. При цьому необхідно, щоб він спілкувався з людьми, які є для нього особистісно-значущими. Будуть доречними контакти з друзями, близькими, зміна оточення та будь-які інші ситуації, які можуть викликати позитивні емоції. Також можна проінформувати особистість зі стресовими розладами про ефективні способи спілкування, розвинути вміння справлятися з психологічними труднощами, навчити технікам подолання тривожних станів та техніці релаксації.

У процесі надання психологічної допомоги важливо навчити підлітка розуміти себе, приймати те, що є, бачити свій потенціал і перспективу розвитку. Для цього психолог може застосовувати притчі та метафори (які дозволяють дистанціюватися від проблеми та збільшити оптимістичний погляд на майбутнє); техніку транскультурного підходу (наприклад, розповісти про позитивне розв'язання схожої проблеми у інших людей); техніку позитивної реінтерпретації життєвих подій, яка дозволяє зосередитися на своїх життєвих планах, а також насичує психотерапевтичний процес оптимізмом і надією у розв'язанні проблеми [3, с.235].

Програма групової роботи з метою підвищення стресостійкості підлітків передбачає одержання нової інформації про себе та свою емоційну сферу; розкриття особистих якостей, які закріплюють позитивний досвід; побудову нового типу емоційних та поведінкових реакцій. На заняттях підліток вчиться

виокремлювати свої сильні боки; описує конкретні випадки, коли він міг максимально проявити себе і використати свої найкращі якості; розповідає про ситуації, які сприяють особистісному зростанню.

Отже, програма допомоги при стресових розладах має бути комплексною, включати групові та індивідуальні форми роботи з підлітками, батьками та вчителями і передбачає одержання нової інформації про себе; розкриття особистих якостей, які закріплюють позитивний досвід; побудову нового типу емоційних та поведінкових реакцій. У психологічних програмах для зростання стресостійкості та особистісного зростання застосовуються вправи для розвитку самоконтролю, моделювання, домашні завдання, вправи для виявлення автоматичних і неадаптивних думок; техніки притч і метафор, транскультурного підходу, позитивної інтерпретації, а також вправи для формування навичок саморегуляції емоційних станів, взаємодії з оточуючим світом та здатності до самопомоги та взаємопідтримки.

Література:

1. Групповая и интерперсональная терапия (ИПТ) при депрессии: Типовое полевое испытание ВОЗ. Версия 1.0 (2016 год). Под ред. S.Saxena, M. Ommeren, K.Carswell. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2016. 98 с.
2. Корольчук В.М. Чинники формування та розвитку стресостійкості особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ. Т. XII. ч.7. С. 252–261.
3. Мельничук І.Я. Стресостійкість як необхідна умова професійного становлення молодого спеціаліста. *Фізичне виховання і спорт в навчальних закладах України на сучасному етапі: стан, напрямки та перспективи розвитку*. Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2016. С. 233–238.

Мирончук Ольга Василівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Кириченко В.В., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У зв'язку із підвищенням рівня жорстокості та агресивності в сучасному суспільстві, дослідження емпатійних переживань осіб залежно від рівня емоційного інтелекту набуває особливої актуальності. Особливо важливим є

здатність юнацтва справлятися з проблемами особистісного і професійного становлення, бути активним в життєвій позиції, демонструвати асертивну поведінку, стресостійкість та емоційну гнучкість в різноманітних життєвих ситуаціях.

Тому важливо визначити специфіку емпатійних переживань осіб юнацького віку з різним рівнем емоційного інтелекту. Модель емоційного інтелекту, запропонована Дж. Майером, П. Соловеем і Д. Карузо, розглядає емоційний інтелект як «здатність розрізняти і контролювати власні емоції і почуття, а також емоції і почуття інших людей і використовувати цю інформацію для того, щоб контролювати мислення і дії» [4].

У складі емоційного інтелекту виділено кілька «гілок» (branches), а саме: сприйняття (ідентифікація) емоцій – здатність сприймати свої і чужі емоції; підвищення ефективності мислення – здатність відчувати і використовувати емоції для передачі почуттів або використовувати їх в інших когнітивних процесах; розуміння емоцій – здатність розуміти, як емоції взаємодіють між собою і розвиваються в процесі взаємин, розуміти інформацію, яку несуть емоції; управління емоціями – здатність регулювати емоції в собі і в інших [4, с. 4].

Прояви емпатійності для вирішення соціально значущих взаємодій виявляються у підвищенні ефективності мислення за допомогою емоцій [2, с. 613]. Розуміння емоцій розглядається як здатність бачити різницю між емоціями, здатність розуміти мову емоцій і оцінювати складні відносини між емоціями. Здатність описувати і розуміти, як емоції змінюються в часі, також включається «декодування» емоцій [2, с. 624].

Управління емоціями полягає в здатності керувати і своїми емоціями, і емоціями інших людей, що є частиною емоційного інтелекту.

У дослідженні взяли участь 62 студенти соціально-психологічного факультету віком від 18 до 25 років. Дослідження проводилося за допомогою переформатованого в онлайн форму опитувальника «Вимірювання емоційного інтелекту» Д.В. Люсіна та методики дослідження рівня емпатії В.В. Бойко [1, 3].

Було встановлено, що існують особливості емпатійних переживань осіб юнацького віку з різним рівнем емоційного інтелекту (табл. 1).

Визначено, що переважній більшості досліджуваних притаманний середній рівень емпатії (43,8%), хоча частина осіб із низьким та високим рівнем також досить значна (відповідно 26,2% та 30%).

Проаналізовано, що для досліджуваних з високим рівнем емпатії характерні такі прояви емоційного інтелекту як контроль експресії (35,7%) та здатність керувати чужими та своїми емоціями (35,7%). Для респондентів у яких емпатія розвинена на середньому рівні, основною характеристикою емоційного інтелекту є контроль експресії (51,3%) та керування своїми емоціями (46,8%). У досліджуваних з низьким рівнем емпатії усі компоненти емоційного інтелекту знаходяться низькому рівні, окрім внутрішньоособистісного емоційного

інтелекту (42,9%), що може свідчити про те, що вони розуміють власні емоції, але розуміння та керування емоціями інших може викликати труднощі.

Таблиця 1

Особливості емпатійних переживань осіб юнацького віку з різним рівнем емоційного інтелекту

Шкали емоційного інтелекту	Розподіл студентів за рівнем сформованості емоційного інтелекту, %		
	низький	середній	високий
Розуміння чужих емоцій	34,7	36,7	28,6
Керування чужими емоціями	25,8	43,9	30,3
Розуміння своїх емоцій	35,7	42,9	21,4
Керування своїми емоціями	31,1	46,8	22,1
Контроль експресії	15,0	51,3	35,7
Міжособистісний EI	26,2	45,2	28,6
Внутрішньо особистісний EI	42,9	34,7	22,4
Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій	29,7	43,6	26,7
Здатність до керування своїми та чужими емоціями	26,7	39,8	35,7
Інтегративний показник загального EI	26,2	43,8	30,0

Отже, встановлено, що існують особливості емпатійних переживань осіб юнацького віку з різним рівнем емоційного інтелекту.

Література:

1. Бойко В. В. Оценка эмпатии личности. СПб., 2002. 231 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 613–634.
3. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование*. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 129–140.
4. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Електронний ресурс]. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 04.03.21р.)

Мокроусова Анна Андріївна

студентка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Малишева К.О., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри експериментальної та прикладної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

ПРОФІЛАКТИКА КОМУНІКАТИВНИХ ДЕВІАЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Соціокультурні зміни в суспільстві в останні роки істотно відображаються на рівні комунікативної культури підлітків і юнацтва, що робить проблему відхилень у поведінці актуальною в науковому дискурсі соціальної і практичної психології.

Феномен комунікативних девіацій розглядається як психологічне явище, до структури якого входять компоненти у вигляді специфічно деформованої мовленнєвої поведінки підлітково-юнацького комунікативного середовища (молодіжний сленг) та вербальної поведінки з використанням ненормативної лексики і кримінально-субкультурного жаргону. Останні, при збігу певних характеристик суб'єктів спілкування (потреби, наміри, відносини) і особливостей конкретної комунікативної ситуації трансформуються в вербальну агресію як соціально ненормовану мовленнєву поведінку.

Актуальність дослідження даного феномену спирається на його соціально значущі характеристики: не нормативності, деструктивної спрямованості і масової поширеності в українському комунікативному середовищі. Діти різного віку перестають дотримуватися загальноприйнятних норм і вимог, що передують появі соціально-небезпечних форм девіантної і деліквентної поведінки.

Основні методологічні підходи до розуміння комунікативних девіацій у вітчизняній і зарубіжній психології розглядаються в контексті досліджень, спрямованих на вивчення девіантної поведінки і можливостей її профілактики. Такі вчені як С.А. Белічева [1], Є.В. Змановська, В.В. Ковальов [2], І.С. Кон [3], В.Т. Кондрашенко, Ф. Патакі, М. Раттер та ін. [4] розглядають висловлювання агресивного характеру як поведінкові відхилення, що призводять до соціальної дезадаптації особистості, вчені пропонують розмежовувати прояви комунікативних девіацій за принципами авторських класифікацій поведінки, що відхиляється.

Опубліковані в останні роки роботи з даної тематики змінюють ситуацію щодо уваги до проблеми, але не настільки, щоб вважати, що питання комунікативної культури осмислені наукою. Отже, дана проблема потребує серйозної теоретичної і практичної розробки.

Результати теоретичного аналізу наявних в літературі даних показали малу вивченість соціально-психологічного феномена комунікативних девіацій і, як

наслідок, недостатню розробленість проблеми його соціально-психологічної профілактики серед підростаючого покоління.

У нашому дослідженні зроблена спроба виявити на емпіричному матеріалі і теоретично осмислити особливості прояву комунікативних девіацій в підлітковому комунікативному середовищі, а також можливості і способи попередження і подальшого поширення цього виду відхилень у поведінці.

Результати емпіричного дослідження підтвердили вірність висловленого припущення про те, що базовими детермінантами, які зумовлюють появу комунікативних девіацій в поведінці підлітків, є відхилення в їх соціально-нормативному розвитку, представлені дисбалансом окремих його компонентів (когнітивного, емоційно-вольової, поведінкового). Це положення стало підставою для побудови програми рекомендацій соціально-психологічної профілактики комунікативних девіацій у підлітків, спрямованої на стимулювання та підвищення рівня соціально-нормативного розвитку як основного фактору стійкості їхньої особистості до появи відхилень у мовленнєвій поведінці.

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

1. Дослідження феномена комунікативних девіацій показало його складність і неоднорідність, а також недостатню теоретичну розробленість і невизначеність, як самого поняття, так і критеріїв його визначення.

2. Феномен комунікативних девіацій розглядається як соціально-психологічне явище, до структури якого входять компоненти у вигляді специфічної деформованої поведінки в підлітковому комунікативному середовищі (молодіжний сленг) і вербальної поведінки з використанням ненормативної лексики і кримінально-субкультурного жаргону, які при певних характеристиках суб'єктів спілкування (потреби, наміри, відношення) і особливостей конкретної комунікативної ситуації трансформуються в вербальну агресію, як соціально ненормативна мовленнєва поведінка.

3. Базовими детермінантами комунікативних девіацій є відхилення соціально-нормативного розвитку особистості: деформоване сприйняття системи цінностей, недостатньо розвинені здатності до соціального самоконтролю і безпосередні прояви неможливості емпатійного розуміння.

4. До числа референтних критеріїв комунікативних девіацій відносяться: наявність смислових бар'єрів в соціально-психологічній оцінці особистісних якостей; деформоване сприйняття і розуміння соціально нормативних цінностей; егоцентрична особистісна спрямованість; домінування проявів вербальної агресії; відсутність усвідомлення і розуміння необхідності самоконтролю в міжособистісному спілкуванні; залежність від зовнішнього тиску з боку девіантних однолітків; недостатність знань про самоврядування в стресових і конфліктних ситуаціях; низька культура міжособистісних взаємодій; невміння висловлювати свої думки і почуття літературною мовою.

Таким чином, ми вважаємо, що виконане дослідження зробить певний внесок в розробку соціально-психологічної проблематики відхилень у поведінці, як в теоретичному, так і в практичному аспекті даної проблеми.

Здійснене дослідження може становити інтерес для практичних психологів, що спеціалізуються в області психології відхиляється; педагогів і психологів, що займаються з дітьми у позашкільних закладах, соціальних працівників та батьків. Так як проблема, що відхиляється і сполучена з нею проблема соціально-нормативного розвитку дітей залишаються донині одними з найбільш актуальних і складних, отже вони вимагають постійного змістовного оновлення та наповнення новими технологічними рішеннями в контексті особистісно-розвиваючого підходу.

Накопичений матеріал проведеного дослідження далеко не вичерпує вирішення всіх проблем в області профілактики відхилень у поведінці, зокрема, такого його виду як комунікативні девіації. Так психодіагностика, на перший погляд «безпечних» поведінкових відхилень знаходиться на початковому етапі розробки і вимагає свого подальшого розвитку. Вимагають подальшої розробки і нові технології процесу профілактики комунікативних девіацій з урахуванням не тільки вікових аспектів, але і гендерних характеристик. Сподіваємося, що названі проблеми стануть предметом наших наукових інтересів в майбутньому. Хотілося б, щоб обговорювана тема зацікавила і інших психологів.

Література:

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 2009. 224 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
4. Щербинина Ю.В. Природа речевой агрессии. *Прикладная психология и психоанализ*. № 3. М.: Международная педагогическая академия, 2000. С. 25-38.

Мухіна Людмила Михайлівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
м. Миколаїв, Україна

КРИЗА ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ ЯК ПРОЯВ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Кожна людина у своєму житті, у певний його період, переживає кризи. Ці кризи можуть бути нормативними та ненормативними. До нормативних кризових періодів науковці відносять періоди, які зумовлені логікою розвитку особистості (вікові кризи), а до ненормативних – періоди, які є не спланованими та спричиняються несприятливими життєвими обставинами (смерть близької людини).

Л. С. Виготський розглядав чергування кризових і стабільних періодів людського життєвого шляху як закон психологічного розвитку особистості. За визначенням ученого, у критичні періоди не припиняється конструктивна робота людського індивіда. Перехід до вищої вікової фази часто викликає сповільнення темпів психічного розвитку (регрес).

За визначенням Л. С. Виготським, у критичні періоди розвитку особистості виникають такі новоутворення, які не зберігаються у наступному віковому періоді, а лише беруть участь у розвитку, що приводить у стабільні періоди до стійких новоутворень. Розвиток у критичних періодах часто супроводжується більш-менш гострими конфліктами дитини з оточуючими. Дитина раннього віку стає відносно важковиховуваною [1].

У кризовому періоді учений виділяв три фази. У першій фазі (передкритичній) виникає суперечність, у другій (критичній) – суперечність загострюється і досягає кульмінації, а в третій фазі (посткритичній) відбувається розв'язання суперечності через виникнення нової психосоціальної ситуації розвитку (налагодження нової гармонії між дитиною і соціальним середовищем) [2].

О. Леонт'єв висловив думку про те, що вікова криза розвитку особистості являє собою гострий період у розвитку і не є обов'язковим симптомом переходу від одного стабільного періоду до іншого, що неминучими є не вікові кризи, а переломи, якісні зрушення у розвитку. Вікова криза свідчить про переломний момент, який не відбувся своєчасно [3].

Перший рік життя дитини є одним із ключових етапів розвитку. Особливе значення раннього дитячого віку полягає в тому, що він пов'язаний із ходьбою. Здатність до переміщення має відчутні наслідки для дитини. Завдяки їй дитина раннього віку починає самостійніше спілкуватися із зовнішнім світом. Ходьба розвиває вміння орієнтуватися в просторі, розширює можливості ознайомлення з оточенням, забезпечує перехід до самостійної предметної діяльності. Для віку

раннього дитинства основними видами діяльності є предметна діяльність, мовлення, гра.

Криза першого року пов'язана з самостійністю, яка становить її зміст й обумовлена трьома основними моментами:

– опанування ходьбою, що ще більше (порівняно із сидінням чи повзанням) звільняє малюка від сторонньої допомоги, а також у його уявленні робить рівноправним із дорослим;

– автономна мова, що дозволяє дитині неусвідомлювано відчувати свою суб'єктність (здатність не лише сприймати зовнішній світ, а й впливати на нього практичною діяльністю);

– перші спроби утвердження власного «Я» у цій діяльності.

У цій початковій формі самостійної діяльності закладається коріння самосвідомості [4].

Отримуючи ласку, турботу, вчасну і доцільну допомогу, маля зростатиме щасливим і відкриватиме світ та себе у ньому без страху і тривоги, а головне – з довірою до всіх і, насамперед, до себе. Адже довіра є джерелом позитивного самовідчуття, самосприймання й самотворення.

Встановлення нових стосунків з дитиною, надання їй певної самостійності у дозволених межах, терпіння і витримка дорослих пом'якшують характер кризи.

Література:

1. Выготский Л. С. В Психология развития ребенка. М: Изд-во. Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений*: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія. Київ, 2017. 548 с.

Ніколаєва Олена Вадимівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Мазяр О.В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЮНАЦТВА: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Життя сучасної людини характеризується значною мінливістю, невизначеністю і трансформацією багатьох аспектів, які детермінують високий рівень стресу. Перед значними викликами, які потребують психічної стійкості та уміння справлятися зі стресовими ситуаціями, опиняється юнацтво. Тому важливо визначити специфіку стратегій подолання стресових ситуацій юнацтва, зокрема, в залежності від гендерної ідентифікації. Тож метою дослідження стало вивчення гендерних особливостей копінг-стратегій.

Копінг-стратегіями називають способи подолання стресових ситуацій [1]. У психологічній науковій думці описані різноманітні прийоми та засоби подолання стресу. Зокрема, К. Метні вважає, що подолання стресу можна розглядати з позицій оперативних і превентивних дій на стресову ситуацію і реакції людини на неї [4]. Превентивне подолання включає чотири групи способів: 1) уникнення стресорів шляхом регулювання умов життя і діяльності; 2) регулювання рівня вимог ситуації до людини; 3) зміна видів поведінки, що викликає стрес; 4) розвиток особистих ресурсів для подолання стресу. Уникнення стресорів, наприклад, може бути пов'язано з уникненням неприємної події, звільненням із роботи, зміною термінів і тривалості виконання важкого завдання тощо.

Таким чином, процес подолання стресу можна розглядати як специфічну форму активності особистості у важких, екстремальних ситуаціях, яка проявляється у формі когнітивного та емоційного реагування на такі ситуації (ідентифікація, зіставлення, прийняття рішення тощо) і цілеспрямованої поведінки щодо протидії стресогенним впливам або їх наслідків. Поведінка подолання (coping behavior) розглядається як індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до логіки, особливостями її розвитку, значущістю для суб'єкта і його психологічними можливостями компенсувати і захищатися від впливу стрес-факторів [4].

Розвиток поглядів на явище гендерної ідентичності засвідчує, що маскуліність та фемінність є системами властивостей, що традиційно вважають чоловічими або жіночими. Маскуліність та фемінність характеризуються такими психологічними характеристиками особистості, які визначають відповідність власній психологічній статі, гендерним ролям та стереотипам,

стилям і способу життя, особливостям самореалізації, формуванням цінностей, установок, світоглядних позицій та форм поведінки [3].

Для дослідження копінг-стратегій як форм поведінки юнацтва з різною гендерною ідентичністю було застосовано методику дослідження «Індикатор копінг-механізмів» Дж. Амірхан та методику «Фемінність-маскулінність» С. Бем [2]. Дослідження охопило 82 особи юнацького віку (46 дівчат та 36 юнаків) віком від 17 до 22 років.

В результаті було встановлено, що існують відмінності копінг-стратегій юнаків та дівчат із різною гендерною ідентичністю (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Копінг-стратегії юнаків та дівчат з різною гендерною ідентичністю
(t-критерій)**

Шкали	Маскулінність	Фемінність	t-критерій	p
Вирішення проблем	28	21	3,439	0,004
Пошук соціальної підтримки	18	20	1,014	0,121
Уникнення проблем	18	27	3,561	0,005

Визначено, що існують відмінності у виборі стратегій подолання стресових ситуацій у маскулінних та фемінних досліджуваних. Зокрема, досліджувані юнацького віку з маскулінною гендерною ідентичністю найчастіше обирають стратегію вирішення проблем ($\bar{x} = 28$), тоді як для фемінних досліджуваних цей показник значно менший ($\bar{x} = 21$). Вказана різниця значимо відмінна ($t = 3,349$; $p \leq 0,005$).

Для досліджуваних, які мають фемінну гендерну ідентичність, основною стратегією поведінки у стресових ситуаціях є уникнення проблем ($\bar{x} = 27$), тоді як для маскулінних уникнення проблем не є основною стратегією ($\bar{x} = 18$). Ця різниця також є статистично значимою ($t = 3,561$; $p \leq 0,005$).

Стратегія яка полягає у пошуку соціальної підтримки, посередньо притаманна як маскулінному, так і фемінному типу гендерної ідентичності, значимих відмінностей не виявлено.

Отже, встановлено, що існують значимі відмінності у виборі копінг-стратегій представниками різних гендерних ідентичностей.

Література:

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219с.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 701с.
3. Кімелл М. Гендероване суспільство / пер. з англ. С. Альошкіної. Київ: Сфера, 2003. 490 с.
4. Matheny K. B., Ayccock D. W., Hugh J. L., Cutlette W. L., Silva-Cannella K. A. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol. 14. P. 499–549.

Стернійчук Юлія Анатоліївна
студентка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Портницька Н. Ф., кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ДОРОСЛІШАННЯ
ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Проблеми емоційного реагування на життєві труднощі традиційно є популярною темою психологічних досліджень. У період соціальних криз актуальність досліджень зростає. Так, вплив соціальної нестабільності внаслідок військових дій на Сході країни, пандемії Covid-19, запровадження карантинних обмежень зумовлює загальну дестабілізацію психічного здоров'я, зокрема підвищення тривожності та переживання страхів. Окремою групою в цьому контексті є молодь, для якої період побудови життєвих планів перетнувся із періодом загальної «розгубленості» та руйнуванням частини планів. Для врахування ризиків та можливості побудови програм супроводу планування майбутнього молоддю, вважаємо доцільним здійснити опис чинників, які впливають на виникнення та загострення страху дорослішання.

Юнацький вік – це період пошуку особистістю себе, своїх цілей, самореалізації та самоствердження, який веде за собою суттєві зміни в її житті. На думку І. Кона, це період переходу від «дитинства, яке є залежним, до зрілої дорослості» [22, с.118]. Це зумовлює новий рівень відповідальності юнака, а, отже, його соціальну зрілість. Тому саме із дорослішанням особистості можуть бути пов'язані певні страхи.

Як зазначає Л. Божович, юнацький період детермінований готовністю до самовизначення, як особистісного, так і життєвого, час обрання нових життєвих орієнтирів, пов'язаний із можливістю особистості приймати нові життєві рішення [7, с.119]. Нові соціальні ролі та пов'язані з ними моделі поведінки, в основному, пов'язані із трудовими та професійними обов'язками, вмінням особистості досягати цілей, а отже, є передумовами самореалізації особистості у суспільстві. Проте, часто через негативні очікування щодо майбутнього, юнаки не мають бажання дорослішати та набувати нових соціальних ролей, вибудовувати відповідну поведінку [15, с.131].

На думку А. Большакової, іншим чинником формування особистісної ідентичності, соціальної зрілості юнаків і, водночас, страху дорослішання є необхідність вирішувати нові життєві завдання, змінюючи ставлення до них [8, с.16]. Паралельно із соціальною зрілістю доречно розглядати поняття «дорослість», яке має суб'єктивний зміст, часто проявляється в емансипації від батьків, у новому ставленні до навчання, у романтичних стосунках з однолітками

іншої статі та прагненні сподобатися. Страх не відповідати очікуванням того, хто викликає у симпатію, можливість близьких стосунків із представниками протилежної статі або суб'єктивне відчуття недостатності емоційно насичених контактів (як у період пандемії) також можуть провокувати страх дорослішання.

Страх дорослішання може зумовлюватися екзистенційними страхами. Процес дорослішання суб'єктивно для юнаків асоціюється очікуванням, того, що може статися, а також із побоюваннями щодо свого майбутнього, кінцевою точкою якого є страх смерті [23, с.108]. Ресурсом вирішення проблем, пов'язаних із суб'єктивним відчуттям дорослості для юнаків, як вказує О. Штепа, є особистісна зрілість, яка визначає здатність юнака через накопичений досвід долати нелегкі (кризові) ситуації, вміння робити із них висновки, здатність до самоаналізу (рефлексії), а також визначати стратегії свого розвитку та вдосконалення [48, с.576]. Відсутність таких ресурсів може провокувати екзистенційні страхи перед життям і смертю.

Виявлено, що страх може бути зумовлений низьким рівнем самооцінки та недостатністю досвіду юнаків щодо неспроможності реалізувати себе у бажаній сфері. Це викликає страх за успішність свого рішення, бажання не помилитися у виборі майбутнього.

Теоретичний аналіз проблеми дає змогу дослідникам визначати провідні чинники та умови виникнення страху дорослішання в юнацькому віці:

- нова соціальна позиція та нові соціальні ролі;
- негативні або нечіткі очікування щодо свого майбутнього;
- недосягнення особистісної ідентичності;
- екзистенційні страхи.

Отже, перспективним, на нашу думку, є аналіз страху дорослішання у контексті формування «ідентичності» в особистісному та соціальному аспекті, яка передбачає успішне вирішення юнаками життєвих проблем, вміння робити висновки із набутого досвіду.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Большакова А. Суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу та життєстійкість особистості. *Науковий вісник Херсонського університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 1 (1). С. 14-19.
3. Дворник М. Посмодерні сентенції постаті кідалт. *Психологія особистості*. 2015. № 1. С. 129-138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2015_1_16
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М., Просвещение, 1989. 256с.
5. Штепа О. С. Особистісна зрілість як передумова становлення психологічної ресурсності людини. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2013. Том 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип.8. Ч.2. С. 576-584.

Ткаченко Анна Василівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Гавриловська К. П., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології.

*Житомирський державний педагогічний університет імені І. Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема підліткової агресивності є досить актуальною в сучасній Україні. Це зумовлено соціальними та економічними трансформаціями в державі, а також психологічними особливостями розвитку особистості в підлітковому віці.

Досліджували проблему агресії на фундаментально-теоретичному та прикладному рівнях вчені різних шкіл і напрямків (А. Бандура, А. Х. Басс, Л. Берковіц, Р. А. Берон, Д. Зільман, К. Лоренц, Н. Е. Міллер, С. Фешбах, З. Фройд та ін.). Розвитку агресії в підлітковому віці присвячені праці низки зарубіжних та вітчизняних вчених: К. С. Лебединської, Ю. Б. Можгінського, А. Патерсон, М. М. Парадайз, А. І. Стаценко, Г.Є. Сухарева, Р. Гусмана та ін.

У психологічній науці під агресією прийнято називати дії, що спричиняють людям будь-яку шкоду: моральну, матеріальну чи фізичну. У той же час поняття "агресія" поєднує у собі різні акти поведінки – від таких, як злі жарти, плітки, деструктивні форми поведінки, і аж до бандитизму [1, с. 85].

Л. Бендер розглядає агресію як схильність до наближення або віддалення від предмета, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу, що дозволяє людям протистояти зовнішнім впливам [2].

На думку Ф.В. Бассіна, усвідомлення різниці між поняттями "агресія" та "агресивність" призводить до важливих наслідків: по-перше, не всі агресивні дії суб'єкта свідчать про агресію як певну характеристику особистості, а по-друге, агресія людини не завжди може проявлятися у явно агресивних діях. Агресія сама по собі не робить суб'єкта соціально небезпечним, оскільки, з одного боку, існуючий зв'язок між агресією та агресивністю не є однозначним, а з іншого боку, акт агресії може не приймати соціально небезпечних та несхвалюваних соціальних форм [4].

А. А. Реан називає дві основні тенденції виникнення агресії у підлітків: це або переважно біологічний механізм, який підкреслює роль нейрофізіологічних медіаторів та функціональний стан глибоких структур мозку, або висвітлює динамічну теорію агресивної поведінки. Динамічна теорія агресивної поведінки говорить про те, що основним механізмом агресії є патологічний розвиток особистості, особливо в життєвих кризах [5, с. 6].

А. Басс розробив типологію агресивних дій, яку описав за допомогою трьох шкал: фізична-вербальна, активна-пасивна, пряма-непряма. Поєднання цих типів дає 8 можливих варіантів агресивної поведінки.

С.Л. Соловйова розуміє під агресивністю схильність особистості до агресії. Авторка аналізує та систематизує у своїх працях такі види агресії: гнівна й інструментальна; вербальна й фізична; прихована й відкрита; екстрапунітивна й інтрапунітивна [7].

Агресія також розглядається як провідна тенденція, яку Л.М. Собчик трактує як основні індивідуально-особистісні характеристики, що включають: вроджену властивість темпераменту, риси характеру та риси особистості. Також в науковій літературі вказується на біполярність явища агресії як властивості особистості [6].

Також існує два загально визнані типи агресії – продуктивна («конструктивна») та непродуктивна («руйнівна») агресія. Продуктивна («конструктивна») агресія проявляється, коли немає зловмисного наміру заподіяти комусь шкоду. У разі неконструктивних агресивних дій є акт агресивної поведінки як спосіб взаємодії. Агресія може бути здійснена не тільки зовні, але і на власну особистість, що зазвичай проявляється суїцидальною поведінкою або заподіянням собі шкоди.

О.М. Морозов запропонував таку класифікацію видів агресії: за механізмом виникнення є свідома, несвідома, афективна й індукована агресії; відносно до об'єкту впливу – пасивна й активна, за спрямованістю визначаються соціально -, гетеро - й ауто - орієнтовані агресії, за поширеністю суб'єкта й об'єкта – індивідуальна та групова [8].

Агресія дитини чи підлітка має свої особливості. Часто агресивні дії підлітків, які потрапляють у поле зору правоохоронних органів і в подальшому вимагають психіатричної перевірки та аналізу дій, є лише наслідком особистої кризи. Інтенсивний розвиток самосвідомості та самокритичності призводить до того, що дитина підліткового віку виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але і у власному самосприйнятті. Специфічні соціальні потреби підліткового віку пов'язані з процесом формування особистості. В загальному, мова йде про необхідність соціальної самоідентифікації, індивідуалізації, самоактуалізації, перебування поруч з іншими, вибору життєвої стратегії.

Аналіз психологічної літератури дозволяє припустити, що агресія часто трактується як властивість особистості, що виражається у готовності агресивно діяти для того щоб реалізувати свої бажання, та визначається агресивним проявом та інтерпретацією поведінки кожної людини. Таким чином, агресивною називають навмисну деструктивну поведінку, яка завдає шкоди іншим людям, виявляє активність, пошук досягнень, являє собою інструмент самоствердження, самореалізації та панування над іншими людьми.

Література:

1. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу. *Психолог. Шкільний світ*. 2007. № 13. С. 84–87
2. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений . М. : Академия, 2003. 360 с.
3. Карелина Т.В. Агрессия. *Вестник науки и образования*. 2019. № 3 (57). Часть 1. С. 106-108.
4. Лукина М.Л., Шарифулина И.А. Детская агрессия. *Вестник науки и образования*. 2020. № 15(93). Т. 1. С. 96-99.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 5. С. 3–18
6. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: Практическое руководство. СПб.: Речь, 2002. 96 с.
7. Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и в патологии: автореф. дис. докт. психол. наук . СПб., 1996. 42 с.
8. Чухрова М.Г., Митрофанова О.Е., Филь Т.А., Пронин С.В., Александрова А.А. Анализ жизнестойкости в контексте агрессивности личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5 (72). С. 360-362.

Фальковська Людмила Миколаївна

старший викладач кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
 м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ЖОРСТОКОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Загальна тенденція суспільства до гуманізації, що поширюється на всі сфери людського життя, все ж залишає відкритим питання жорстокості, насилля, агресії – практики різних форм руйнівної та саморуйнівної поведінки, яка потребує ретельного вивчення причин появи та прояву для превенції й вилучення її з цивілізованого життя.

Жорстокість має культурно-історичну природу, є виключно людським утворенням, що стосується свідомого (усвідомленого, цілеспрямованого) порушення правил моралі: або в силу необхідності (так звана «вимушена/виправдана жорстокість» проти більшого лиха), або заради самої жорстокості (як викривлений засіб самоствердження) на протиположності людяності, чуйності тощо. Жорстокості в тваринному світі немає, оскільки всяка поведінка визначається природною доцільністю. Людина ж, яка від народження мала надто мало засобів для захисту протягом філогенезу, не вижила б, якби керувалась у

власній поведінці доцільністю. Тому агресивність поруч з кмітливістю, допитливістю та іншими чеснотами стали умовою виживання виду *Homo sapiens*. Ті часи давно минули, але така форма поведінки не закріпилась в інстинкті людини – тобто не є доцільною з точки зору природи, а формується в онтогенезі шляхом позитивного підкріплення, яке виявляє себе у бездіяльності, відсутності спротиву, байдужості, безкарності тощо. Отже, жорстокість – це особистісна риса, яка виявляє себе у байдужості до страждань, грубому, принизливому ставленні до інших живих істот, злостивому втішанні від болю, що завдається іншому тощо.

Виникає логічне питання чи коректно називати схожу поведінку дитини жорстокістю. Однозначну відповідь на це питання може дати тільки наявність у поведінці відповідного мотиву, розуміння страждання як емоційно-почуттєвого статусу, бажання влади, мстивість тощо. Чи можемо у поведінці дитини помітити щось подібне – так, яке з якого віку таке може трапитись, коли варто хвилюватись і бити на сполох батькам? Відповідь очевидна – дитина 4-6 років уже здатна усвідомлювати свої потреби та передбачати наслідки їх задоволення. Зазвичай у цьому віці у дитини вже є навички самоконтролю, які вона здатна демонструвати у вчинках.

На підтвердження сказаному, варто згадати результати «зефірного тесту» – експерименту щодо «відтермінованого задоволення», проведеного протягом сорока років командою Стенфордського університету на чолі з професором Волтером Мішелем [4, 5]. В першій фазі експерименту дітям 4-6 років давали по куску зефіру та просили їх думати про те, що він смачний та солодкий, а потім їм пропонувалось з'їсти смаколик одразу або ж зачекати кілька хвилин і отримати ще один додатковий шматок. Із 600 дітей, що взяли участь в експерименті, меншість негайно з'їдали зефір, а з тих, хто намагався втримати себе, одна третина відклала своє задоволення досить довго, щоб отримати другий зефір. Вік був основним чинником, що визначав відкладене задоволення. Отже, здатність впорядковувати свої вчинки та проявляти ознаки волі є свідченням не тільки певного рівня самосвідомості та самоконтролю, а й здатності останнього дотримуватись інструкцій дорослого у разі певних винагород. Щоправда, діти із тих, хто чекав добавки, як пише дослідник, «закривали свої очі руками або розверталися так, щоб не бачити солодощі, інші починали штовхати стіл або погладжувати зефір, ніби це була крихітна тварина» [5].

Проблема дитячої жорстокості не нова, але це не означає, що на неї не варто зважати. Спробуємо з'ясувати природу та суть жорстокості у дитячому віці, психологічні умови її закріплення та блокування. Серед причин, що можуть спонукати дитину чинити жорстоко виокремлюють: дослідницький інтерес (якщо це діти 3-5 років); наслідування прикладу дорослих, як наслідок фізичних покарань (насилля) щодо дитини; труднощі самоконтролю; заохочення з боку мас-медіа (віртуальні ігри, відеопродукція з елементами насилля тощо); розлади поведінки (її імпульсивність, психопатичні розлади – соціопатії); вплив групи

ровесників; культ люті; проблеми сімейного виховання тощо.

Зупинимось більш детально на соціальних чинниках, зокрема, впливові *сім'ї* у формуванні та закріпленні жорстокої поведінки дитини. Неприйняття дитини, надлишок чи брак уваги, байдужість до емоційного світу дитини, надлишковий чи відсутній контроль, заборона фізичної активності – все це та багато іншого є поштовхом до озлобленості та пошуків емоційного заземлення на тих, хто слабше (хатні тваринки, молодші братики чи сестрички). Великою є сила наслідування у дитячому віці зокрема. Зразки для копіювання у власну практику дитина бере із доступного досвіду – тобто того, що дається у його безпосередньому контакті – поведінка найближчого оточення (тої, що продукується у *мас-медіа*) сприймається як модель, взірець, а, отже, як норма, бо інших варіантів дитині не запропоновано. Тому суттєво визначає жорстоку поведінку дитини мовчазне схвалення (відсутність відповідної оцінки, пояснень, апеляції до власних та дитячих емоцій та почуттів, обговорення ситуації) такої як прийнятної, дозволеної. Отже, найближче соціальне середовище має бути виховуючим, тобто тим, що вступає в діалог з дитиною, дає живий зворотній зв'язок дбайливого дорослого.

Часом жорстокість можуть практикувати діти, що пережили чи переживають насилля. У спробі захиститись від агресора, дитина намагається вийти з ролі жертви, ідентифікувавши себе з агресором, та увійти у роль аб'юзера. Драматизм ситуації насилля в дитячому віці особливо загострюється в силу того, що діти найчастіше потерпають від людей, яким довіряли, від яких залежать, які переконують їх у тому, що про них так турбуються, так люблять тощо. Інтуїтивно (бо насправді не знає про такі абстрактні категорії нічого, виходячи із власного досвіду) дитину не влаштовують такі пояснення – їй погано, прикро, боляче, тому включається такий психологічний захист. Насилля породжує насилля, тому у разі жорстокого поводження дитини варто не карати, а розуміти причини, спільно їх долати, довіритись фахівцеві у доланні психологічної травматизації.

Бувають випадки, коли при усіх сприятливих умовах діти все ж практикують жорстокість по відношенню до слабших за себе (тварини, менші за віком, ровесники, і, навіть, старші). Як правило подібне має місце у випадках розладу поведінки дитини чи підлітка.

Синтія Ходжес [3], узагальнюючи нові наукові дані щодо дитячої жорстокості, окреслює психологічний механізм ескалації насилля: спочатку жертвами є ті, кого легко контролювати, потім відчуття сили та контролю з'являється лише тоді, коли заподіює іншим біль чи смерть, тому виникає потреба постійно підтримувати у собі таку ейфорію, вдаючись до все більш жахливих. Жорстокість до тварин, поруч із схильністю до підпалу, пізнім енурезом, складають так звану «тріаду Макдональда» – набір поведінкових характеристик, які пророкують скоєння жорстоких вбивств у майбутньому [3].

Отже, уважно-вдумливе ставлення до дитини, її поведінки; здоровий діалог, що передбачає живий обмін емоціями, інформацією, ставленнями;

прийняття дитини, протидія насиллюлюбих форм, власний приклад та культивування співчуття та співучасті – все це є не тільки засобом застереження проти ескалації жорстокості, а й психічно здорових, ресурсних відносин у дитячому досвіді.

Література:

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Психология агрессии. СПб.: Питер, 1999. 352 с.
2. Нерета В.С. Агрессивна дитина. Вид-во: Основа. 2015. 187 с.
3. Hodges Cynthia, Cruelty to Animals and Violence Towards People. *Michigan State University College of Law*. 2008.
4. Casey, B.J.; Somerville, L. H.; Gotlib, I. H.; Ayduk, O.; Franklin, N. T.; Askren, M. K.; Jonides, J.; Berman, M. G.; Wilson, N. L.; Teslovich, T.; Glover, G.; Zayas, V.; Mischel, W.; Shoda, Y. Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2011. 28 May (vol. 108, no. 36). P. 14998-15003.
5. Mischel, Walter; Ebbesen, Ebbe B.; Raskoff Zeiss, Antonette (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (2): 204–218.

Царук Ольга Іванівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Шаюк А.В., кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Феномен асертивності виступає відносно новим поняттям у межах психологічної науки, яке застосовується для характеристики особистісних особливостей особистості. Сьогодні залишається не визначеним остаточно психологічний зміст даного поняття. А тому, аналіз цього феномену на основі філософсько-психологічних підходів та концепцій особистості є досить актуальним.

Наразі виділяють три основні підходи до дослідження асертивності з різних аспектів [2; 3; 5]. Так, асертивність прийнято вивчати як прояв неочікуваності поведінки [2], як прояв адекватності поведінки [4; 9] та асертивність як наполегливість [6].

Враховуючи багатоаспектність підходів до розуміння феномену, під асертивністю розуміємо суб'єктну якість особистості, інтегруючи ініціативу та

готовність до ризику у складних життєвих ситуаціях, впевненість у собі та позитивне ставлення до інших, здатність приймати рішення та бути відповідальним за їх наслідки, наполегливість у захисті своїх прав та досягненні життєвих цілей, спрямованість на саморозвиток (Ю. В. Шильцова) [10].

Метою дослідження є вивчення рівнів прояву асертивності в юнацькому віці. Дослідження асертивності в юнацькому віці спрямоване на виявлення основних характеристик особистості юнаків та юнок, які виступають критеріальними основами для вивчення даного феномену: незалежність (автономність), впевненість у собі, відповідальність та здатність бути відповідальним/ою, сформована мотивація досягнення успіху, емпатія; саморегуляція, ефективна комунікація.

Для реалізації поставленої мети застосовано наступний психодіагностичний комплекс методик: тест на визначення суб'єктивного контролю (УСК) Дж. Роттера; тест на визначення емпатії підлітків та юнаків Л.П. Журавльової; тест на асертивність В. Коппоні та Т. Новака; опитувальник Т. Елерса для вивчення мотивації досягнення успіху; тест впевненості в собі В.Г. Ромека; тест-опитувальник комунікативних умінь Л. Мільхельсона; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової [1; 7; 8]. Дослідженням охоплено 70 здобувачів вищої освіти 1-го та 2-го курсів.



Рис. 1. Рівні розвитку асертивності в юнацькому віці

У результаті проведеного дослідження асертивності в юнацькому віці отримано наступні результати:

- за критерієм суб'єктивного контролю високий рівень інтернальності виявлено у 20% досліджуваних; середній рівень у 47% досліджуваних; низький рівень у 33% досліджуваних;

- за критерієм розвитку емпатійності: високий рівень інтегральної емпатії виявлено у 27% респондентів; середній – 40%; низький – 33%; дуже низького рівня інтегральної емпатії не виявлено;
- за критерієм незалежності (автономії): високий рівень виявлено у 33% опитаних; середній – 40% опитаних; низький – 27% опитаних;
- за критерієм мотивація досягнення: високий рівень виявлено у 33% досліджуваних; середній – 34%; низький – 33% досліджуваних;
- за критерієм ефективної комунікації: високий рівень виявлено у 27% респондентів; середній – 40% респондентів; низький – 33% респондентів;
- за критерієм саморегуляції: високий рівень виявлено у 28% опитаних; середній – 33% опитаних; низький – 39% опитаних.

Таким чином, у результаті емпіричного дослідження встановлено, що фактично у третини досліджуваних виявлено високий рівень асертивності, що складає 30% усіх досліджуваних. У найбільшій кількості опитаних (37%) виявлено середній і менше (33%) низький рівень асертивності.

Література:

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2010. Вип. 31(55). С.154-161.
2. Леонтьев А. А. Асертивность. Общение и деятельность общения. СПб.: Питер, 2008. С.160 – 215.
3. Линденфилд Г. Теория и практика асертивности, или как быть открытым, деятельным и естественным. Мн. : ООО Попурри, 2003. 144 с.
4. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. Київ, 2016. 225 с.
5. Медведева С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр.* Одеса : Астропринт, 2008. Вип. 39–40. С. 234-240.
6. Никифиров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля. *Психологический журнал*. Т.6. 1985. № 5.
7. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 68-73.
8. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах. М, 2006. С. 470-475.
9. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе. *Практическая диагностика и психологическое консультирование*. Ростов н/Д: Ирбис, 1998. С. 87-108.
10. Шамиева В. А. Асертивность в структуре личности субъекта адаптации. *Социальногуманитарные науки на Дальнем Востоке*. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2009. № 4. С. 79-83.

Розділ 2

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА****Вознюк Ксенія Дмитрівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ
КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ**

Актуальність теми дослідження обумовлена зростаючою роллю нових інформаційних і комунікаційних технологій, які трансформують структуру соціальної взаємодії на макро-, мезо і мікрорівнях. Нові медіа являють собою принципово нову галузь конструювання, відтворення і організації соціальних відносин.

Виникнення і розвиток інформаційного середовища істотно вплинули на трансформацію системи цінностей суспільства в цілому і життєвих стратегій сучасної людини зокрема. Впровадження нових технологій торкнулося, в першу чергу, соціальної, економічної та культурної підсистеми суспільства, що задовольняють основні потреби людини. Практично всі життєві процеси сьогодні мають онлайн форму: люди знайомляться, спілкуються в чатах і месенджерах, грають в ігри, продають і купують, укладають угоди, ведуть наукову діяльність, дивляться кіно тощо. Неосяжний віртуальний простір з кожним днем приваблює все більше і більше людей.

Таким чином, сучасний суспільний розвиток, що супроводжується культурним плюралізмом і масовим поширенням мережі Інтернет, безпосередньо вплинув на формування ціннісно-сміслового змісту сучасних життєвих стратегій. Проблема змісту сучасних життєвих стратегій, їх динаміки стає актуальною особливо в умовах соціально-економічної і духовно-культурної кризи сучасного суспільства, що супроводжується переоцінкою цінностей, насадженням цінностей гедонізму і споживацтва.

На сьогоднішній день існує чимало точок зору на перспективи розвитку соціальних мереж, і ці перспективи залежать від цільової аудиторії, на яку вони орієнтовані.

На думку Р.А. Бурко, життєві стратегії – ідеальні утворення, які символічно опосередковані і виходять за своїм впливом за межі свідомості, її

орієнтири і пріоритети, що реалізуються в поведінці людини [2, с. 607]. Життєві стратегії можна охарактеризувати як динамічну систему уявлень особистості про формування життєдіяльності за допомогою відповідних способів і ресурсів.

Вибір життєвих стратегій залежить від соціально-економічного стану суспільства, рівня розвитку культури, належності до певної соціальної групи, впливу традицій, ідеалів і цінностей, домінуючих в суспільстві в певний історичний період часу. Найважливішими факторами формування життєвих стратегій особистості є характеристики її освітнього і соціального капіталу.

Вивчення життєвих стратегій зачіпає вивчення так званих «життєвих ситуацій», в зв'язку з чим ми будемо мати на увазі, що кожен конкретний період життєвого шляху характеризується конкретною ситуацією, межі якої визначаються з одного боку історією життєвого шляху, а з іншого боку – сукупністю безпосередніх об'єктивних і суб'єктивних («внутрішніх») умов життєдіяльності в певний конкретний період часу.

Тобто життєві стратегії зароджуються на перетині об'єктивної і суб'єктивної реальності, а саме в сфері інтерсуб'єктивності. Таким чином, вони включають в себе як ідеальні уявлення індивіда, так і його об'єктивну діяльність, а також вплив соціальних чинників на ці уявлення і діяльність [5, с. 31].

Інтернет, надаючи людині можливості для задоволення багатьох потреб, перетворився з простої безлічі пов'язаних мережею комп'ютерів в співтовариство людей, що співвідносять свою поведінку з певними правилами і законами віртуального простору. Віртуальне середовище стає реальною сферою діяльності, важливою частиною життя індивіда, змінюючи багато в самій людині – стиль, спосіб життя, звички, коло інтересів і спілкування, а також її життєву стратегію. Основним завданням Інтернету є репрезентація простору повсякденності, тому що Інтернет здатний не тільки реалізовувати завдання соціалізації, але і наділяти явища і феномени суспільного життя певним статусом, значимістю, престижем. Грамотне використання ресурсів кіберпростору надає людині перевагу перед тими, хто не використовує або слабо використовує його ресурси, інтернет-середовище стає одним з найважливіших факторів соціалізації сучасної людини, а кіберсоціалізація – найважливішим сучасним видом соціалізації.

На сьогоднішній день неможливо уявити формування системи цінностей і життєвих стратегій суспільства поза масової комунікації. В умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій проблемним полем ціннісних трансформацій виступає перехідне суспільство, в якому відбувається зміна колишніх соціально-психологічних установок індивіда щодо політики, економіки, культури, моралі та ін.

Трансформація життєвих стратегій відбувається під інтенсивним впливом інформації, яка руйнує моральні цінності і культивують індивідуалістичні ідеали. Стан суспільства на сьогоднішній день характеризується гострою кризою інформаційної культури, яка провокується значним переважанням в нових медіа деструктивних публікацій над конструктивними і нейтральними. Найбільший

вплив на молодь надає інформація в соціальних мережах. Сайти соціальних мереж допомагають користувачам в самореалізації, «самопрезентації».

Життєві стратегії не є статичним конструктом. Вони знаходяться під впливом часу, в якому живе те чи інше покоління. Можна припустити, що вибір життєвих стратегій особистості залежить також від статі, віку, національності, соціального стану та інших соціально значущих ознак.

Життєві стратегії можна класифікувати за різними підставами, але в цілому їх можна диференціювати на кілька основних типів: стратегії самореалізації, стратегії досягнення успіху і повсякденні (звичайні) стратегії. Життєві стратегії можна уявити як динамічну систему уявлень особистості про майбутнє життя, яка реалізується в повсякденній поведінці за допомогою відповідних способів і ресурсів.

Таким чином, життєва стратегія в узагальненому сенсі – це регулярне приведення у відповідність свою особистість та індивідуальний спосіб життя. Життєва стратегія полягає в способах перетворень, змінах кондицій життя відповідно до ціннісних установок особистості.

Стратегічний життєвий план – це форма конструктивної організації та активного усвідомлення власного майбутнього [6, с. 211]. Це не тільки сукупність життєвих планів (створення сім'ї, створення кар'єри, народження дітей); життєва стратегія наповнена індивідуально-особистісним змістом – тобто тим, чим саме людина хоче висловити саму себе. Типологічні особливості індивіда є стійкою внутрішньою основою стратегії життя, а до зовнішніх основ стратегії життя відносяться громадські умови. Стратегія виробляється у людини на основі розуміння нею механізму свого особистісного зв'язку з суспільством. В такому сенсі стратегія життя – це соціально зумовлена система орієнтацій особистості на довготривалу перспективу. Життєва стратегія завжди є результатом конкретного соціального досвіду людей, які існують в єдиному соціокультурному просторі.

На наш погляд, в структурі життєвої стратегії досить складно емпірично розмежувати фактори свідомості і поведінки (це швидше аналітичне припущення). Так, всі поведінкові прояви в рамках життєвої стратегії мають відносно усвідомлений характер (нерефлексуєме, автоматизоване поведіння сюди не входить). Це зумовлено тим, що життєва стратегія лежить в області визначення мети та ціледосягнення особистості, тобто має раціональну природу.

Отже, життєві стратегії характеризують певний рівень самосвідомості, а також є способом реалізації суб'єктності особистості. На наш погляд, основу життєвої стратегії складають два процеси, які визначають вектор самореалізації особистості: постановка цілей та їх досягнення.

Література:

1. Абдуллаева Р. А. Анализ влияния социальных сетей на жизнь современного общества. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 9-3. С. 542-546.

2. Бурко Р. А., Терешина Т. В. Соціальні мережі в сучасному суспільстві. *Молодий вчений*. 2014. №7. С. 607-608.

3. Пирог Г. В., Пирог О. В. Психологічний аналіз форм відображення процесу мислення в соціальних мережах. *Наука і освіта*. 2017. № 7. С. 50-57.

4. Пирог Г., Мельник О. Особливості смисложиттєвих орієнтацій користувачів соціальних мереж раннього дорослого віку. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання: збірник наукових праць студентів та викладачів*. Випуск 2. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 30-35.

5. Тульчинський Г. Л., Лисенкова А.А. Постінформаційне суспільство, недовіра і нові ідентичності. *Питання культурології*. 2015. №10. С. 30-35.

6. Ядов В. А. Саморегуляція и прогнозирование социального поведения личности. Л. : Наука, 2013. 376 с.

Денесюк Анастасія Валеріївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

РОЛЬОВИЙ КОНФЛІКТ В СИСТЕМІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Впродовж свого життя людина виконує велику кількість ролей, діапазон яких визначається різноманіттям соціальних груп, видів діяльності і відносин. Перед дослідниками виникає питання: чи є однозначним і безумовним зв'язок кількості ролей та рольового конфлікту, який переживає особистість, в результаті комбінації цих ролей?

Чим більше ролей виконує особистість, тим більший рольовий конфлікт вона відчуває. Дуже важливою, хоча й повсякденною, є ситуація, коли ролі, які виконує особистість, об'єктивно, за змістом, не суперечать одна одній, більше того, без їхнього повного набору структура особистості не є повноцінною. Проте за умов обмеженості ресурсів сил і часу ці ролі вступають у справжнє протиборство. Кожна людина «грає не одну роль», і вимоги цих ролей, зумовлені нормами соціальних груп, де вони структуруються і можуть не збігатися або навіть суперечити одна одній, що і впливає в рольовий конфлікт.

Типовий приклад – намагання жінки повноцінно виконувати ролі кваліфікованого працівника, дружини, матері та привабливої жінки. У такій ситуації постає дилема: або знизити рівень домагань і виконувати всі ролі аби як, або ж зосередитися на кількох з них, відкинувши решту чи розглядаючи їх як другорядні. Такий вибір завжди болісний, бо всі ролі однаково значущі. Одним

із яскравих прикладів означеної проблеми є ситуація із кінофільму «Я не знаю, як вона робить це» («I Do not Know How She Does It»). Головна героїня стрічки Кейт – фондовий менеджер і мати двох дітей. На відміну від чоловіків, які не можуть робити дві справи одночасно, Кейт відразу може робити сто: міняти пелюшки, продавати і купувати акції, з'ясовувати стосунки з чоловіком, відбиватися від боса і багато чого ще. Життя Кейт – це низка кумедних, незручних і безглузвих ситуацій, в які вона постійно потрапляє в спробах втиснути два життя в одне [2].

Жіночі рольові конфлікти можуть бути чисто рольовими «синдром домогосподарки» або поєднання сімейних і професійних ролей [6]. За визначеними параметрами «жіноча» культура – це уявлення про те, що чоловік не лише має заробляти на життя, він може займатися вихованням дітей, а працювати може і жінка. В сфері домінування різниця між статями не впливає на заняття владних позицій. Серед головних цінностей переважають цінності якості життя, а професійна діяльність розглядається як підпорядкована життю («працюю, щоб жити»). Важливим у жіночих культурах є взаємини між статями та оточення [5].

Так, Н. Кулагіна, К. Файн та М. Кімел відзначають, що сімейні та професійні ролі і норми висувають до жінок суперечливі вимоги, щодо виконання цих ролей, і часто їм просто не вистачає фізичних і психологічних ресурсів, щоб відповідати цим вимогам, це приводить до внутрішнього конфлікту, почуття провини, появи дисгармоній, депресій, стресів та інших згубних наслідків [3, с. 266].

Щодо норм чоловічої гендерної ролі, то можна побачити, що незважаючи на певні зміни в рольовому репертуарі чоловіків, вони залишаються більш консервативними і жорсткими, ніж норми жіночої гендерної ролі. Аналізуючи досить високі вимоги до чоловіків і виконуваними ними ролями, Дж. Плек запропонував модель «напруги чоловічої ролі», в якій визначив характеристики суперечливих і непослідовних чоловічих гендерних ролей, які є джерелом тривоги напруженості та багатьох чоловічих проблем: гендерні ролі дієво визначаються стереотипами, нормами, та є суперечливими і непослідовними [4].

Порушення ролей призводить до соціального осуду і негативних психологічних наслідків, а саме чоловіки надто намагаються відповідати цим ролям. Це має більш серйозні наслідки для чоловіків ніж для жінок, бо гендерний соціальний контроль до них більш вимогливий [3, с. 267].

У сучасному суспільстві все частіше можна спостерігати як міняються гендерні норми, які пов'язані із діяльністю як жінок, так і чоловіків у протилежних сферах діяльності. Нині є певний дисонанс уявлень чоловіків і жінок про рольову поведінку, небажання враховувати гендерні стереотипи в поведінці та діях [1, с. 59].

Ми розглядаємо рольовий конфлікт як зіткнення ролей серед жінок та чоловіків. Роль відповідає очікуваній поведінці людини, посідає певне місце у соціальній групі що приймає участь в житті суспільства. Адже в соціумі чоловіка

сприймають як працівника, громадянина, жінку – як дружину, матір. Загалом чоловіки і жінки відчувають напругу гендерної ролі в ході виконання професійних і сімейних ролей, коли намагаються їх поєднати.

Література:

1. Білоконенко Л. А. Українськомовна репрезентація міжособистісного конфлікту : Монографія. К.: Інтерсервіс, 2015. С. 59-60.
2. Про рольовий конфлікт працюючої жінки. Фільмографія: «Я не знаю, як вона робить це». URL: <https://jarvis.net.ua/person/id/37045>.
3. Мельниченко А. А., Кутуєв П. В., Хом'як А. О. Великі війни, великі трансформації, 1918-2018 роки: конфлікти та мир у XX і XXI сторіччях : *Матеріали IX міжнародної наук.- практ. конференція (26-27 листопада)*. Київ, 2018. С. 266- 267.
4. Pleck J. *The Myth of Masculinity* Cambridge : M.I.T. Press. 1981.
5. Покуль О. Еволюція образу жінки-берегині у вигляді української посмодерної культури. *Вісник ЛНАМ.С. Культурологія*. Вип. 29. 2016. С. 133-134.
6. Ткалич М. Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій : Монографія. Київ – Запоріжжя : ЗНУ, 2015.

Карамян Мариэтта Хачатуровна

доктор психологических наук, доцент,
и. о. профессора кафедры психологии

Челебиева Азизе Эльдаровна

студентка направления образования «Психология»

*Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
Ташкент, Узбекистан*

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Феномен онлайн-образования вызывает интенсивный интерес в силу его возможностей для расширения непрерывного образовательного пространства, влияния на появление нетрадиционных методов обучения, оказания воздействия на профессиональную подготовку человека и его личностное развитие. Онлайн-образование позволяет активно реагировать на «вызовы» новой реальности, ее изменения и запросы (например, переход образовательных учреждений на онлайн-обучение в период пандемии COVID-19). Однако, вопрос об эффективности онлайн-образования или применения онлайн-технологий в процессе обучения, в том числе, в системе высшего образования, продолжается оставаться дискуссионным.

В психологической науке рассматриваются способы повышения эффективности онлайн-образования с учетом особенностей освоения обучающимся онлайн-материалов, взаимодействия с преподавателем и другими обучающимися, полноценного использования образовательной платформы, оценивания степени усвоения знаний [3]. Анализ эффективности онлайн-образования в системе высшего образования фокусируется на изучении субъектности студентов, их академической мотивации, личностных особенностях [1; 2; 5]. К примеру, В.Н.Панферов с коллегами (2020) выявили, что на фоне снижения мотивационного потенциала онлайн-занятия особое значение приобретает сформированная познавательная мотивация, которая повышает субъективную привлекательность обучения для студентов [4].

Современная система высшего образования направлена не только на формирование у студентов компетенций, способствующих высоким профессиональным достижениям. Она ориентирована и на обеспечение оптимальных условий для самореализации студентов, развития у них способов самоорганизации, раскрытия их личностных компетенций. Таким образом, изучение особенностей психосоциального благополучия студентов в контексте онлайн-обучения в системе высшего образования является актуальным.

Актуальность обсуждения психосоциального благополучия студентов находит свое отражение в научно-исследовательской и практической популярности данной тематики. К примеру, поиск в Google по запросу «Psychology of online and distant learning in higher education» дает результат, равный примерно 400 000 ссылок, на сайте Национальной Медицинской библиотеки PubMed – 28 341 ссылок на конкретные публикации в научных журналах. На сайтах профессиональных ассоциаций и факультетов психологии (например, Американской психологической ассоциации, Британского психологического общества, факультета психологии Московского государственного университета) можно встретить рекомендации для преподавателей и студентов по онлайн-обучению (например, «Enhancing online learning. The COVID-19 pandemic has moved education online for most students. Psychologists are offering ways to maximize that shift», «10 рекомендаций, как поддержать мотивацию и вовлечённость студентов при текущем дистантном обучении»).

Вопросы, связанные с необходимостью понимания особенностей психосоциального благополучия в системе дистанционного и онлайн высшего образования, особенно актуализировались в период пандемии КОВИД-19. Рефлексия опыта преподавания онлайн, беседы со студентами, анализ посещаемости занятий, усвоения студентами материалов онлайн-занятий, взаимодействия с ними в процессе обучения позволили сформулировать основной исследовательский вопрос: «Существует ли взаимосвязь между отношением студентов к обучению в онлайн-формате и показателями их психосоциального благополучия и академической мотивации?».

С целью поиска ответа на исследовательский вопрос в рамках пилотного исследования использовались для выявления *особенностей отношения к онлайн-образованию* авторские опросники «Отношение к онлайн-обучению» и «Оценка онлайн и офлайн обучения», *психосоциального благополучия* – шкала психологического благополучия К.Рифф (в адаптации Т.Д.Шевеленковой, Т.П.Фесенко), шкала академической мотивации Т.О.Гордеевой, О.А.Сычева, Е.Н.Осина, шкала удовлетворенности жизнью (адаптация Д.А.Леонтьева, Е.Н.Осина). В исследовании приняли участие 61 студент 1-4 года обучения. Обработка результатов производилась с помощью программы SPSS 26.0 и включала расчет критерия Манна-Уитни и критерия Краскела-Уоллиса для оценки различий и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Анализ отношения к онлайн-обучению включал рассмотрение трех его компонентов: когнитивного (например, «знаю об особенностях дистанционных платформ»), эмоционального (например, «онлайн-обучение вызывает у меня положительные эмоции»), поведенческого (например, «регулярно посещаю онлайн-занятия»). В качестве критериев оценки онлайн- и офлайн-обучения были выделены методические критерии, критерии оценки содержательности занятий, критерии развития качеств студента, мотивационные критерии, критерии оценки психолого-педагогического взаимодействия и формальные критерии.

В исследовании было выявлено, что более положительное отношение к онлайн-обучению, включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий его компоненты, наблюдается у тех студентов, чья мотивация к учебе стала более высокой или осталась на прежнем высоком уровне ($p < 0,001$).

Анализ различий в показателях академической мотивации показал, что студентам, для которых характерно положительное отношение к онлайн-обучению, свойственны более высокие показатели познавательной мотивации ($U=334,0$, $p < 0,05$), мотивации достижения ($U=338,5$, $p \leq 0,05$), саморазвития ($U=263,0$, $p < 0,05$) и самоуважения ($U=291,0$, $p < 0,05$). У студентов с отрицательным отношением к онлайн-обучению чаще наблюдались более высокие показатели амотивации ($U=269,5$, $p < 0,05$).

У студентов с положительным отношением к онлайн-обучению статистически достоверно доминируют показатели личностного роста ($U=301,5$, $p < 0,05$), наличия целей в жизни ($U=318,0$, $p < 0,05$) и самопринятия ($U=289,5$, $p < 0,05$). При этом студентам из группы с высокой оценкой онлайн-обучения по всем выделенным критериям более свойственны на статистически достоверном уровне положительные отношения с другими людьми, компетентность в управлении окружением, способность создавать условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Выявленные различия между студентами с положительным и отрицательным отношением к онлайн-обучению подтверждаются результатами корреляционного анализа.

Таким образом, своеобразным психологическим ресурсом положительного отношения к онлайн-обучению выступают положительные

отношения студента с другими, его самостоятельность и независимость, наличие у него целей в жизни, его знание своих хороших и плохих качеств и способность к их принятию. Ярко выраженная академическая мотивация, включающая в себя стремление к саморазвитию, познавательную мотивацию, мотивацию достижения и самоуважения.

Перспективы изучения психосоциального благополучия в контексте онлайн-образования связаны с необходимостью исследования особенностей благополучия в зависимости от года, формы и специализации обучения, семейного статуса студентов. Полученные данные свидетельствуют, что дальнейшее изучение психосоциального благополучия в контексте онлайн-образования позволит определить эффективные способы оказания психосоциальной поддержки студентам как в процессе заранее запланированного онлайн-обучения, так и в ситуации экстренно организованного удаленного преподавания.

Литература:

1. Айсмонтас Б.Б., Уддин Мд.А. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс]. *Психологическая наука и образование*. 2013. Том 5. № 4. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65841.shtml (дата обращения: 27.10.2020)
2. Захарова У.С., Вилкова К.А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 3. С. 87–96. doi:10.17759/jmfp.2020090308.
3. Лейбина А.В., Шукурян Г.А. Способы повышения эффективности онлайн-образования [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*. 2020. Том 9. № 3. С. 21–33. doi:10.17759/jmfp.2020090302.
4. Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Иванов А.С., Микляева А.В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции). *Социальная психология и общество*. 2020. Том 11. № 1. С. 127–143. doi:10.17759/sps.2020110108.
5. Rojas-Otálora A., Barros A. Psychological Well-being (PWB) and Personal Problems (PP) in University Students: A Descriptive Study in Distance Learning Context, Preliminary Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 132. P. 427-433. 10.1016/j.sbspro.2014.04.332.

Кашпур Юрій Михайлович

кандидат психологічних наук, доцент,
завідуючий кафедри теоретичної та консультативної психології

Остапюк Анна Миколаївна

магістрантка спеціальності «Психологія»
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

В умовах глобальних змін, що охопили світове співтовариство, великого значення набувають проблеми психологічного задоволеності життям людини.

Актуальність проблеми визначається і особливою значимістю досліджуваного поняття, а також запитом зі сторони суспільства, яке зумовлене прагненням кожної окремої особистості бути щасливою, необхідністю поліпшення психічного здоров'я та якості життя. Теоретичний аналіз проблеми вивчення феномену задоволеності життям охопив широкий спектр трактування поняття. Задоволеність життям, обумовлюють з такими параметрами, як якість життя, рівнем задоволення потреб (Р. Раян, Е. Десі, А. Маслоу, Ж. П. Вірна,), відчуттям щастя (М. Аргайл), суб'єктивним благополуччям (Л. М. Куликов). Рівень задоволеності життям являється інтегральною категорією і залежить від ряду чинників, як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант.

В рамках гедоністичного підходу (від грец. hedone – насолода) психологічне задоволення/незадоволення, описане як досягнення приємних переживань і уникнення негативних (при цьому задоволення тлумачиться широко: це не тільки тілесні втіхи, але, наприклад, радість від досягнення значущих цілей) [5]. Евдемоністичне розуміння (від грец. eudaimonia – щастя, блаженство) розглядає в якості головних аспектів психологічного задоволеності життям особистісний ріст та наявність сенсу життя; його досягнення залежить від повноти самореалізації людини в конкретних життєвих обставинах, знаходження «творчого синтезу» між запитом соціального оточення і розвитком власної індивідуальності [3].

Задоволеність – це позитивна емоція, яка настає внаслідок задоволення однієї або декількох потреб. Потреба, в найзагальнішому вигляді, є усвідомленою індивідом необхідністю в певних благах, у кожного індивіда потреби є індивідуальними та певною мірою залежать від рівня домагань. Потреби – психічний стан, що внаслідок незадоволеності якогось бажання виражається в дискомфорті, напрузі. Людська психіка розвивається впродовж всього життя. Вдоволення власних потреб є основною умовою для почуття задоволеності життям та усестороннього розвитку людини. Психолог А. Маслоу висловив припущення, що людська поведінка визначається широким спектром потреб, які він розбив на п'ять категорій і відобразив ієрархію потреб від

нижчих – біологічних, до вищих – духовних. Нижчі потреби характерні для людини як індивіда: фізіологічні потреби (відпочинок, їжа, вода, фізична активність, сон), потреба в емоційній і фізичній безпеці (стабільності, порядку). Вищі потреби характерні для людини як для індивідуальної особистості соціальної: соціальні потреби (сім'я, соціальна активність), потреба в самоповазі (особисті досягнення, визнання), потреба в самоактуалізації (саморозвитку, потреба в реалізації своїх потенційних можливостей і зростання як особистості, самовиховання). Всі людські потреби в міру розвитку індивіда поступово збільшуються та змінюються пріоритети. Таким чином, тільки після задоволення нижчих потреб індивід починає задовольняти вищі потреби і їх кількість поступово збільшується. Зародження духовних потреб зумовлено історичним досвідом, з культурою і ціннісними орієнтаціями та етнічними особливостями суспільства, які поступово переймається особистістю. Внаслідок чого виділяються матеріальні та культурні потреби. Вищі потреби ставляться людиною на друге місце після задоволення нижчих, проте, задоволення їх приносить позитивні емоції та почуття щастя, забезпечує зростання особистості. Згідно А. Маслоу, чим більше людина задовольняє потреб на вищому рівні, тим здоровіше психічно і більш розвиненою, як особистість її можна вважати [4]. Ж.П. Вірна, говорячи про задоволеність життям у контексті самоактуалізації особистості, звертає увагу на задоволення потреби в соціальній оцінці й визнанні, адже вона передує потребі самоактуалізації [2]. В теорії самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі особистісне благополуччя пов'язане з базовими психологічними потребами, а саме: з потребою в автономії, компетентності й позитивними відносинами з іншими. Таким чином, задоволення психологічних потреб, які напряду мають зв'язок із соціальним контекстом, підвищує рівень психологічного благополуччя та задоволеності життям, у протилежному випадку їх рівень знижується [8, с. 68-78].

Важливим при дослідженні задоволеності життям особистості є можливість задоволення власних потреб. Співвідношення між тим, наскільки людина задовольняє свої потреби і тим, наскільки вона витрачає свої життєві ресурси для задоволення цих потреб, резюмується в тому, як вона відчуває та оцінює рівень її задоволеності своїм життям [7]. Особистість має балансувати між задоволенням власних потреб і потреб суспільства; вона повинна підтримувати рівновагу між внутрішніми механізмами функціонування й умовами середовища, соціально-психологічного простору.

Якість життя людини являється критерієм успішності та задоволеності життям. Під якістю життя розуміють поняття, що включає в себе набір необхідних параметрів і умов життя людей та оцінку задоволеності їх реальним станом [6]. Якості життя можна дати об'єктивну та суб'єктивну оцінки. Задоволення потреб і домагання індивіда являється об'єктивними. Проте рівень потреб і особистих домагань в кожного індивіда є індивідуальними, і стороння особа не може ніяк виміряти і зафіксувати дані, відповідно рівень задоволеності потреб буде суб'єктивним в кожному окремому випадку, і тільки сама людина

може дати суб'єктивну оцінку власного задоволеності або ж незадоволеності життям.

Якість життя полягає у її соціально-психологічній природі, яка виявляється у сприйнятті людиною власного задоволення різними сферами свого життя, його облаштуванням, що пов'язане з рівнем її потреб [9]. Задоволеність життям виступає як оцінка усіх умов життя, сформована на основі порівняння індивідуальних домагань та актуальних досягнень [7]. Отже людина може відчувати себе щасливою відчуваючи внутрішній комфорт, духовний розвиток і задоволеність якістю життя.

Саме стан переживання задоволеності життям в цілому М. Аргайл визначив як щастя, під яким розумів загальну рефлексивну оцінку людиною свого минулого і теперішнього, а також частоту та інтенсивність позитивних емоцій. Значущими для задоволення життям в цілому та для відчуття щастя, по М. Аргайлу, є такі фактори, як наявність значущих соціальних контактів; оцінка соціального стану як задовольняючого, оцінка власного здоров'я як благополучного; стан потрібності значимим людям; оцінка матеріального стану як задовільного; можливість проявляти творчість; задоволеність процесом професійної діяльності; бачення власних перспектив; наявність вільного часу для досугу; автономія як здатність діяти, згідно своїм переконанням; особистісне зростання як можливість прогресувати в усіх сферах життя; шлюбний союз [1]. Тому, висвітлення задоволеності життям із психологічної позиції здійснюється в контексті потреб, прагнень і досягнень, емоційно оцінного ставлення до себе та інших, «Я-концепції», самоактуалізації, щастя й психологічного (суб'єктивного) благополуччя. Найоптимальнішим варіантом розгляду задоволеності життям особистості є контекст її соціального самопочуття й суб'єктивної оцінки якості життя та здоров'я [2]. Таким чином, під задоволеністю життям ми розуміємо стан, який характеризується вдоволенням своїх актуальних потреб (вітальних, психологічних, фізичних, соціальних), відповідністю рівня домагань реальним можливостям і вимогам до себе та очікувань від життя.

Презентована теоретико-методологічна основа дала змогу сформулювати гіпотетичне положення про те, що на рівень задоволеності життям впливають умови та якість самого життя, можливість задоволення потреб нижчого рівня для можливості вдовольнити більш високі потреби, рівень домагань особистості, наближення рівня життя до ідеального, можливість контролювати власне життя, наявність цілей та усвідомленості власного життя, особистісне зростання та самоприйняття, соціальне самопочуття, яке проявляється в позитивних відносинах з тими, що оточують та визнанням у соціальному середовищі.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Вірна Ж.П. Адаптаційний профіль задоволеності життям особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. №2. С.20-25.

3. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*. 2007. № 3. С. 24–37.
4. Маслоу А. Психология бытия. М.: Вести, 1997. 168 с.
5. Майструк В. М. Вікові та професійно-статусні прояви безумовного самоприйняття, психологічного благополуччя та якості життя в сучасних жінок. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 198–208.
6. Смолева Е.О., Морев М.В. Удовлетворенность жизнью и уровень счастья: взгляд социолога. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. 164 с.
7. George L. K. Subjective Well-Being: Conceptual and Methodological Issues. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*. 1981. № 2. P. 345–382
8. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.
9. WHOQOL Measuring Quality of Life. World Health Organization. 1997. 15 p.

Кириченко Віктор Васильович

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЯ ПОКОЛІННЯ «МІЛЕНІАЛІВ»

На початку ХХІ ст. виникає наукова необхідність дослідження особистості, яка функціонує у межах інформаційного суспільства. Стрімкий науково-технічний прогрес призводить до появи суспільного явища перетину цивілізацій або типів суспільної організації: колоніальної, індустріальної та інформаційної. Різні епохи, як сукупність ціннісно-ідеологічних та культурних орієнтирів людства, перетнулися у межах одного часово-просторового континууму. Автори теорії поколінь Е. Хувер та У. Штраус приходять до висновку, що на відріжку одного століття зустрілися представники чотирьох різних цивілізацій, представники яких мають значні соціально-психологічні відмінності [2]. Перше покоління ХХ ст. традиціоналісти (1925-1945) – люди, які є типовими представниками індустріального суспільства, виробниками матеріальних благ, капіталістами (вкладниками капіталу у природні ресурси). «Бєбі-бумери» (1946-1960) – післявоєнне покоління, яке звикло багато працювати, навчатися, вірило у глобалізацію та можливість утворення наддержави загальносвітового масштабу. Покоління «Х» (1961-1980) були типовими бунтарями та нігілістами, що було спровоковано тривалою консервацією суспільних відносин. Вони виражали супротив проти обмежень

расового, гендерного, соціально-економічного характеру. Виразними представниками цього покоління були субкультури хіпі та панків. «Міленіали» або покоління «Y» (1981-1994) є типовими представниками епохи перехідного індустріалізму. Це люди, які вважають, що найкраще вкласти капітал в знання та освіту, багато подорожують, багато читають. Це перше покоління, яке розуміє силу і ціну інформації. Епоха міленіалів завдячує своїй появі великим ІТ гігантам Adobe, Microsoft, Apple, Macintosh. Її покоління формує основи культури інформаційного суспільства: відкритість інформації, доступність, можливість діалогу з автором, глобалізація інформаційного середовища. Покоління «Z» (з 1995) або як їх називають дослідники «digital natives», «Internet generation» або «screenster» є транскультурною генерацією людей, які одночасно функціонують в межах реального та цифрового світу [1]. Вони давно відчули переваги віртуального світу, тому усталенні цінності попередніх поколінь для них є чужими: вони не є типовими капіталістами (у звичайному розумінні) – некладають гроші у нерухомість, виробництво, коштовності. Вони мають у колі спілкування набагато більше віртуальних осіб, ніж реальних¹, відкриття і пізнання світу відбувається переважно у цифровій мережі шляхом споживання медіаконтенту. Віртуальний та реальний світ для них є вкрай не диференційованим, тому вони нерідко екстраполюють нереальні закономірності одного з них на фізичні реалії іншого. Психологія покоління «міленіалів» та покоління «Z» відрізняється від попередніх поколінь епохи ХХ ст. та попередніх епох поєднанням віртуальної та реальної складової функціонування особистості, що формує специфічні соціально-психологічні властивості [3]²:

- **Глобалізація особистісного простору та життєвого контексту.** Цифрове покоління вже не переймається проблемами та справами регіону й території, на якій воно фізично перебуває. Його життєвий контекст, шляхом використання інформаційно-комунікаційних засобів, постійно розширюється. «Міленіали» та покоління «Z» є громадянами Світу, вони відкриті до нового досвіду та включення у нові співтовариства.

- **Мотивація «на сьогодні».** Представники цього покоління не готові все життя працювати на одному місці, вони легко змінюють роботу, місце життя (регіон, країну), контактне середовище. Для них не болісно втратити друзів, стосунки з близькими. Соціальні мережі дозволяють постійно перебувати на зв'язку та у контексті того, що відбувається поруч. Вони не живуть завтрашнім днем та некладають у свою старість, тому вигоду від зробленого вони прагнуть отримати вже сьогодні.

- **Коротка увага та пам'ять.** Це покоління живе за законами стрічки новин соціальних мереж. Типовий представник цієї генерації щоденно споживає

¹ За даними інформаційно-аналітичного бюлетеня «Соціальні мережі як чинник інформаційної безпеки» (№1 від 03.01.2017) у переважній більшості користувачів соціальних мереж коло «віртуальних» друзів складають особи, з якими вони у реальному житті контактують лише у окремих ситуаціях або взагалі фізично не знайомі (від 40 до 85%).

² Частина ідей використані з публічної лекції І. Ітльо, засновника СД Платформи в Україні «Хто вони міленіали?» (22 липня 2018 р., м.Одеса)

інформації більше ніж мешканець середньовічного міста за усе життя. Це призводить до того, що актуальним знання залишаються лише на короткий період, а їх особистісна значущість швидко знижується. Представники покоління «Z» швидко сприймають, переробляють та споживають інформацію, тому прагнуть, щоб усі технології, знання, факти були простими та доступними. Вони не читають так званих «лонгрідів» (long read) та надають перевагу коротким узагальненням суті інформаційного повідомлення.

- **Цинізм.** Глобалізація життєвого контексту призводить до зміни традиційних цінностей. Щоденні новини, популярна телевізійна культура, преса, література роблять такі явища як смерть, війна, насилля звичайними елементами життя. Психологічна неспроможність традиційного реагування на них спричинила появу таких психологічних рис як апатія, цинізм, меркантильність.

- **Рівність усіх.** У межах покоління «міленіалів» та покоління «Z» різко знизився рівень соціальної дистанції. Соціальні мережі дозволили людям, які мають різний соціальний статус та рівень соціального забезпечення, взаємодіяти між собою на рівних умовах. У віртуальному середовищі на перший план виступає зміст інформації, який може об'єднувати або роз'єднувати людей. Їх обурює безпрецедентна дискримінація та приниження своїх прав, свобод та інших представників світової спільноти.

- **Бути у тренді.** Представники сучасного інформаційного суспільства мають досить високий рівень чутливості до думки оточення, яке за допомогою віртуальних соціальних мереж, має колосальні розміри. Це змушує молодих людей постійно орієнтуватися та вивчати тренди громадськості для того, щоб зрозуміти як правильно думати, одягатися, ставитися, діяти у тому чи іншому випадку. Сучасні представники інформаційного суспільства звикають до того, що публічна частина їх життя є домінуючою порівняно з приватною. Тому, будь-яка дія чи вчинок здійснюються з позицій того, як він буде оцінений оточенням.

- **Низька релігійність.** Представники цифрової епохи відрізняються від своїх попередників високим рівнем релігійного та звичаєвого нігілізму. Вони більшою мірою покладаються на власні сили, допомогу віртуального світу ніж на Бога. Як результат, край рідко відвідують церкву, не сповідують релігійних культів, а за більшістю фактів об'єктивної реальності бачать наукові закономірності, а не Божий задум чи Його волю.

Виокремлені соціально-психологічні характеристики представників цифрової епохи покращують розуміння закономірностей та принципів формування їх картини світу. У першу чергу, це постійна орієнтація на цифрову спільноту та соціальні мережі, які стають чи не основним виміром існування людини.

Література:

1. Hoover E. The Millennial Muddle: How stereotyping students became a thriving industry and a bundle of contradictions. *The Chronicle of Higher Education*. 2009. Retrieved 9 (March 2018). URL: <https://www.chronicle.com/article/The-Millennial-Muddle-How/48772> (Last accessed: 01.11.2020).

2. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America's future, 1584 to 2069. Harper Perennial, 1991. 538 p.

3. Teaching Generation Z at the University of Hawai'i. *President's Emerging Leaders Program (PELP)*. 2015-2016. 24 p. Retrieved 9 March 2018 from : https://www.hawaii.edu/ovppp/Leaders/files/2015-2016-Projects/PELP_GenZ_PaperV.6.0-5.4.16.pdf (Last accessed: 20.10.2017)

Павленко Анна Ігорівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ЗАЛЕЖНІСТЬ СПРИЙМАННЯ ТЕКСТУ ВІД ФОРМИ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ

На сьогоднішній день відбувається постійний перехід форми інформації з друкованих книг на екрани гаджетів, і книга кидає виклик все більшій кількості цифрових пристроїв читання (комп'ютери і ноутбуки, електронні книги, планшетні пристрої, смартфони). Парадигма читання, зокрема для молодих людей, все частіше пов'язана з екранами електронних пристроїв, а не з паперовими виданнями. Дослідницький інтерес становить те, наскільки такий зсув впливає на розуміння читання.

Дослідження норвезької вченої Анни Манген [6] показало, що люди, які читали паперові книги, більше запам'ятали прочитаний матеріал та краще змогли його відтворити, чим люди, які читали книгу в електронній формі.

Це питання майже не вивчалася сучасними українськими дослідниками. Тому було вирішено дізнатись, у якій формі сприймання тексту відбуватиметься краще. Це відбулося шляхом порівняння психологічних особливостей сприймання та розуміння друкованого й електронного тексту.

А.Г. Маклаков дає таке визначення сприймання: «Цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, що виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуттів» [2, с. 200-233].

Сприймання – це послідовність фізіологічних і психологічних процесів, що відбуваються з початку дії стимулів на органи чуття до виникнення відповідних їм відчуттів або образів.

Виділяють такі властивості сприймання предметність (здатність відображати об'єкти і явища реального світу не у вигляді набору не пов'язаних

один з одним відчуттів, а у формі окремих предметів), цілісність (сприймання цілісної структури предмета, хоча найчастіше інформація про нього надходить неповно), структурність (сприйманий предмет осмислюється як єдине ціле, що має свою структуру), константність (відносна постійність деяких властивостей предметів при зміні умов їх сприйняття) та осмисленість (відображення значення предметів, усвідомлення їх функцій) [1; 2, с. 200-233; 3, с. 72-78].

Також необхідно звернути увагу на такі поняття, як текст та розуміння тексту. Текст – це інформаційний простір, мовленнєвий твір, знакова послідовність. В семіотиці під текстом розуміється осмислена послідовність будь-яких знаків, будь-яка форма комунікації, в тому числі обряд, танець, ритуал, тощо. У філології, зокрема мовознавстві, під текстом розуміється послідовність вербальних (словесних) знаків. Текст представляє собою об'єднану за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язаність та цілісність [4].

Розуміння тексту є процесом перекодування, який дозволяє здійснити перехід від лінійної структури тексту, утвореною послідовністю матеріальних знаків мови, до структури його змісту.

Н.В. Чепелева визначає розуміння як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення [5].

Процес сприймання і розуміння тексту являє собою ієрархічну систему, де в тісному взаємозв'язку виступають нижчий – сенсорний, і вищий – смисловий, рівні. Ієрархічність осмислення тексту виявляється в поступовому переході від інтерпретації значень окремих слів до розуміння сенсу цілих висловлювань і, потім, – до осмислення загальної ідеї тексту.

Опишемо результати нашого дослідження порівняння психологічних особливостей сприймання та розуміння друкованого й електронного тексту.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження визначити різницю якості сприймання тексту між паперовою та електронною формою його представлення.

Гіпотеза полягає в тому, що паперова форма представлення тексту дозволяє краще сприймати та засвоювати інформацію, ніж електронна.

Задля втілення завдань та перевірки гіпотези були застосовані наступні методи: теоретичний аналіз наукової психологічної літератури; емпіричне дослідження особливостей сприймання тексту, яке здійснювалося за допомогою методу експерименту; статистичний аналіз проводився за допомогою обрахунку U-критерія Манна-Уїтні (порівняння рівня відтворення тексту досліджуваних першої та другої експериментальних груп) та коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона (дослідження впливу критеріїв сприймання на розуміння тексту).

У дослідженні взяли участь 20 осіб (10 людей в експериментальній групі №1 віком від 21 до 25 років, та 10 людей в експериментальній групі №2 віком від 21 до 25 років).

Емпіричне дослідження проводилося за допомогою методу експерименту. Групу людей випадковим чином поділили на дві групи. Перша група читала паперовий формат тексту, друга – електронний. Після чого визначалась якість запам'ятовування та сприймання тексту за допомогою тестування.

За результатами проведеного дослідження можна виділити декілька аспектів:

а) вирахування рівня сприймання та відтворення тексту за допомогою U-критерію Манна Уїтні ($U=-1,1$; $p=0,27$) показало, що немає достовірної відмінності у досліджуваних, що читали текст у електронній та паперовій формі. Тобто можна стверджувати, що відмінність у якості сприймання тексту істотно не виражена у даних експериментальних групах;

б) підрахунок коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона у досліджуваних, що читали текст у паперовій формі, виявив, що такі критерії як: кількість читання ($r=0,13$; $p=0,71$), легкість сприймання прочитаного тексту ($r=0,1$; $p=0,77$) та мова, якій надають перевагу при читанні ($r=-0,52$; $p=0,12$), не впливають на сприймання тексту;

в) обчислення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона у досліджуваних, що читали текст у електронній формі, продемонструвало, що кількість читання ($r=0,65$; $p=0,41$) впливає на сприймання тексту, а легкість сприймання прочитаного тексту ($r=0,32$; $p=0,36$) та мова, якою досліджуваний зазвичай читає ($r=0,43$; $p=0,21$) – ні.

Отже, можна зауважити, що кількість читання суттєво впливає на сприймання. Тобто, чим більше читати, тим кращою буде якість сприймання прочитаного тексту.

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження залежності сприймання тексту від форми представлення інформації дають змогу зробити такі висновки:

– Процес сприймання і розуміння тексту представляє собою ієрархічну систему, спочатку відбувається поступовий перехід від інтерпретації значень окремих слів до розуміння сенсу цілих висловлювань, а потім – до осмислення загальної ідеї тексту. За результатами емпіричного дослідження виявилось, що не можна однозначно стверджувати, що паперова форма представлення тексту дозволяє краще засвоювати інформацію, ніж електронна.

– Такі показники, як легкість сприймання під час прочитання та мова, якою читають, не впливають на якість розуміння, запам'ятовування та сприймання тексту. Натомість, кількість разів читання має значимий вплив на якість сприймання тексту.

Отже, гіпотеза у повній мірі не була підтверджена. Тобто, якість сприймання тексту не залежить від форми його представлення.

Перспективою подальших досліджень є вивчення різниці якості сприймання тексту між паперовою та електронною формою його представлення із залученням досліджуваних різних вікових категорій.

Література:

1. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія. Київ: Каравела, 2017. 464 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 592с.
3. Немов Р.С. Психологический словарь. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
4. Ніконова М. Н. Теорія тексту. Омськ: Изд-во ОмГТУ, 2008. 240 с.
5. Чепелева Н.В. Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 124 с.
6. Anne Mangen. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*. Volume 58. 2013. Pages 61-68.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Тимошенко Андрій Вікторович

магістрант спеціальності «Психологія»

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

МАСОВА ПАНІКА ЯК НАСЛІДОК КАРАНТИНУ В СИТУАЦІЇ ПАНДЕМІЇ

Аналізуючи сьогоднішню ситуацію життя можна конкретизувати – небезпека може з'явитися раптово і неочікувано. Пандемія коронавірусної хвороби 2019-2021 – поточна пандемія коронавірусної хвороби 2019 (COVID-19), спричинена SARS-CoV-2, спалах захворювання якої розпочався у грудні 2019 у м. Ухань, Хубей, КНР, та визнаний ВООЗ пандемією 11 березня 2020 року, спричинила стан масової паніки у мільйонів людей, що сприяло появі неоднозначних зрушень у їхньому психічному стані. Станом на 21 лютого 2021 року: 111 434 139 випадків, у майже всіх країнах та територіях. Унаслідок захворювання 2 467 481 померли [3]. 62 896 305 людей одужало [1]. Заходи із запобігання поширення вірусу включають обмеження подорожей, карантин, комендантська година, контроль ризику на робочому місці, відтермінування або скасування подій, закриття деяких об'єктів. Серед інших заходів: сувора ізоляція, національний або регіональний карантин в інших країнах, комендантська година тощо. Пандемія призвела до серйозних глобальних соціально-економічних

наслідків, відтермінування чи скасування спортивних, релігійних та культурних подій та поширення побоювань дефіциту поставок різних товарів та продуктів, що в певних регіонах спричинили панічні покупки. Дезінформація та теорії змови про вірус поширювались інтернетом. У низці країн спалахнули протести та спостерігалися випадки ксенофобії і расизму проти китайців та інших жителів Східної та Південно-Східної Азії.

Усе, що найменшим чином загрожує нашому життю та здоров'ю викликає цілком закономірний, природний стан страху (нормальна захисна реакція на ненормальні обставини). У цьому науковці абсолютно одностайні, визначаючи страх, як короткочасний / тривалий емоційний стан / процес, породжуваний реальною / уявною небезпекою (О. Гуменюк [2, с. 261], Ю. Кулінкович [2, с. 261], Н. Потапчук [3, с. 134], В. Стасюк [4, с. 249] та ін.). Проблему для психіки людини складає не так страх, як реакція на нього, адже «страх – це і є сигнал, команда до індивідуального або колективного захисту, оскільки головна мета, що стоїть перед людиною, – залишитися живою, продовжити своє існування» (О. Гуменюк, Ю. Кулінкович [2, с. 261]).

Тобто важливим є не стільки стан страху, як захисна реакція організму, скільки час, спосіб, засоби та результати його переборення та недопущення переходу первинного страху у безконтрольний – панічний [5, с.3148].

Сутність поняття «масова паніка» як панічного стану (безконтрольного страху), паніки – страху, сум'яття, стан жаху, що наростає, коли реальна загроза (пандемії COVID-19 в умовах самоізоляції) стала неминучою і загрозовішою, а уявна небезпека наслідків та розвитку подій пандемії набуває у свідомості людини (зокрема, молоді) масштабності реальної небезпеки, що різко ослаблює, блокує здатність раціонально оцінити стан загрози від хвороби та мобілізувати свій внутрішній і зовнішній потенціал, вольовий самоконтроль для індивідуального / групового / масового протистояння цій небезпеці. Важливим є не стільки стан страху, як захисна реакція організму, час, спосіб, засоби та результати його переборення і недопущення переходу первинного страху у безконтрольний – панічний:

а) панічні стани у випадку сучасної пандемії переважно актуалізували невротичні страхи, які, фактично, не мали жодного стосунку до очевидної, об'єктивної небезпеки хвороби, а були лише ознаками внутрішнього психічного неблагополуччя окремих людей, насамперед, неврозу;

б) в умовах карантину виявлено психологічне посилення загрози як стимулу паніки: відчуття небезпеки, втрати життя свого та своїх рідних та загроза самоізоляції, контрольованої державою;

в) паніка виникала у громадян, які уже на початок уведення карантину розуміли, що їхні статки не дозволять тривалий час перебувати у самоізоляції (страх голоду лякав людей більше, ніж коронавірус);

г) страх виникав коли до населеного пункту поверталися заробітчани: мешканці самі робили самоізоляцію ще суворішою, знаходили «винного» у ситуації;

г) паніку одночасно викликало два стимули: власне пандемія COVID-19 та глобальне уведення карантину як досі невідомого соціально-психологічного явища, що передбачало домашнє насильство, депресії, суїциди тощо);

д) втрату здатності індивіда логічно мислити в умовах масової паніки підтвердили спустошення у крамницях туалетного паперу та гречки, як наслідок безпричинних чуток;

е) чутки, щонайменше підтвержені у засобах масової інформації, значуще підсилювали стимул страху;

є) стимулом виникнення паніки у людних місцях став вияв нормальних фізіологічних потреб (чхання чи кашляння);

ж) виникла ілюзія поінформованості про COVID-19;

з) неузгодження між відсотком занепокоєних ситуацією та тими, хто став активніше слідкувати за статистикою як свідоме / підсвідоме приховування своїх психічних станів;

и) дисонанс потреби в інформації: «хочу слухати ↔ не можу слухати», що підтверджує загальну нестабільність психічного стану населення;

і) загалом розуміння сутності поняття «масова паніка» та ідентифікацію цього поняття із нинішньою ситуацією, де реальна загроза є стимулом паніки;

ї) пограничний стан між первинним і панічним страхом: підсвідомий захист у вигляді установки на кшталт: «є загроза ↔ я не панікую, але боюся»;

й) суперечності у тлумаченнях вказують на загальний нестабільний психічний стан учасників на початку карантинного періоду, коли було проведено анкетування [5, с. 3154].

Отже, аналізуючи психічний стан людини під час ситуації пандемії та її вплив на загальний психологічний розвиток ми припускаємо, що дана ситуація спричиняє дві лінії впливу, як негативну (поява паніки, страху тощо) так і позитивну (саморозвиток, самовдосконалення тощо).

Література:

1. <https://uk.wikipedia.org/wiki/2019>
2. Куликович Ю. Ю., Гуменюк О. В. Факторы и механизмы массовой паники при чрезвычайных ситуациях. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета*. 2013. № 2 (171). С. 261–267.
3. Потапчук Н. Д. Динаміка виникнення паніки в екстремальних ситуаціях та особливості її подолання. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 206. Вип. 19. С. 131–140.
4. Стасюк В. В. Загальні аспекти виникнення, протікання, запобігання паніки. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. № 4 (23). С. 248–251.
5. Inna I. Osadchenko, Tetiana D. Perepeliuk, Olena D. Baldyniuk, Ruslan V. Masliuk and Andrii A. Semenov. The Essence and Causes of Mass Panic: an Analysis of Data on the Beginning of Quarantine in Ukraine. *International Journal of Criminology and Sociology*, Volume 9, 2020, pp. 3146-3156.

Пирог Валентина Олександрівна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Людство у своєму розвитку наблизилося до того, що Інтернет став основним генератором світових макротенденцій [1, с. 61-65]. Нам необхідно чітко розуміти та відокремлювати поняття «віртуальна реальність», «кіберпростір» та «соціальні мережі», розуміти їх ієрархію (рис. 1).

Поняття «віртуальна реальність» є найбільш загальним, якому підпорядковується поняття «кіберпростір», для існування якого вже необхідна мережа Інтернет. Отже, віртуальна реальність охоплює усі реальності, які є штучними та не можуть бути формально пізнані як реальні. Кіберпростір є підсистемою віртуальної реальності, обов'язковою його характеристикою є існування на основі комп'ютерних технологій і мережі Інтернет. Підструктурою кіберпростору є соціальні медіа, різновидом яких є соціальні мережі.

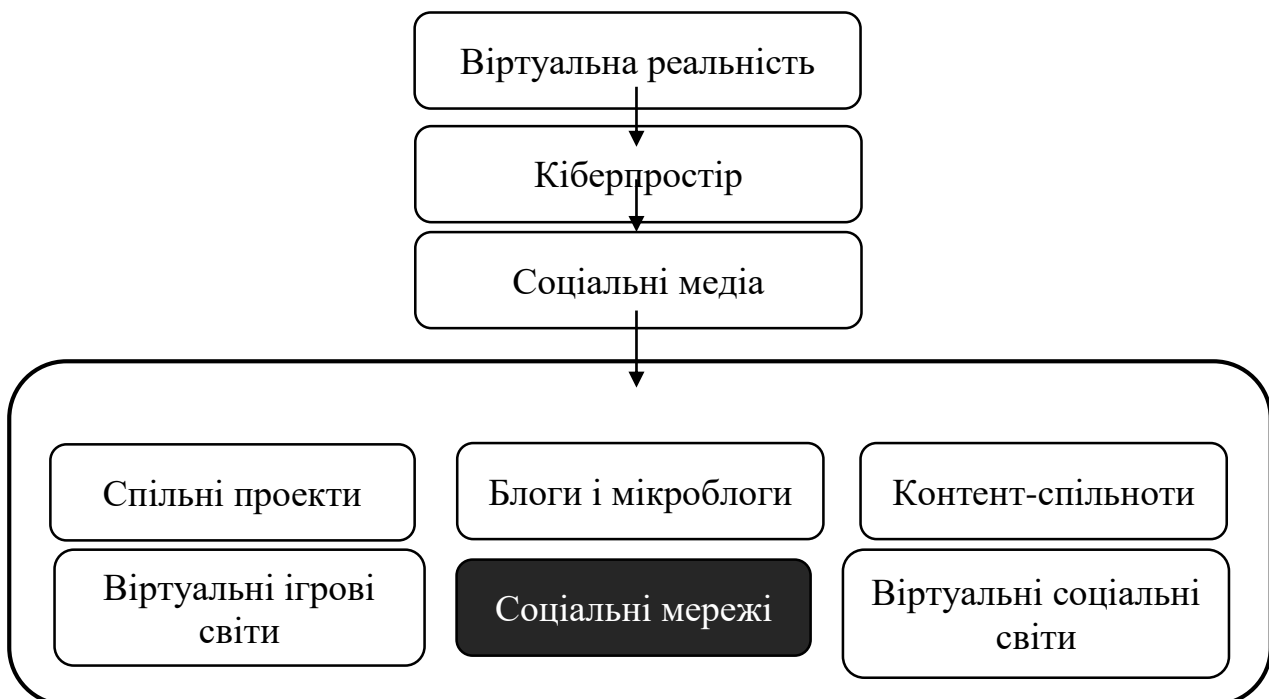


Рис. 1. Місце соціальних мереж у ієрархії віртуального світу

Ми визначили, що під поняттям «соціальна мережа» будемо розуміти сервіс в мережі інтернет, в межах якого існують користувачі (як вузли) та зв'язки між ними (ключовою є можливість, функція спілкування в рамках сервісу, а також генерація контенту) [3, с. 39-59].

За допомогою аналізу літератури, було визначено соціально-психологічні характеристики, які проявляються у користувачів в наслідок взаємодії із соціальними мережами. До них належать:

- хибні відчуття анонімності, рівності й безкарності,
- розширення шляхів творчої реалізації особистості,
- втрата відчуття самодостатності, індивідуальності,
- культивування раціональності,
- адаптивність, гнучкість мислення,
- соціальна та інформаційна фрустрація,
- ескейпізм,
- прагматичність,
- інтелектуально-психологічна глобалізація,
- фрагментарність мислення,
- людина все більше розуміє світ як ігрове середовище, у якому царює умовність смислів та варіабельність цінностей,
- індивідуалізм,
- здатність перетворювати свою віртуальну особистість,
- стереотипізація у формуванні уявлень,
- пошук односторонніх,
- пошук необхідної для навчання інформації,
- можливість швидко листуватися на відстані,
- можливість приймати участь в обговореннях на форумах,
- подолання комунікативного дефіциту,
- розширення кола знайомих,
- підвищення інформованості в обговорюваних питаннях.

Окреме місце у розгляді питання займає обговорення залежності користувачів від соціальних мереж. Вочевидь, залежність несе за собою негативні характеристики, які проявляються в людській особистості, а саме:

- психологічний інфантілізм,
- неспроможність нести відповідальність за власні вчинки,
- виникнення агресії,
- значне звуження кругозору особистості,
- зниження активності,
- погіршенні настрою та самопочуття,
- замкненість,
- втрата соціальних контактів та друзів,
- роздратування під час живого спілкування,
- втрата навичок мовного і невербального спілкування,
- невиконання власних обов'язків [2, с. 82-85].

Отже, ми можемо сказати, що сучасний світ досить швидко змінюється, в тому числі технологічно, що несе за собою як зміни суспільні, так й особистісні психологічні зміни.

Література:

1. Бруй Т. О., Смуk Н. І. Інтелектуальний аналіз соціальних мереж. *Вчені записки кафедри документознавства та інформаційної діяльності (КДІД) НМетАУ*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 1. С. 61-65.
2. Грабар Н. Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. Зб. наук. праць № 3–4, 2012. С. 82–85. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf
3. Barnes J. Class committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*. № 7. 1954. P. 39–59.

Рогаль Ніна Іванівна

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології

Глушко Юлія Романівна

студентка спеціальності «Психологія»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

ПОЗИТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОТНОСТІ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Самотність як один з основних екзистенціальних модусів з неминучістю присутня та широко розповсюджена у сучасному постіндустріальному та індивідуалістичному суспільстві, особливо в епоху віртуальної гіперреальності та стрімкого науково-технічного прогресу. Культурно-історична парадигма слугує каталізатором все більшого поширення цього явища. Особливої актуальності тема самотності набула з появою епідемії коронавірусу (Covid-19), коли соціальна ізоляція та дистанціювання стали життєво-необхідною потребою. При цьому, ряд авторів (В. Андрусенко, С. Корчагіна, Д. Леонт'єв, Н. Хамітов та ін.) визначають фізичну мінімізацію контактів з іншими людьми як зовнішній об'єктивний чинник формування самотності [1, 3, 4, 10]. В цих умовах людина набуває характеристики «Homo Solus» – людини самотньої.

У сучасному суспільстві та науковому просторі практично відсутнє позитивне ставлення до самотності не зважаючи на розробленість та велику кількість існуючих теоретичних і практичних робіт присвячених цій проблемі. Можна помітити певну соціальну стигматизацію даного явища суто негативними

конотаціями. Психологічне розуміння самотності, як хворобливого емоційного стану, призвело до нівелювання цінності цього явища як індивідуального феномена, що має вирішальне значення для самосвідомості і самопізнання особистості, що впливає на розвиток спілкування.

Отже, метою цієї роботи є аналіз позитивного потенціалу самотності для особистісного зростання.

І. Кон зазначав, що самотність має «багато облич», саме в цьому відбивається неможливість повною мірою перелічити її види та дати їм однозначне визначення [2]. У психологічному словнику під редакцією А. Петровського та М. Ярошевської самотність визначається як один із психогенних факторів, що впливає на емоційний стан людини, яка знаходиться в змінених умовах ізоляції від інших людей [8].

Багато психологів, які займаються цією проблемою (Я. Коломинський, І. Кон, Л. Симеонова, Ф. Фромм-Рейхман), розглядають самотність як порушення сітки міжособистісних стосунків. Р. Вейс розглядає самотність як нестачу приятельських відносин [1]. С. Корчагіна визначає «самотність» як «...психічний стан людини, що відбиває переживання своєї окремоті, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми» [3, с. 14].

Самотність не залежить від кількості і частоти комунікативних актів та є суб'єктивною оцінкою особистістю власного об'єктивного положення в міжособистісних відносинах та в залежності від ступеня інтегрованості в соціальну групу люди, які переживають самотність, по-різному реагують на власне становище (Г. Шагівалєєва) [11].

Самотність спрямована на суб'єкта, об'єкт тут ніби вторинний. Можна бути ізольованим, але не самотнім. Звідси випливає, що необхідно розрізняти поняття бути самотнім і перебувати наодинці з самим собою. Людина – соціальна істота, але іноді їй потрібно залишатися наодинці з собою для розвитку свого «Я», для особистісного зростання. Саме тому, проблема самотності це проблема суб'єктивної оцінки власного стану особистості. Такий висновок знайшов своє підтвердження у ряді робіт науковців, які займалися вивченням цієї проблеми. Зокрема, В. Серма не виявив зв'язку між фізичною ізоляцією від людей і силою почуттям самотності, а більш важка форма самотності проявляється в ситуації спілкування. Саме тому, він робить висновок, що самотність «скоріше суб'єктивне переживання, ніж зовнішній стан, яке можуть об'єктивно спостерігати і оцінювати» і сила почуття самотності залежить від того, наскільки людина за власними відчуттями задоволена міжособистісними відносинами. Самотність не залежить від кількості соціальних зв'язків та спілкування, а є суб'єктивною оцінкою при порівнянні свого фактичного стану з очікуваним [9, с. 230].

Д. Леонтьєв визначає самотність як переживання власної незалученості у зв'язки з іншими людьми. Це переживання може мати місце як в стані фізичної ізоляції (власне самотність), так і в присутності інших людей, але без

психологічного контакту з ними (відчуження). В обох ситуаціях самотність може бути або добровільною (усамітнення), або вимушеною; в останньому випадку вона може служити джерелом серйозних психологічних проблем і порушень [4]. Таким чином, для адекватного розуміння феномена самотності необхідно розрізняти болісне переживання самотності як відокремленості, ізоляваності від людей і переживання, пов'язані з самотністю, які можуть бути позитивними.

Основою зв'язку самотності з особистісним розвитком може служити автокомунікація – спілкування з самим собою [6]. Тільки у автокомунікації, в паузі здійснюються переробка і інтеграція досвіду вражень і взаємодій зі світом. За відсутності подібної паузи навіть екстремальний досвід може не породити відповідних змін особистості та залишиться не інтегрованим в особистісну структуру. Особливість автокомунікації в тому, що вона здійснюється не одночасно з зовнішньою активністю, а в паузі між процесами діяльності або спілкування, яка краще всього забезпечується ситуацією усамітнення.

Цінність усамітнення, занурення в себе підкреслюють також багато авторів (М. Бубер, А. Ленглі, Е. Лукас, А. Маслоу, Б. Міноковіч, П. Тілліх, В. Франкл, К. Юнг, І. Ялом, К. Ясперс та ін.). За словами В. Франкла «людина повинна бути самотньою, тільки тоді вона зможе помітити, що вона не одна і ніколи не була одна» [5].

К. Лонг виділив наступні позитивні аспекти самотності: свобода (усамітнення надає можливості, яких не дає наше звичне соціальне середовище займатися діяльністю або думками, які нам здаються внутрішньо цікавими), творчість, духовність, вирішення проблем, самовідкриття, внутрішній спокій та анонімність. Серед своїх потенційних переваг самотність забезпечує полегшення тиску у взаємодії з іншими людьми [13]. Свідомість людини в самотності не обмежується лише зосередженням уваги на внутрішньому напрямку. П. Кох описав досвід усамітнення, спрямованого назовні, що включає непряму взаємодію з іншими [12].

Отже, негативний сенс самотності полягає в тому, що вона є детермінантою деформованого розвитку, ускладнюючи входження особистості в широкий контекст соціальних відносин. Позитивний зміст (самотність як ресурс) полягає в тому, що це невід'ємна частина становлення індивідуальності людини, вона несе в собі можливість занурення в особистісну рефлексію, в роздуми про найважливіші смисложиттєві питання і тим самим сприяє розвитку особистісних якостей, необхідних, з одного боку, для успішної інтеграції в соціум, з іншого – для саморозвитку особистості. Як будь-які сторони складного явища, негативний і позитивний аспекти самотності пов'язані між собою діалектично [7].

Таким чином, враховуючи результати теоретичного аналізу можна зробити висновок, що прийняття самотності як екзистенціального факту відкриває можливість цінувати самотність, знаходячи в ній позитивний ресурс для розвитку власної особистості та встановлення нових, більш глибоких і осмислених зв'язків з людьми, розуміння інших та самого себе.

Перспективним напрямком подальших досліджень може бути емпіричне дослідження проблеми самотності, особливостей переживання та визначення її чинників серед представників різних вікових груп тощо.

Література:

1. Андрусенко В. А. Словарь душевных и духовных терминов. Екатеринбург: УрГУ, 1993. 30 с.
2. Кон И. Многоликое одиночество. *Популярная психология: хрестоматия* / Сост. В. В. Мироненко. Москва: Просвещение, 1990. С. 162–170.
3. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
4. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный смысл одиночества. *Экзистенциальная традиция: Философия, психология, психотерапия*. 2011. № 2 (19). С. 101–108.
5. Лэнгле А. Человек в поисках смысла (к 100-летию юбилею В. Франкла). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 2. С. 22–44.
6. Мацута В.В. Общение с самим собой. *Коммуникативное измерение в психологической антропологии* / Под ред. В. И. Кабрина. Томск: Иван Федоров, 2007. С. 109–123.
7. Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Тюменский государственный университет. Тюмень, 2005. 223 с.
8. Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1990. 607 с.
9. Серма В. Некоторые ситуативные и личностные корреляты одиночества. *Лабиринты одиночества*. Москва: Прогресс, 1989. С. 227–242.
10. Хамитов Н. В. Философия одиночества. Опыт вживания в проблему. *Одиночество женское и мужское*. Киев: Наук. думка, 1995. 170 с.
11. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : монография. Елабуга: Алмедиа, 2007. 157 с.
12. Kogh P. Solitude: A philosophical encounter. Chicago: Open Court. 1994. 375 p.
13. Long C. R., Averill J. R. Solitude: An exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behavior*. 2003. № 33 (1). P. 21–44.

Савиченко Ольга Михайлівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

Кошка Олександра Олегівна

магістрантка спеціальності “Психологія”

*Житомирський Державний Університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

На сьогоднішній день проблема стресостійкості актуальна для всього людства, оскільки в останні десятиліття значна частина населення живе в умовах жорсткого психологічного та психофізіологічного стресу. Тому увага психологів прикута до питання підвищення стійкості особистості до стресу, забезпечення належного рівня стресостійкості в суспільно необхідних видах діяльності. Особливої актуальності проблема підвищення стресостійкості набуває в реаліях пандемії, коли люди знаходяться в умовах вимушеної самоізоляції, переходять на дистанційній формі роботи та навчання.

Метою роботи є дослідження стресостійкості викладачів і студентів в умовах дистанційного навчання.

Аналіз дослідження стресостійкості викладачів та студентів в умовах дистанційного навчання розпочнемо із з'ясування сутності поняття «стресостійкість». У психологічній науці немає єдиного розуміння змісту такого явища, як стресостійкість, і, отже, немає єдиного визначення цього поняття. Сучасні дослідники розкривають сутність стресостійкості як властивість особистості, що забезпечує успішну життєдіяльність в стресогенних умовах (Г. Ришко) [4], і як інтегративну властивість людини, що характеризується необхідним ступенем адаптації індивіда до дії екстремальних факторів середовища і професійної діяльності, що проявляється в показниках його функціонального стану і працездатності (М.С. Кудінова) [1], і як психологічну особливість, яка регулює структуру особистості, впливає на переживання суб'єктом стресової ситуації (Т. Циганчук) [6], і як якість особистості, що складається в сукупності з декількох компонентів: психофізіологічного, емоціонального, мотиваційного, вольового, інформаційного та інтелектуального (Х. Стельмашук) [5].

Вивчення психологічної літератури дає змогу визначити стресостійкість як інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією психофізіологічних, емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка в складній емотивній обстановці забезпечує людині здатність керувати своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, адекватне функціонування і певну спрямованість своїх дій.

Стресостійкість включає в себе три порівняно автономних компонента: залученість, контроль, прийняття ризику (рис. 1). Із досліджень С. Мадді [7] ми визначаємо залученість як впевненість в тому, що в ситуаціях життєвих труднощів особистості краще залишатися включеною в події, що відбуваються, намагатися своїми діями впливати на них, бути в контакті з оточуючими; контроль розглядаємо як переконаність особистості в тому, що завжди потрібно намагатися впливати на результат подій, що відбуваються; прийняття ризику розуміємо як впевненість суб'єкта в тому, що все, що з ним відбувається, допомагає йому розвиватися. Виразність всіх компонентів перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів, сприйняття їх як менш значущих, що набуває особливої актуальності для викладачів та студентів в умовах дистанційного навчання.

Сучасні дослідники розкривають сутність дистанційного навчання як форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних та нових інформаційних технологій і технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і студентами. Дистанційне навчання, як зазначає Г. Ржевський, докорінно відрізняється від традиційних форм навчання [3]. По-перше, під час дистанційного навчання відбувається взаємодія викладача та студентів між собою в рамках прийнятої концепції навчання, але реалізується ця взаємодія, як і вся пізнавальна діяльність студентів, специфічними засобами інтернет, або інших інтерактивних технологій. По-друге, при традиційній формі навчання викладач виступає як інтерпретатор знань. В умовах дистанційного навчання інтерпретацією знань займається студент, а викладач координує процес засвоєння знань, консультує студентів, надає необхідну допомогу.

Незважаючи на значні відмінності від традиційної форми навчання, дистанційна форма має певні переваги (рис. 1). По-перше, основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може самостійно визначати послідовність засвоєння предметів, вчитися в зручному для себе місці, з індивідуальною швидкістю, а в ряді випадків - і в зручний для себе час. По-друге, студент має можливість під час навчання звертатися до багатьох джерел навчальної інформації, що дозволяє отримати необхідну інформацію швидко і в повному обсязі. По-третє, студент, відповідно до своїх можливостей, може самостійно засвоювати більший обсяг матеріалу, ніж за традиційною формою навчання. Але існують і недоліки дистанційного навчання. Зокрема, в умовах дистанційного навчання існує необхідність постійного доступу до джерел інформації. Для цього потрібні сучасні технічні засоби, але не всі студенти мають комп'ютер і вихід в Інтернет. Крім того, під час дистанційного навчання студенти відчують нестачу практичних занять, втрачають можливість спілкування з одногрупниками. Брак спілкування з викладачем, відсутність у студента досвіду самостійної роботи, недостатня воляова регуляція студента призводять до того, що студент не засвоює навчальний матеріал, втрачає інтерес до навчання.

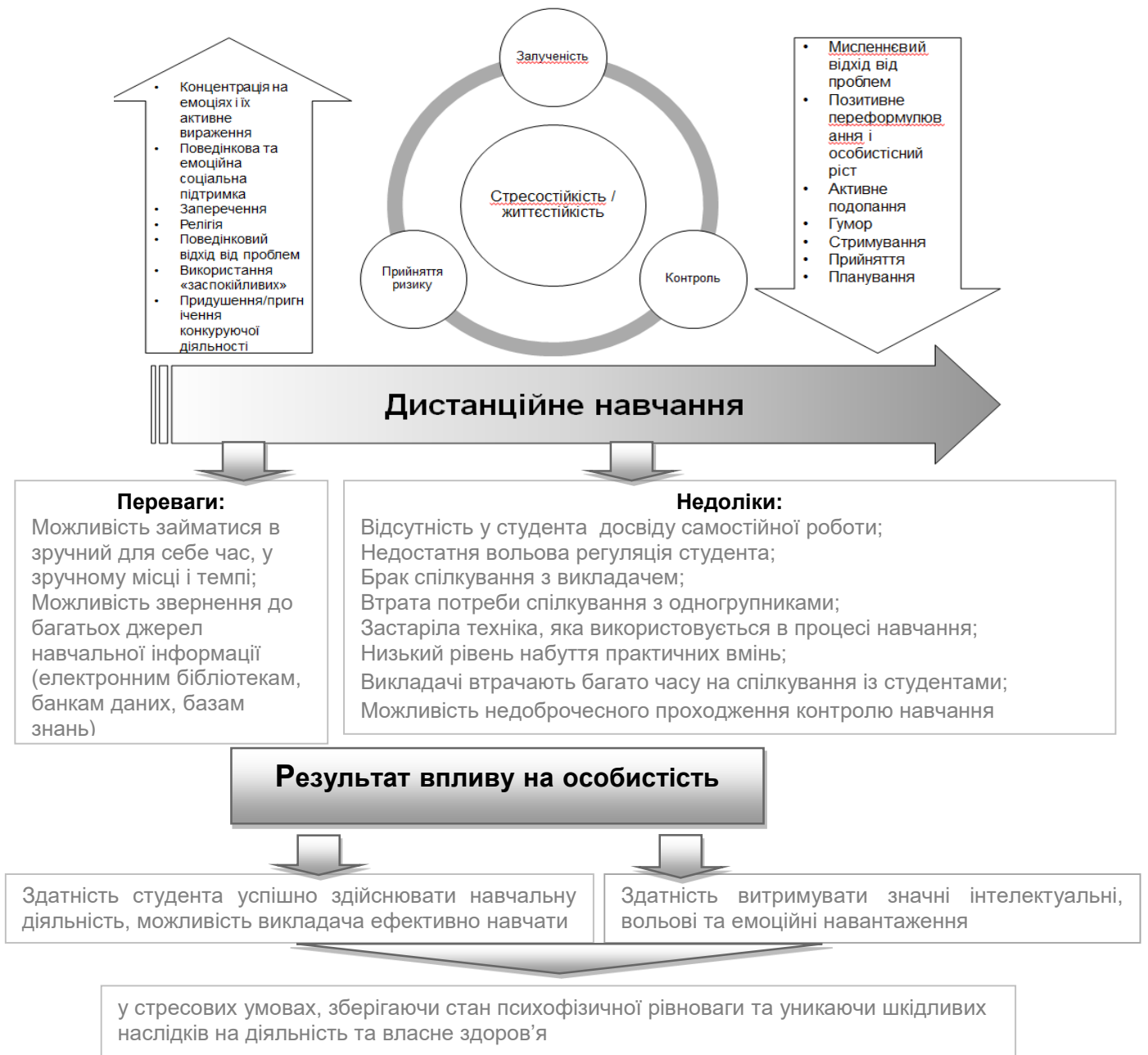


Рис. 1. Теоретична модель стресостійкості студентів та викладачів в умовах дистанційного навчання

Недоліками дистанційного навчання у роботі викладачів є те, що під час такої форми навчання викладач витрачає більше часу на спілкування із студентами (засобами телефонного зв'язку, електронною поштою тощо). Також при використанні технології дистанційного навчання викладачу важко контролювати процес засвоєння студентами навчального матеріалу, виникає можливість недоброчесного проходження контролю якості знань, тому що у студентів з'являється багато можливостей щодо списування та використання заборонених під час контролю засобів.

Недоліки дистанційної форми навчання призводять до погіршення якості навчання, що негативно впливає на психоемоційний стан студентів та викладачів. Таким чином, дистанційна форма навчання є значущим стрес-фактором, що впливає на учасників навчально-виховного процесу ВУЗу. Тому у викладачів та студентів необхідно формувати якості, що підвищують стійкість психіки до негативних подразників, дають можливість протистояти негативному впливу стрес-факторів, тобто сформувати стресостійкість.

Проведений аналіз наукової літератури дав нам змогу дійти висновку, що стресостійкість забезпечує викладачам та студентам в умовах дистанційного навчання можливість обрати такі способи поведінки, що дозволяють конструктивно (тобто продуктивно з точки зору розвитку особистості) розв'язати скрутну життєву ситуацію, витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, успішно здійснювати навчальну діяльність у стресових умовах, зберігаючи при цьому стан психофізичної рівноваги та уникаючи шкідливих наслідків на діяльність та власне здоров'я.

Література:

1. Кудінова М.С. Концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6. С. 48-53.
2. Портницька Н.Ф., Савиченко О.М., Тичина І.М. До проблеми збереження психічного здоров'я дітей та підлітків. *Актуальні проблеми психології. Т. 6: Психологія обдарованості*. Вип. 16. С. 222-229.
3. Ржевський Г. Дистанційна форма навчання в сучасних умовах: психолого-педагогічні особливості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 259. С. 214-221.
4. Ришко Г. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2014. 255 с.
5. Стельмащук Х. Психологічний механізм стресостійкості підлітків. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 189-198.
6. Циганчук Т. Динаміка переживання стресу студентами вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 274 с.
7. Maddi, S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Oct. Vol. 63. P. 265-274.

Ступак Вероніка Сергіївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Гавриловська К.П., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА

З огляду на постійні трансформації в політикумі України, проблема сприймання образу політичного лідера та його особливостей є дуже актуальною. У науковому політико-психологічному дискурсі наразі прослідковується приріст уваги саме до особистості політичних лідерів. Нині формальні й особистісні характеристики лідерства визначаються не тільки зовнішніми чинниками та ознаками, зумовленими офіційною позицією лідера, а й індивідуально-особистісними факторами: особистістю лідера, його афективними, поведінковими, когнітивними характеристиками, системою цінностей, мотивами тощо.

Образ у загальному психологічному контексті є відображенням якогось-небудь об'єкту, предмета або події. Дослідження образу політичного лідера має тривалу історію в науці. Так, К.А. Аржанова, В. Вундт, Г. Лебон, Дж. Осгуд, С. Сігелє, О.Б. Шестопап та ін. досліджували природу політичного лідерства й ролі особистісних характеристик у образі політичних лідерів; соціологи М. Вебер, В. Міхельс, Г. Моска, В.Паретто, Г. Тард цікавилися безпосередньо феноменом політичної влади, що пояснює природу лідерства в контексті психології має. На жаль, практично немає досліджень щодо того, як співвідносяться індивідуально-особистісні характеристики виборців з характеристиками тих політичних лідерів, яких вони обирають.

Політичний лідер – це особа, наділена якостями політика-професіонала, але при цьому вона виділяється з-поміж інших ступенем і масштабами довіри й підтримки від значної частини населення чи всього суспільства [3].

Важливими при сприйнятті образу політичного діяча є два аспекти особистості: компетентність та цілісність. Компетентність може бути визначена як наявність відповідних інтелектуальних здібностей, розуміння політичними лідерами актуальних питань та здатність вирішувати проблеми. Цілісність стосується того, чи є політик надійним та чесним, рішучим у своїх діях, чи має організаторський талант, переконливість. Важливим є вимір, що не має прямого відношення до політичної посади, яку займають лідери, а стосується таких якостей, як їх зовнішній вигляд або харизма, фізичні характеристики, рівень симпатії-антипатії, своєрідна чарівність тощо.

Загальноновизнаною і завжди актуальною є типологія лідерства М. Вебера. Він називав три типи лідерства: Традиційне лідерство (покладається на традиційний механізм влади, ритуали, тощо), Харизматичне лідерство (включає в себе виняткові якості лідера, які він насправді має чи якими наділило його оточення), Раціональне-правове лідерство (базується на нормативно-правовій базі громади) [6].

Основні складові (елементи) образу лідера: когнітивний, афективний і конативний (поведінковий). Суб'єктно він представлений: уявленням політичного лідера про себе самого; потребами і мотивами, що впливають на його політичну поведінку; системою політичних переконань; стилем прийняття політичних рішень; стилем міжособистісних стосунків; стійкістю до стресу [2].

Вагомий внесок у розуміння політичного лідерства зробив Н. Макіавеллі. Він був одним з перших, хто надав інтерпретацію позиції лідера-государя, розробив технологію політичної діяльності, лідерської діяльності. В цілому теорія лідерства Н.Макіавеллі містить чотири основні положення: влада лідера корениться в підтримці його прихильників; підлеглі повинні знати, що вони можуть чекати від свого лідера та розуміти, що він чекає від них; лідер повинен мати волю до виживання; правитель - завжди зразок мудрості і справедливості для своїх прихильників [2].

Цікавою в даному контексті є теорія рис. Її прихильники концентрують основну увагу на індивідуальних рисах людини (психологічні характеристики, що відрізняють одну людину від іншої). Аналіз сучасної глобальної політичної практики показує, що середньостатистичний громадянин часто формує своє ставлення до політичного лідера на підставі його особистих якостей. Точніше, мова йде про уявлення щодо наявності / відсутності цих якостей та ступеня їх вираженості, воно ґрунтується на основі власного сприйняття зовнішніх атрибутів політичного діяча. Це сприйняття порівнюється з образом «ідеального політичного лідера», сформованого у підсвідомості людини відповідними умовами життя та впливом оточуючого середовища, становленням її політичної свідомості тощо. Залежно від результатів цього процесу формується позитивне чи негативне ставлення до політичного діяча, яке визначає оцінку його здатності виконувати конкретну політичну роль у державі [4].

Всі оцінки громадянами політичних лідерів (як раціональні, так і ірраціональні) можна інтерпретувати за допомогою трьох особистісних вимірів які запропонував Дж. Осгуд – привабливістю, силою і активністю [6].

Є теорії щодо взаємозв'язку темпераменту й політичного лідерства. Вважається, що представники холеричного темпераменту схильні до авторитарного управління, сангвінічного - до опортунізму, флегматики - повні поваги до демократичних положень та свобод, є байдужими до політичної боротьби тощо. Відповідно до цього, ми можемо припустити, що це є одним з факторів того, чому ж люди вибирають політичних лідерів «близьких за духом», тих, хто чимось схожим є на них самих [7].

Д. Оффер і Ч. Строзаєр запропонували Я-концепцію образу політичного лідера яка включає в себе фізичне Я, сексуальне Я, сімейне Я, соціальне Я, психологічне Я та долаюче конфлікти Я.

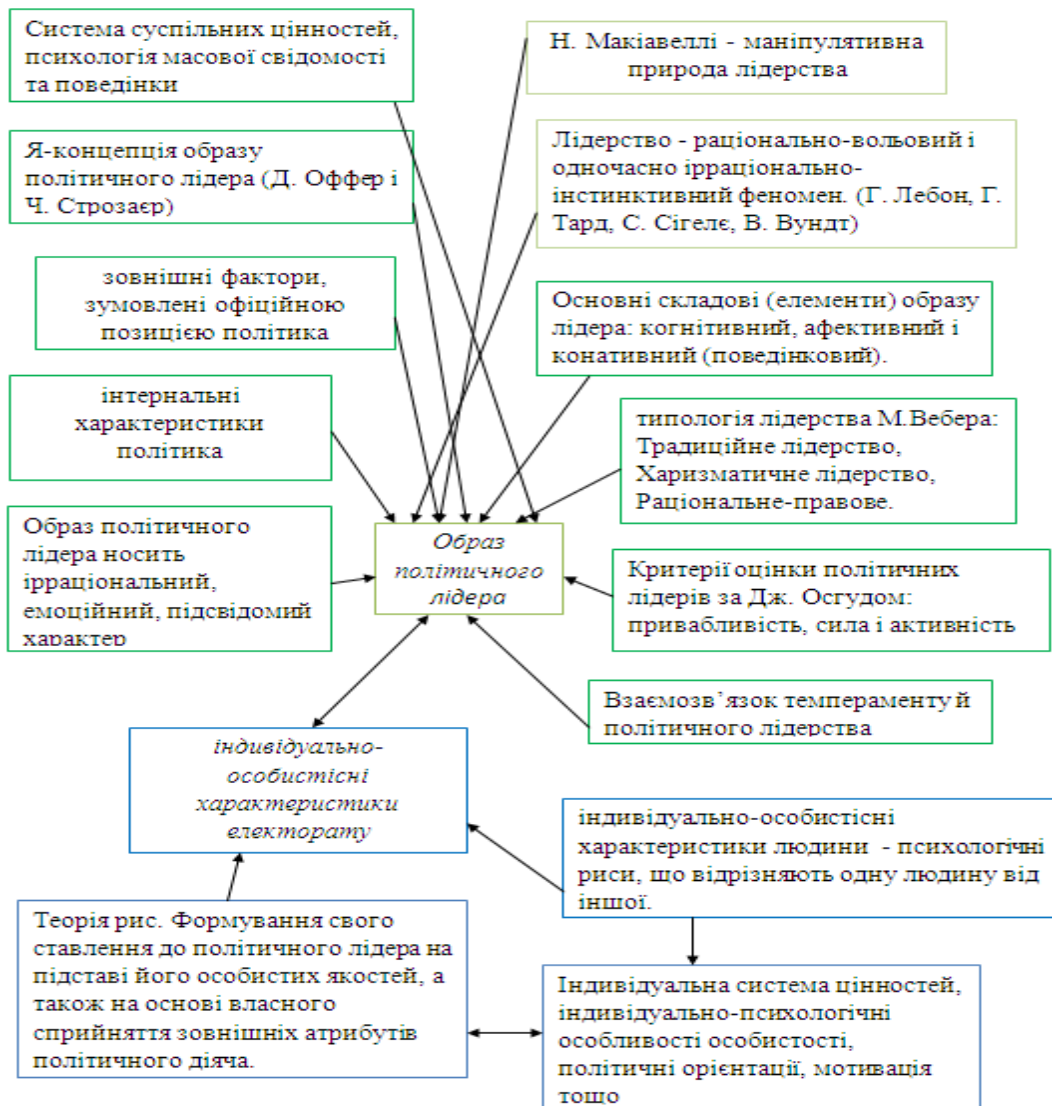


Рис. 1 Теоретична модель особливостей сприймання образу політичного лідера електоратом

Отож, у образі політика, яким його бачать люди, завжди є так зване «подвійне дно» – ті складові його образу, які самим електоратом не усвідомлюються. При цьому одні несвідомі характеристики пов'язані з індивідуальними особливостями того, хто безпосередньо оцінює політичного діяча, інші – з масовими стереотипами, породженими ЗМІ і самими людьми, треті ж лежать в глибинних уявленнях, загальних для людей певної культури («архетипах колективного несвідомого» за Юнгом) [7].

Для дослідження особливостей сприймання образу політичного лідера доцільно використати діагностичний комплекс методик: Методику «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова),

Шкалу макіавеллізму особистості (МАК-4), Шкалу брехні Д. Марлоу і Д. Крауна. Обробка результатів передбачає кількісний та якісний аналіз та виявлення психологічних особливостей сприймання політичного лідера виборцями.

Підсумовуючи вищесказане, можна сказати, що образ політичного лідера можна визначити як сукупність ідей та переконань щодо політично значущих характеристик, представлених як компетентність та лідерські здібності. Аспекти, які мають ключове значення для побудови та сприймання образу політика: фізичні (зовнішні) характеристики, інтернальні фактори (особистісна ідентичність політика), культурні характеристики, характеристики, зумовлені офіційною позицією лідера (політичні орієнтації, мотивація, тобто політична поведінка загалом), у поєднанні з індивідуальними характеристиками виборців, стереотипами масової свідомості та діяльністю ЗМІ.

Література:

1. Гіоане І.М. Світогляд як основна духовна детермінант здійсненні політичного вибору. *Гілея: науковий вісник*. 2018. Вип.137. С. 300-303.
2. Кінаш І. П. Менеджмент і адміністрування (блок-управління персоналом): конспект лекцій. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2019. 163 с.
3. Кривогуз І. М. Политология. Москва, 1999. С.85 – 86.
4. Мельничук Н.Б. Особливості формування образу політичного лідера в сучасних умовах. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. Вип. 103(1). С. 140-143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmv_2011_103%281%29_20
5. Ольшанский Д. В. Политическая психология. Питер, 2002. 576 с.
6. Рудич Ф.М. Політика в особах (Політичне лідерство на постсоціалістичному просторі: національний і регіональний контексти): навчальний посібник. Київ: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2012. 400 с.
7. Скнар О.М. Потенціал проєктивних методик у формуванні політичної картини світу молоді : посібник. Київ :Міленіум, 2017.
8. Шестопап Е.Б. Хрестоматия по политической психологии. Москва: ИНФРА-М, 2012. 344 с.
9. Jennifer Mencl, Andrew J. Wefald, Kyle W. Van Ittersum Transformational leader attributes: interpersonal skills, engagement, and well-being. *Leadership & Organization Development Journal*. 2016. Vol.37. №5. p. 635-657.
10. Kire Sharlamanov, Aleksandar Jovanoski The Role of Image in the Political Campaigns. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2014. Volume 5. Issue 6. p. 599-603.

Тополук Оксана Олександрівна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ

Релігійна свідомість детермінує сприйняття оточуючого через віру у надприродне. Однак світ дуже швидко змінюється, разом з ним змінюються і традиції, звичаї, ідеї, догми, що у свою чергу впливає на бачення Бога і самої релігії. На думку О. Р. Козловського, релігійна свідомість – це та свідомість, у якій є постать Великого Іншого (Бога), який може явитись (стати «маленьким іншим») [2, с. 46], і це визначення є найбільш повним та стосується усіх релігій.

Українська релігійна свідомість сформована на перетині язичництва та християнства. Основою світогляду православних українців є Біблія. Релігійність нашого народу є специфічним явищем, адже християнство поєдналось з уже сформованими звичаями, культурою, віруваннями, побутом, що відображались у стереотипах, уявленнях про Бога. Також у свідомості людини були відображені лише ті християнські ідеї, які були перевірені досвідом. Специфічною особливістю релігійної свідомості набожних людей було те, що релігійне вчення тлумачили через легенди, міфи, перекази. Обряди (освячення води, хресні ходи тощо) сприймалися як певні магичні дії, які тлумачили з погляду успіху / неуспіху для господарювання. Християнських мотивів також набуло народне ворожіння, цілительство (через використання християнських символів: хреста, молитов, ікон, свічок тощо). Проповіді, духовна музика, як і колядки, щедрівки, обрядові пісні теж є частиною релігійної свідомості, що задовольняють духовні та естетичні потреби прихожан [4, с. 133].

Релігійну свідомість православних українців варто називати не «православною свідомістю», а «традиційною свідомістю», тому що поняття «традиції» є набагато ширшим від релігійного вчення. Традиція вміщує у себе релігійну концепцію, а такою язичницькі, окультні, містичні знання, дії і псевдонаукові риси [1, с. 6].

Масовій релігійній свідомості притаманна *міфологічність*. Проте вона не є простим запозиченням міфологічних елементів, а саме функціонує за принципами міфологічного мислення. У міфі відбувається поєднання реального та символічного, при цьому він існує поза часом, адже підкорюється ідеї повторюваності схожих подій. Крім того, варто зазначити, що однією з ознак міфологічного мислення є його аутистичність, тобто людина з таким мисленням зосереджується на певному питанні, неправильно його тлумачить, перекручує

дані про події та опирається на власні афективні переживання, при цьому це відбувається з приводу, яке абсолютно не стосується релігійного життя. Свідомість, яка живе міфами, постійно відчуває загрозу для своєї релігії, вірі, Церкві. Однак ця міфологізація іде від того, що сучасний українець не задовольняє власні духовні потреби через наявну релігію, тому створюються міфи, що відповідають сучасності [1, с. 7-8].

Наразі традиційна свідомість українців трансформується, що впливає на поведінку у конфесійному та соціальному вимірі. Чинниками, що детермінують такі зміни є: глобалізація, відродження релігії та культури, долання атеїзму, поява нових релігійних рухів. Проте зміни, що відбуваються, не мають відкритого характеру: лише той, хто добре ознайомлений з православною теологією, може помітити зміну в догмах та сенсах [1, с. 6].

Л. Г. Конотоп теж наголошує на тому, що релігійна ситуація в Україні є досить нестійкою, частково за рахунок того, що в державі поширюються нетрадиційні релігійні культури. На думку автора, сучасна релігійна свідомість може допомогти українському суспільству обґрунтувати нове розуміння граничної абстракції (Абсолют – першооснова Всесвіту, Бог) із складовою суб'єктивності, тобто із збереженням цілісності людини і також вона сприятиме отриманню гармонійного співвідношення соціальних підсистем в українському суспільстві [3, с. 23].

Виявами змін є «ритуалізованість» релігійності, при цьому ритуали можуть бути наповнені не релігійним, а псевдорелігійним змістом. Це наслідок того, що важливим є не релігійне наповнення, а форма (приклад – «екстрасенси» і «ворожки», які використовують християнські хрести, молитви у своїй діяльності, проте це не має дійсного відношення до релігії). Державний інститут теж може впливати на подальшу ритуалізованість свідомості населення через передачу церкві виховної функції, бо, на думку держави, церковна діяльність – це постійне виконання ритуалів та повчань. Тобто завдяки церкві держава може прагнути сформуванню свідомості, яка б реагувала на певні тези (міфологеми), тобто об'єднання навколо бажаних цінностей, притаманних усьому населенню [1].

На думку С. Преображенського, ознаками змін традиційної свідомості є: позацерковність – відмова від відвідувань богослужінь, бо вони дуже тривалі у часі; нерозуміння текстів, які виголошують священнослужителі; позаконфесійність – не є принциповим належність до православної конфесії через її розкол; еkleктичність та фрагментарність – різні релігійні цінності та ідеї поєднуються в такому порядку і вигляді, якого потребує конкретна особистість [6, с. 160].

Тісно з релігійною свідомістю пов'язані релігійні цінності, що складаються з емоційного, когнітивного та поведінкової складових. Г. В. Пирог, аналізуючи їх, виділяє 3 рівні їх сформованості. На поверхневому рівні знаходиться «масова» релігійність. Люди, які є носіями цього виду цінностей, нерегулярно ходять до церкви, дотримуються релігійних обрядів швидше як традицій, не

наповнюючи їх власними релігійними осмисленнями, рідко дотримуються посту. Релігійні переживання виникають у випадках, що є стресовими для індивідів – як позитивних, так і негативних, та при відвідуванні церкви. На середньому рівні людина сприймає релігійний світогляд як особистий, вона ретельніше дотримується традицій, багато знає про Бога та релігійні основи, часто молиться, в тому числі вдома, у людини посилюються емоції, що пов'язані з культом, вона відчуває себе частиною культу, має власні інтерпретації традицій, релігійних догм. Глибинний рівень характеризується вірою людини у те, що Божа воля і тільки вона є причиною усіх явищ, подій, що стаються в світі. Віруючий відчуває сильні позитивні емоції від спілкування з Богом – любов, піднесення, радість тощо. Він постійно відвідує церкву, виконує всі традиції, намагається долучити до релігії усіх навколо. Від рівня сформованості релігійних цінностей залежить їх місце у житті людини. Релігійні цінності поверхневого рівня не відіграють великої ролі у житті людини, а цінності глибинного, навпаки, є світоглядною основою, призмою у сприйманні світу [5].

Отже, релігійність сучасних українців є традиційною, а не суто православною, бо ґрунтується на поєднанні язичницьких компонентів (звичаїв, обрядів, традицій) та християнства. Масова релігійна свідомість є міфологічною, при цьому міфи часто не стосуються релігійного життя. Зараз традиційна релігійна свідомість зазнає змін, що виявляються у різних сферах життя і є наслідком глобалізації, долання атеїзму, формування нових релігійних рухів, що завойовують нових послідовників через нестійкість релігійної ситуації в Україні. Виявами змін також є: ритуалізованість, позацерковність, позаконфесійність, еkleктичність та фрагментарність. З релігійною свідомістю пов'язані релігійні цінності, що мають 3 рівня сформованості: поверхневий рівень (масовий), середній та глибинний.

Література:

1. Богачевська І. Сучасна релігійна свідомість православних українців: між міфом та ритуалом. *Релігія та соціум*. 2011. №1 (5). С. 5-10.
2. Козловський О. Р. Релігійна свідомість та релігійні практики населення сучасної України як предмет соціально-філософського аналізу. Київ, ВД «Стилос». 2007. 192 с.
3. Конотоп Л. Г. Релігійна свідомість: методологічні аспекти дослідження. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. 2019. №1 (29). С. 21-25.
4. Новосад М. Релігійна свідомість в контексті української народної традиції. *Українське релігієзнавство*. 2013. №67. С. 132-137.
5. Пирог Г. В. Психологічні аспекти функціонування релігійних цінностей (християнський аспект). *Українське релігієзнавство*. 2006. №39. С. 93-102.
6. Преображенський С. І. Позахристиянські компоненти свідомості сучасної православної людини: дис. ... канд. філос. наук. Київ, 2010. 277 с.

Фальковська Людмила Миколаївна
 старший викладач кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Радкевич Маргарита Олегівна
 магістрантка спеціальності «Політична психологія»

Науковий керівник:

Клименко І. В., кандидат психологічних наук,
 доцент кафедри соціальної психології
Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка
м. Київ, Україна

АБСЕНТЕЇЗМ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНОГО ТРАНЗИТУ

Суспільство є доволі інертною та, водночас, динамічною системою за всіх часів та епох, однак значним випробуванням для неї є демократичні перетворення на теренах пострадянського статусу. Наслідки обтяжливого минулого даються взнаки – відчутним є спротив щодо політичних змін, які ще не легітимізувалися масовою свідомістю, важким тягарем лежать в політичній культурі суспільства спогади історичних травм та зруйнованих сподівань на гідне життя. Втім Україна впевнено рухається у напрямі демократичних перетворень, маючи за плечима не тільки обтяжливий «багаж» минулого, а й відчутні перемоги у побудові цивілізованого суспільства.

Політичний поступ на зламі епох «до» і «після» у науковому дискурсі пов'язується з категорією «демократичного транзиту», що тлумачиться неоднозначно, однак Т.В. Бельська [2] пропонує її розуміти як «процес трансформації посттоталітарних суспільств, що має на меті заснування демократії». У зв'язку з цим формування засад демократичних перетворень у державі та становлення громадянського суспільства, яке складається із соціально-активних громадян, є необхідною умовою сучасної демократії

Трансформаційні процеси вимагають залучення усіх зацікавлених сторін до політичного процесу до активної взаємодії, насамперед молоді. Що ж ми можемо спостерігати наразі – почасти свідоме відчуження (дистанціювання) від участі у політичному житті, споглядальне ставлення до політичних подій, уникання відповідальності за власні політичні рішення у разі вибору тощо. Подібна картина властива не лише транзитним країнам, а й тим, що мають зрілу демократію – це поширене явище стало предметом наукового вивчення і представлене у науковому дискурсі як абсентеїзм.

Практика самовільного вилучення громадян з політичного життя, які ігнорують своє громадянське право на участь в управлінні державою як частини електорату є поширеною у більшості демократичних країн світу. Поширення

абсентеїзму спостерігається і в Україні. Починаючи зі здобуття незалежності, явка українських громадян на вибори залишає бажати кращого, тому дослідження даного феномену та розробка методів подолання причин абсентеїзму будуть корисними для розуміння тенденцій розвитку політичної культури, вдосконалення управлінської системи, оптимізації політичної соціалізації та сприяння зростанню політичної самосвідомості громадян.

Початок наукових досліджень абсентеїзму поклали такі зарубіжні дослідники як П. Лазарсфельд, Б. Берельсон, Г.А. Алмонд, С. Верба, В. Макфол, Р. Росс, В. Макфол, В. Глазер, В. Міллер, Р. Купер, П. Конверс, А. Вулф, А. Кемпбелл та інші. Наразі проблематикою абсентеїзму на теренах пострадянського простору займаються такі вітчизняні та зарубіжні науковці як М. Ставнійчук, В. Кравченко, Ю. Бушенєва, Ю. Гудіна, З. Джандубаєва та інші.

Поняття абсентеїзму вивчається у різних наукових напрямках, зокрема в політології. Український дослідник М.А.Бучин [3], узагальнюючи сучасні наукові уявлення про абсентеїзм, виділяє сім різних точок зору до його тлумачення: з позиції *політичної участі* (як неучасть у голосуванні на виборах громадян, які наділені активним виборчим правом); з позиції *політичної поведінки* (як форма протестної чи пасивної політичної поведінки); з позиції *права* (як результат законодавчо встановленої добровільності реалізації активного виборчого права); з позиції *рівня стабільності держави* (як причина політичної слабкості держави, нестабільності і хаосу в країні); з позиції *суспільства* (як пасивність громадян, наслідок низького рівня політико-правової свідомості і культури); з позиції *функціонування держави* (як суспільна дисфункція, що йде в розріз з інтересами держави); з *телеологічної* позиції (як інструмент управління політичними процесами, засіб для досягнення певних цілей) [3, с. 178].

На особливу увагу заслуговує ряд досліджень, що спрямовані на пошук: *причин абсентеїзму* – раціональні та експресивні [4]; суб'єктивні, об'єктивні, кон'юнктурні та ініціативні [3]; *різновидів абсентеїзму* – політичний, економічний та аполітичний [6]; *моделей абсентеїзму* – як «поведінки відхилення» [7] та як «фактора стабільності держави» [5] тощо.

У нашій роботі ми схильні дотримуватись такої точки зору, де абсентеїзм постає як політичне утримання громадян у процесі та реалізації свого права й обов'язку на управління державою через участь у виборах.

Розкриття причин абсентеїзму, на наш погляд, залежить від типу та рівня розвитку політичної культури (підданська, традиційна та активіська), що домінує у суспільстві протягом конкретного історичного періоду. Так, у межах *традиційної культури* спостерігається найменша зацікавленість політикою, однак є схильність підкорятися владі; в умовах домінування *підданської культури* є обізнаність у правилах та законах політики, а тому виявляється покора, проте громадяни не надто зацікавлені у політичній участі; носії *активістського типу політичної культури* виявляють жвавий інтерес до політичного життя та активно беруть участь у ньому [1]. Отже, персональний

рівень засвоєння політичної культури молодого людиною потребує, щонайменше, взірця, ґрунтовних заходів з оптимізації політичної соціалізації і, бажано, на тлі конструктивних перетворень в державі. Тоді належний рівень громадянської самосвідомості, політичної обізнаності та дій будуть сприяти усвідомленій електоральній поведінці молодих виборців у суспільстві.

Втім для українського типу абсентеїзму в даному контексті досить близькою буде пояснювальна модель, запропонована французьким політиком М. Рокар [9], який вважає причиною абсентеїзму розчарування у політиці, яка не виправдовує очікувань виборців. Він пов'язував таке розчарування з неспроможністю політики зберегти свою сакральність, яку вона отримала після зменшення впливу релігії [9]. Власне політика атеїзму в Радянському Союзі сприяла утвердженню марксистської ідеології, але після розвінчання культу Сталіна відбувалось поступове знецінення владної структури, тому авторитаризм при владі послабшав. А після проголошення незалежності країнами пострадянського простору громадяни зіткнулися з боротьбою за владу, яка вже не була для них такою авторитетною та сакральною. М. Рокар як вчений і як політик відзначає, що відбулось знецінення значимості політичної боротьби, яка в свою чергу перетворилась у свідомості громадян у «марнославне й амбіційне змагання групових та еґоїстичних інтересів» [9]. Таким чином, механізм, що раніше забезпечував стовідсоткову явку при голосуванні в СРСР, дав збій – разом із демократією прийшов і абсентеїзм як невід'ємний елемент будь-якої сучасної демократії, тому варто його приймати безоціночно як належне і цілком закономірне явище.

Отже, в умовах демократичного транзиту, який в кожній країні йде по особливому сценарію, абсентеїзм є закономірним явищем, однак наразі є стратегічно важливими для майбутнього країни. Для активізації політичних перетворень, спрямованих на майбутнє, варто якомога більше молодих людей залучити до політичної участі, культивувати практику жвавого інтересу до політичних прав та свобод, підвищувати рівень політичної культури суспільства.

У ситуації демократичного транзиту, коли в державі одночасно співіснують два протилежних світогляди (радянський та європейський), не до кінця сформульована ідея демократії, бракує політичної стабільності в умовах «незовнішнього» втручання на сході та півдні України (як інформаційного, так і фізичного) слід особливу увагу приділяти сприянню політичній соціалізації молодих виборців. Тому зараз гостро стоїть питання про дослідження абсентеїзму в українському суспільстві та в межах нашої культури, розробки програм вивчення особливостей політичного абсентеїзму та способів залучення громадян до політичного життя в своїй країні.

Література:

1. Алмонд Г.А., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/1992-4-Almond_Verba.pdf
2. Бельська Т. В. Демократичний транзит: специфічна риса сучасного

суспільно-політичного процесу. *Актуальні проблеми державного управління*. 2008. № 2. С. 78-83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2008_2_11

3. Бучин М.А. Абсентеїзм як тип електоральної поведінки. *Політологічні студії*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 2. С. 174–182. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38811/16-Buchin.pdf?sequence=1>

4. Гаврилюк Д. Ю. Політологічні розвідки причин вияву в політичній практиці феномену абсентеїзму. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 22 : Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. 2011. Вип. 6. С. 106-111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_022_2011_6_21.

5. Гудина Ю.В. Активность российских избирателей: теоретические модели и практика. *Полис*. 2003. № 1. С. 112-123.

6. Джандубаева З. З. Абсентеизм как феномен современной российской практики : дисс. канд. социолог. наук: 22.00.04. М., 2005. 134 с.

7. Кравченко В. В. Конституційне право України : навч. посіб. / В. В. Кравченко. К. : Атіка, 2002. 480 с.

8. Мертон Р. Социальное действие, вписываемое в социальное пространство. М. : Международный университет бизнеса и управления, 1996. 556 с.

9. Рокар М. Трудиться с душой: Пер.с фр. Коломийцева В.Ф., Чернеги В.Н., Николаева В.Н. / Под ред. Л.М. Видясовой. М., 1990. 344 с.

Яланська Світлана Павлівна

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки

*Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна*

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Збагачення інтелектуального, економічного, культурного потенціалу України, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку держави можливе завдяки творчій самореалізації молодого покоління. Розвиток креативності, реалізація поставлених завдань через призму творчості сприяють створенню нових культурних, матеріальних цінностей, що відрізняються оригінальністю, унікальністю, новизною. Особистості, які реалізують свій творчий потенціал, є затребуваними на ринку праці. Адже

сучасні фахівці мають володіти надпрофесійними, соціальними навичками, які сприяють успішному виконанню завдань.

За результатами опитування 245 здобувачів вищої освіти освітніх закладів Полтавщини стосовно проблем розвитку творчої особистості в освітньому процесі, отримали відповіді, що акцентують увагу на необхідності у значній кількості осіб активізації: спрямованості до самовдосконалення (77,0%), натхнення, морального задоволення (63,0%); критичного осмислення інформації (87,0%); позитивних емоцій (60,0%); прогнозування результатів діяльності (83,0%); вольових зусиль (95,0%); комунікабельності (76,0%); працелюбності (58,0%); готовності до нестандартних рішень (75,0%); високих вимог до власної діяльності (75,0%); широкого кругозору (72,0%); постійного пошуку нового, унікального (98,0%).

Погоджуємося з думкою С.Д. Максименка, що уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результат творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Автор зазначає, що дотриматися принципу креативності в аналізі особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості [3].

Науковою цінністю для розв'язання проблеми розвитку творчості особистості є концепція В.О. Моляко, за якою творчість розглядається як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові). За В.О. Моляко, головним у творчості є, перш за все, оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого. Важливою рисою творчої особистості є високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Недостатньо самого лише сприйняття, яким би тривалим воно не було, як і самого бажання нового, оригінального, якщо немає відповідного підґрунтя, загальної і професійної підготовки, а також великої наполегливості в роботі. Автор визначає п'ять стратегій творчої діяльності: стратегія аналогізації; стратегія комбінування; стратегія реконструювання; універсальна стратегія; стратегія спонтанних дій [4].

Науковий інтерес для розуміння розвитку творчості особистості становить концепція механізму творчості, яку розробив В.В. Клименко. Основна проблема, що її досліджує автор концепції механізму творчості людини (креативної психічної системи), формулюється так, що здібності людини виявляються не в тому, що вона має знання у формі знакових систем, відчуває у формі почувань, а в тому, що вона доцільно діє, спираючись на логіку предмета [2].

Е.М. Балашов зазначає, що самореалізація особистості є природнім явищем, характерним і притаманним кожній особистості. Підкреслює, що

глибина самореалізації особистості залежить значною мірою від зовнішніх соціокультурних обставин середовища, у якому знаходиться ця особистість [1].

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості нами розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього педагога базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості, генетико-креативний підхід за С.Д. Максименком (зміст розкрито в навчальних посібниках рекомендованих МОН України «Психологія творчості», 2014, 2018).

Отже, творча самореалізація кожного громадянина сприятиме збагаченню інтелектуального, культурного потенціалу країни. Тому в освітніх закладах всіх рівнів мають створюватися умови для розвитку креативності всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
2. Клименко В. В. Етапи розвитку творчості. *Психологічна газета*. 2007. № 2. С. 24–29.
3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
4. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.

Розділ 3

**ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ,
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ****Баратюк Артем Юрійович**

студент спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Буркало Н. І., кандидат психологічних наук,
асистент кафедри експериментальної та прикладної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

**ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
З МОТИВАЦІЄЮ ДОСЯГНЕННЯ У СТУДЕНТІВ**

Цікавість до теми індивідуальності в сучасності можна пояснити об'ємністю питань та проблем, котрі є невирішеними або не дослідженими до нині. Виходячи з такого положення, розгляд ролі індивідуальності у прояві мотивації є також не дослідженою темою через багатомірність їх зав'язків та переплетів у різних діяльностях. Однією з актуальних проблем особистості в умовах вищої освіти є мотивація до процесу навчання. Велика кількість праць за останні роки вказують про спад мотивації студентів до навчання. Тому дане дослідження спрямоване на вияв взаємозв'язку індивідуально-психологічних особливостей з мотивацією досягнення у студентів різних спеціальностей та є, перш за все, визначенням не тільки рівня мотивації та індивідуальних особливостей, котрі пов'язані з нею, а визначенням саме особливостей індивідуальності в залежності від спеціалізації навчання. Дана праця спрямована на встановлення нового погляду на визначення особливостей прояву мотивації. Потреба у новому погляді може визначатися саме працями таких авторів, як Н. В. Афанасьєва, И. А. Батурын, В. А. Белих, М. Ш. Магомед-Емінов, В. І. Степанський, С. А. Шапкін та ін., котрі визначають важливість індивідуальності у формуванні спрямованості мотивації та в її проявах, але не визначають дані особливості у їх дійсному взаємозв'язку та практичному значенні. Дане визначення дасть можливість говорити про причини вмотивованості навчальним процесом в залежності від індивідуальної сфери особистості у різних спеціальностях, що може в подальшому допомогти в обранні спеціальності [1; 2;].

В даному дослідженні було зроблена спроба визначити взаємозв'язок індивідуально-психологічних особливостей з мотивацією досягнення у студентів та в отриманні якісно нових знань щодо рішення проблеми мотивації до навчання.

Ціллю справжнього дослідження було встановити індивідуальні особливості студентів в залежності від їх спеціалізації (гуманітарної та фізико-математичної спеціальності) та вплив даних особливостей на мотивацію досягнення. В якості методів дослідження використовувалися: теоретичні – аналіз, систематизація й узагальнення психологічних даних з проблеми дослідження; емпіричні – психодіагностичні методики: п'ятифакторний особистісний опитувальник «Велика п'ятірка» Р. МакКрає, П. Коста, методика мотивація досягнення А. Мехрабіана, методика діагностики самооцінки мотивації схвалення Д. Краун і Д. Марлоу. А також були використані методи математично-статистичної обробки даних: кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена), ϕ^* -критерій Фішера. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0). В дослідженні брали участь 60 осіб – 30 студентів гуманітарних спеціальностей та 30 студентів фізико-математичних спеціальностей. Студенти для вибірки бралися з Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. Представниками гуманітарних спеціальностей були студенти факультету психології та інституту філології. Представниками фізико-математичних спеціальностей були студенти механіко-математичного факультету та фізичного факультету. Вік респондентів – від 18 до 20 років.

У ході дослідження було отримані наступні результати. За методикою п'ятифакторного особистісного опитувальника «Велика п'ятірка» було встановлено, що провідними особливостями особистості у гуманітарних спеціальностях є активність, привернення уваги та екстраверсія та, в більшій мірі, товариськість, довірливість, розуміння, цікавість як риса характеру та сензитивність. В свою чергу для студентів фізико-математичних спеціальностей характерні більша пасивність (середні показники за цією шкалою), замкнутість, більша кількість середніх показників за шкалою уникнення та привернення уваги, велика кількість середніх показників інтроверсії-екстраверсії, хоча більше інтровертів; вони мають більші показники за байдужістю, нерозумінням та фактором відособленості. Рівень вмотивованості на навчання в обох групах було однаковим, що свідчить про індивідуальність даного прояву.

За кореляційним аналізом у гуманітарних спеціальностей було підтверджено такі прямі зв'язки рис особистості з мотивацією досягнення, як активність, пошук нових вражень, потреба в увазі, спрямованість на соціум, самодостатність та зворотні зв'язки з рисами консерватизму, реалістичності, відсутності артистичності, практичність. У фізико-математичних спеціальностей було підтверджено наступні прямі зв'язки, котрі впливають на мотивацію досягнення, як активність, акуратність, наполегливість, відповідальність, самоконтроль, розслабленість, емоційна комфортність, емоційно стабільна та стійка. Результати вказують на відмінність рис впливаючих на мотивацію досягнення у різних спеціальностей.

Результати даної праці можуть стати серйозним підґрунтям у подальших дослідженнях взаємозв'язку індивідуальних особливостей особистості з мотивацією досягнення за іншими спеціальностями. Опрацювання даних може привести до нового визначення профвідбору за певними особистісними якостями, тобто визначення прогнозуючого прояву мотивації до певної спеціалізації навчання, що може бути дуже корисним у збільшенні студентів з більшою мотивацією до вивчення певного предмету.

Література:

1. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей. 2006.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Издательский дом "Питер", 2009.

Кравченко Оксана Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор,

декан факультету соціальної та психологічної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

СУЧАСНІ НАПРЯМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах сьогодення все більше уваги актуалізується позиція, що сталий розвиток можливий лише при врахуванні людського потенціалу як основної цінності суспільства, розширення його соціально-інтелектуального вибору і можливостей. Правове підґрунтя цих можливостей задеклароване у міжнародних та національних законодавчих документах, що й визначає зміст і спрямованість соціальної політики кожної з держав. Україна з проголошенням незалежності визначила свій статус як соціальної, що передбачає захист основних прав і свобод громадян та забезпечення належного прожиткового мінімуму вразливим категоріям населення незалежно від віку, статті, етнічної приналежності, стану здоров'я тощо. До вразливих категорій населення відносяться діти, люди з інвалідністю, люди похилого віку, внутрішньо-переміщені особи та всі ті, хто перебуває у складних життєвих обставинах.

У суспільстві актуалізується освітні та соціально-орієнтовані послуги, покликані відновити порушену гармонію людства, соціуму, екологічного середовища, зменшити негативні наслідки криз. У цьому контексті люди з інвалідністю виступають не лише як об'єкти надання соціальної допомоги, але й як суб'єкти соціально-культурної діяльності. Держави зацікавлені в розробці та впровадженні освітніх програм, які б дозволили інтегрувати їх у суспільство як

повноцінних і повноправних учасників життєдіяльності, підвищити їх потенціал як робочої сили у різних галузях виробництва та економіки.

Така «формула» закладена в основних міжнародних документах: Конвенції ООН про права дитини (1989), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю» (1993), «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006), Цілях сталого розвитку на 2016-2030 рр.

Здобуття незалежності держави ознаменувалося прийняттям основного Закону – Конституції України, де стверджується рівність прав усіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак. У Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких – право на освіту (стаття 53), право на соціальний захист (стаття 46) та ін.

Завданням законодавства про охорону дитинства є розширення соціально-правових гарантій дітей, забезпечення фізичного, інтелектуального, культурного розвитку молодого покоління, створення соціально-економічних і правових інститутів з метою захисту прав та законних інтересів дитини в Україні (Закон України «Про охорону дитинства» (2001), Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991), Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006), Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), Закон України «Про соціальні послуги» (2019), Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, Закон України «Про освіту»).

Здійснимо аналіз вітчизняного та зарубіжного законодавства щодо туризму, який розглядаємо як один із ефективних засобів соціальної реабілітації, спрямованої на розширення життєвого простору людей з інвалідністю.

Міжнародними правовими актами з регулювання туристської діяльності передбачено основні засади розвитку національного та міжнародного туризму: «Хартія туризму» (1985 р.), «Створення можливостей для туризму для людей з обмеженими можливостями у дев'яності роки» (резолуція Генеральної Асамблеї ЮНВТО у 1991 р.), «Глобальний етичний кодекс туризму» (1999) тощо.

Розпорядженням КМУ від 16 березня 2017 р. № 168-р «Про схвалення Стратегії розвитку туризму та курортів на період до 2026 року» врегульовано забезпечення доступності об'єктів туристичної інфраструктури для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення.

Отже, право на відпочинок та забезпечення доступності на туризм є конституційним правом громадян, в тому числі осіб з інвалідністю.

Таким чином, серед вимог сьогодення створення програм для людей з інвалідністю, реалізація яких дає для них можливість відчувати себе повноцінними та повноправними учасниками суспільного життя. Такі програми раціонально запроваджувати чим раніше від дня народження. Тому на освіту покладається ключове завдання, яка має бути інклюзивною як за змістом, так і за суттю. Поряд з освітніми програмами мають бути реалізовані технології

соціально-психологічної підтримки та реабілітації, які б сприяли психологічному відновленню та соціальній інтеграції дитини.

Серед сфер діяльності для дітей та молоді найбільш цікавою і сприйнятливою є сфера дозвілля та відпочинку. Її доцільно використовувати на підставі рівних можливостей як потужний ресурс для пізнавальної та творчої роботи. Можливість пізнання культурної спадщини людства, подорожей та екскурсійних маршрутів є важливим реабілітаційним потенціалом.

Впровадження таких програм мають усі законодавчі підстави, про що свідчать нормативні документи у сфері освіти, соціальної роботи, туризму.

Аналіз змісту законодавчої бази із захисту прав людей з інвалідністю засвідчує, що їхня ефективна соціальна реабілітація є передумовою досягнення успіхів у людському, соціальному та економічному розвитку суспільства. Очевидно, що інклюзивний туризм має потужний реабілітаційний ресурс та інтегрує у собі пізнавальні, культурно-дозвілєві, соціально-виховні, фізкультурно-оздоровчі, оздоровчі заходи, що стає перспективним напрямом подальших наукових розвідок.

Література:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 17.03.2020)
2. Цілі сталого розвитку на 2016-2030 рр. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 20.03.2020)
3. Кравченко О.О. Нормативно-правові засади впровадження інклюзивного туризму як засобу реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2020. № 1. С. 128 – 147.

Максимець Світлана Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології

Вавілова Анастасія Дмитрівна

студентка спеціальності «Середня освіта (Українська мова та література)»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Мотивація – один із найважливіших факторів, що спонукає особистість до діяльності. Мотиви діяльності можуть бути викликані під впливом оточення. У підлітковому віці навчальна діяльність є переважаючою. Також з різних причин

у підлітковому віці часто формується негативна мотивація до навчальної діяльності. Обрана тема є досить актуальною та потребує дослідження, хоча їй приділяли увагу такі відомі вчені, як Л. Виготський, В. Коротило, О. Запрожець, Л. Божович, Е. Фромм та ін.

Мотивація є певною сукупністю факторів, які здатні спричинити ту чи іншу форму активності особистості, яка спрямована на зовнішній світ, явища індивідуального «Я» або інші рівні існування суцього. Перш ніж розглянути психологічні механізми виникнення та розгортання вказаних явищ, звернімося до історії психологічних поглядів на природу мотивації людини [2, с.237].

Дослідження мотиваційної сфери школяра має декілька взаємопов'язаних сторін. З одного боку – це діагностика мотивації навчальної діяльності, виявлення її реального рівня, кожного учня зокрема та класі в цілому. З іншого боку, на основі отриманих даних, при порівнянні результатів, відкриваються нові резерви, створюються нові умови для дальшого саморозвитку мотиваційної сфери школяра. Формування мотиваційної сфери підлітка – найбільш складна ділянка навчально-виховного процесу.

На думку психолога А.К. Маркової, мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної діяльності, яка пов'язана з внутрішнім ставленням учня до неї [1, с.16].

Іноді проводиться ототожнення понять «мотиви» і «потреби». На думку психолога Е.І. Савонько, потреби поділяються на життєві, соціальні та ідеальні. Останні є потребами пізнання та творчості. В кожній з цих груп виділяють потреби збереження та розвитку, а в групі соціальних – потреби «для себе» (права) і «для інших» (обов'язки). Найважливішою характеристикою особистості є та з потреб, яка тривалий час займає головне становище в ієрархії існуючих мотивів [3, с.29].

Дослідження свідчать, що саме структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є чинником формування в учнів не тільки операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти. Тому треба так організувати роботу, щоб зацікавити всіх дітей, створивши умови виховання позитивних рис характеру, бажання та вміння вчитися.

На підтримку мотивації учіння впливає ряд особливостей:

1) учень готовий до прийняття цілей, заданих учителем, але не на досить тривалий час, наприклад, відсутність уваги на уроці;

2) школяр навчається визначати важливість і послідовність цілей як на уроці, так і під час самостійної організації свого часу, однак у нього найчастіше відсутнє вміння зіставляти цілі, які намічалися, зі своїми можливостями, що може призвести до неуспіху в навчальній діяльності і зниження мотивації учіння;

3) учень може вже самостійно визначити систему проміжних цілей на шляху до мети, поставленої вчителем, але процеси формування цілей не завжди співпадають із навчальною програмою та рівнем її складності.

Дослідження особливостей мотивації учіння підлітків дало змогу А.К. Марковій [1] зробити висновок: їх мотивація має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивними характеристиками вони вважають:

- 1) загальне позитивне ставлення дітей цього віку до школи;
- 2) широту їхніх інтересів (їх цікавить багато явищ життя);
- 3) допитливість, що є виявом розумової активності.

Негативні аспекти мотивації навчання підлітків, що перешкоджають навчанню:

- недостатня дієвість мотивів, бо самі собою вони довго не підтримують навчальну діяльність;

- нестійкість мотивів – вони швидко задовольняються, і без підтримки вчителя чи інших дорослих можуть згаснути і більше не відновитися; мала усвідомленість, що виявляється у невмінні школярів назвати, що і чому їм подобається в даному предметі; слабка узагальненість, тобто охоплюють один чи кілька навчальних предметів, які об'єднані за зовнішніми ознаками; орієнтування учнів найчастіше на результат навчання (знання, причому з їх фактичної, ілюстрованої сторони, і лише потім – закономірності), а не способи навчальної діяльності, внаслідок чого іноді до кінця початкової школи не складається інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі. Всі ці особливості обумовлюють поверхневий, у ряді випадків недостатній інтерес до навчання, його іноді називають формальним і безтурботним ставленням до навчання.

Для дослідження проводились наступні методики: «Спрямованість на отримання знань» (розроблена Є. П. Ільїним та Н. А. Кудряковою) для виявлення у школярів спрямованості на отримання знань; «Вивчення відношення до навчання», розроблена Г.Н. Казанцевою і призначена для якісного аналізу мотивів навчання; «Визначення мотивів навчання» (розробка М. Р. Гінзбурга), яку застосовують для виявлення найбільш характерних мотивів навчання школяра.

Розподіл основних мотивів за методикою «Спрямованість на отримання знань»: у більшості опитаних підлітків переважають мотиви соціального, що передбачають можливість спілкування та взаємодіяти із однолітками (40%) та 40% учнів обрали особисто-прагматичний мотив, що трактується за принципом: «змушують, контролюють старші», «не хочу отримати погану оцінку», «не хочу, щоб сварив вчитель», тобто вони детерміновані зовнішніми впливами, а не переконаннями самого учня, що є негативним явищем. Адже мотивація повинна формуватися під впливом внутрішніх власних установок на отримання знань. До такої групи опитаних належать школярі, які склали 25%, які вчать тому, що у них сформоване позитивне внутрішнє ставлення до навчання. А позитивна мотивація, як відомо, є головною рушійною силою процесу пізнавальної активності під час навчання.

Проаналізувавши дані методики «Вивчення відношення до навчання», ми дійшли до висновку, що в учнів переважає зовнішня мотивація до навчання –

базується на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції (аби не підвести класного керівника, батьки примушують та ін).

Загалом можна зробити висновок, що діти до школи ходять охоче, прагнуть учитися, проте не прагнуть отримувати знання, більше зосереджені на гарних оцінках і схваленні вчителями, батьками.

Результати методики «Визначення мотивів навчання» показали, що мотив на оцінку переважає. Це свідчить про те, що більшість дітей цікавляться оцінкою більше, ніж процесом навчання, орієнтацією на отримання знань. Такі учні навчаються для того, щоб отримувати оцінку і тим самим задовольняти свої зовнішньо замотивовані потреби. Також присутній навчальний мотив до шкільного життя у 22% дітей, що свідчить про навчальний рівень формування навчальної орієнтації. На третьому місці знаходиться позиційний мотив – 16% дітей.

Таким чином, за результатами методик в учнів переважали зовнішні мотиви. Тому досить ефективними формами роботи в цьому контексті буде урізноманітнення видів діяльності на занятті, вміння педагогів формувати в учнів пізнавальний інтерес, мотивацію, створення «ситуацій успіху», віра у дитину та її підтримка, створення необхідних умов для самореалізації підлітка.

Література:

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
2. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. К.: Либідь, 2017. 632 с.
3. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста. *Вопросы психологии*. 2016. № 4. С. 27-35.

Максимець Світлана Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології

Ліпісовецька Олена Миколаївна

студентка спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та література)»

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ПРИЧИНИ НАВЧАЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Сучасний світ – це світ, де перші місця посідають особистості, які вміють досягати успіху. Саме тому, питання подолання неспішності є важливим для сучасного суспільства, а особливо для нового покоління. Адже вміння досягати

успіху формується не в дорослому житті, а в шкільні роки. В цей час дитина здобуває перший досвід досягнення успіху або зіштовхується з невдачею.

Провідною діяльністю дитини, в якій вона може відчувати себе успішною або неуспішною є навчання. І не так важливо чи високі бали отримує учень, більш значимим є почуття комфорту у сфері діяльності, яка є для нього найбільш актуальною. Проте, за наявності оцінювання у школах, саме воно стає центральним лічильником успішності та неуспішності школярів.

Загалом, питання неуспішності посідає важливе місце серед проблем, які потрапили до розгляду вчених педагогічної та психологічної науки: А.А. Бударного, М.А. Данилова, С.С. Занюк, Я.А. Коменського, Л.А. Регуш, С.А. Будассі, У. Д. Розенталя, С. Л. Рубінштейна. Тому вибір нами саме такої теми зумовлений її особливою актуальністю – за допомогою дослідження видів та причин неуспішності ми отримуємо можливість її психологічної і педагогічної профілактики та корекції.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні тих факторів, які є причиною шкільної неуспішності та їх впливу на формування особистості учнів.

Проблема шкільної неуспішності хвилює не лише дорослих, а й дітей. Адже ж зрозуміло, що немає такої дитини, яка б хотіла погано вчитися. Коли дитина вступає до школи, вона мріє про цікавий та захоплюючий шкільний світ, про зустріч з хорошими вчителями. Дитина хоче вчитися, дізнаватися щось нове і стати хорошим учнем. Коли дитина починає отримувати перші негативні оцінки, бажання вчитися починає зникати, а з ним і зникає бажання відвідувати школу.

А.А.Бударний та У.Д.Розенталь неуспішність бачать як «невідповідність мінімальним вимогам та впевнені в тому, що зміст поняття неуспішності багато в чому залежить від переводу учнів у наступний клас. Оскільки в школі переводять в наступний клас тих, хто задовольняє мінімальні вимоги, які співвідносяться з низькими балами. Однак, ці правила підтверджуються реальною практикою: виставлені позитивні оцінки не заважають учителям, батькам та нерідко і учням знати, що вони не встигають» [1].

В більшості випадків шкільна неуспішність відбиває неефективність навчальної діяльності школяра та розуміється як низький рівень засвоєння знань. Підхід до вивчення неуспішності шляхом аналізу умов, що її породжують не можна вважати достатнім, оскільки він спрямований на з'ясування лише зовнішніх умов [2].

Таким чином, у даній роботі навчальну (шкільну) неуспішність ми визначаємо як невідповідність навчальних успіхів учня вимогам шкільної програми.

Існують такі підходи до вивчення причин шкільної неуспішності:

1. Педагогічний підхід заснований на тому, що всі учні з однаковим успіхом повинні засвоїти відповідну для свого віку навчальну програму. Звідси витікає те, що учень повинен виконувати те, що йому потрібно у відповідності з програмою, або повторно пояснювати учню навчальний матеріал. Одним із

способів подолання труднощів у навчанні є «навчити учня» виконувати учбові завдання.

2. Психологічний підхід розглядає в якості основних причин навчальної неуспішності, в першу чергу, недоліки у когнітивно-особистісному розвитку учнів.

3. Нейропсихологічний підхід полягає в тому, що труднощі розглядаються як результат дефіцитарності (недостатності) розвитку окремих мозкових структур [3].

Отже, за результатами даної інформації, ми можемо судити про існування трьох центральних причин навчальної неспішності: фізіологічних, соціальних та психолого-педагогічних.

До фізіологічних причин неуспішності вчені відносять: астеничний синдром, синдром психологічного інфантилізму, психоорганічний синдром, гіпер- та гіпоактивність.

До соціальних причин неуспішності у підлітковому віці відносять: недоліки методів викладання, недоліки в організації навчального процесу, порушення взаємодії «вчитель-учень», виключення комунікації «учень-учень».

Деякі психолого-педагогічні причини неуспішності: формалізована система освіти, яка не відповідає потребам дітей; одноманітність методів і типів навчання; нехтування проявами емоцій в школі; нездатність ставити учнями цілі в навчанні та відсутність ефективного контролю навчальних результатів; нехтування інтересами учнів; недоліки в розвитку психічних процесів; інтелектуальна пасивність; індивідуально-типологічні особливості; відсутність достатньої мотивації навчання.

Після визначення основних причин шкільної неуспішності ми провели ряд методик, які допомогли нам оцінити «чистий» потенціал учнів, незалежно від погляду вчителя та особливостей змісту навчальної програми, яка направлена на широкий загальний і не враховує індивідуальних особливостей учнів.

Для діагностики шкільної успішності ми обрали такі методи та методики: метод моніторингу успішності (спостереження, бесіда з учнями та вчителями, вивчення шкільних журналів); методика на вивчення пам'яті «Відтворення геометричних фігур»; методика спрямована на визначення вибірковості уваги «Методика Мюнстерберга»; методика визначення рівня самооцінки С.А.Будасі; методика на вивчення домінуючої мотивації (очікування успіху або страх невдачі) А.А.Реана; методика на визначення рівня розумового розвитку ШТРР.

Аналіз результатів показав, що учні з високим рівнем успішності, в більшості випадків, мають високий рівень розумового розвитку (67%). Проте, частина підлітків, які стали успішними у навчанні, мають середній (11%) та низький рівень (22%) розумового розвитку. Неуспішні учні зазвичай мають низький (33%) або середній рівень (50%) розумового розвитку, але результати досліджень виявили невеликий відсоток учнів з високим рівнем розумового розвитку (17%).

Такі дані вказують на те, що шкільна успішність пов'язана із рівнем розумового розвитку: високий рівень розумового розвитку є основою досягнення успіху у навчанні. Проте існують інші фактори, які допомагають бути успішними при низьких показниках рівня розумового розвитку.

Рівень успішності учнів також пов'язаний з рівнем розвитку уваги. Високий рівень вибірковості уваги спостерігається в учнів, які мають високий рівень навчальної успішності (78%). Середні та низькі показники, в більшій мірі, характерні учням з низькими та середніми показниками успішності. Але слід звернути увагу на те, що деякі учні з низьким та середнім рівнем успішності мають високий рівень вибірковості уваги.

Результати дослідження показують, що рівень розвитку пам'яті мало пов'язаний з рівнем успішності учнів. Як високі, так і низькі показники, характерні для учнів з високим, середнім та низьким рівнем шкільної успішності. Лише половина успішних учнів має високий рівень розвиток пам'яті (45%).

Також, можемо стверджувати, що високий рівень розумового розвитку та психічних процесів: пам'яті та уваги у поєднанні із завищеною самооцінкою створює можливість для досягнення навчального успіху у підлітковому віці.

Низька або завищена самооцінка, у поєднанні з низьким рівнем розумового розвитку та психічних процесів не призводить до успіху у навчанні.

Велике значення у формуванні навчальної успішності має мотиваційна сфера. Учні, які показали високий рівень розумового розвитку, пам'яті та уваги, є успішними при умові орієнтації на успіх у виконанні діяльності.

Учні з високими показниками розумового розвитку та психічних процесів, які відчують страх невдачі при виконанні діяльності, не є успішними.

Проведене дослідження особливостей навчальної неуспішності дає нам можливість сформулювати рекомендації для батьків та вчителів неуспішних підлітків. На основі отриманих даних вважаємо, що профілактика та корекція навчальної неуспішності має йти такими шляхами:

1. Робота над самооцінкою неуспішних учнів (яка в більшості випадків є завищеною або заниженою, і не дає можливості адекватного усвідомлення своїх умінь, потреби їх розвитку та корекції).

2. Робота над мотивацією учнів (завищена самооцінка, у поєднанні з мотивацією, спрямованою на досягнення успіху, сприяє досягненню навчальної успішності підлітків).

3. Робота над підвищенням рівня розвитку психічних процесів учнів (в особливості уваги, від якої залежить успішне засвоєння знань).

4. Робота над розвитком розумових здібностей неуспішних підлітків.

Таким чином, результати проведених досліджень доводять, що навчальна неуспішність має різні причини і її профілактика та подолання потребує усестороннього підходу.

Література:

1. Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Неуспеваемость как она есть. *Школьный психолог*. М.: Первое сентября, 2014. №45. С.27-30.

2. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ. СПб.: Реноме, 2011. С. 106-109.

3. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

Масан Тетяна Георгіївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Хворова Г. М., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університету
м. Житомир, Україна

**ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ІМІТАЦІЇ В ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ
З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ**

Актуальність теми обумовлюється збільшенням народжуваності дітей з ураженнями центральної нервової системи, що виникають під час пренатального періоду, при патології пологів або ж під час розвитку патологій протягом перших трьох місяців життя дитини і потребують ефективних форм і методів корекційної роботи з ними [7].

Розлади аутистичного спектру – це низка психологічних характеристик, що окреслюють широке коло розладів поведінки і труднощів у соціальній взаємодії та комунікації. Головним проявом аутизму є порушення взаємодії дитини з навколишнім світом [7].

На поведінку дітей з РАС значний вплив здійснює функція наслідування, яка значною мірою сприяє створенню соціальних зв'язків та інтеграції в групу. У педагогічній психології наслідування вважається інстинктом, яким володіють усі живі істоти для виживання [11].

Імітація, яку також називають *дзеркальною поведінкою* – це техніка адаптації людини і вважається одним із перших засобів навчання, яка набувається з самого народження. Немовлята і зовсім маленькі діти інстинктивно наслідують своїх батьків, братів і сестер. Проте, якщо у дитини є порушення розвитку, то здатність до імітації не розвинулась природним чином і потребує штучного формування навички за допомогою прямої інструкції [11].

Навички імітації критично необхідні для будь-якого навчання. У розумінні дій інших людей і у засвоєнні нових навичок шляхом наслідування беруть участь *дзеркальні нейрони*.

Дзеркальні нейрони – це нейрони головного мозку, що збуджуються при виконанні певної дії або при спостереженні за виконанням цих дії. Активність

мозку, що регулюється поведінкою дзеркальних нейронів, виявлена в лобовій частині головного мозку у відділах, що відповідають за реалізацію рухових функцій і у тім'яній долі великого мозку.

Вілаянур Рамачандран і Ліндсей Оберман – науковці Центру по вивченню мозку когнітивної діяльності (Center for Brain and Cognition) Каліфорнійського університету в м. Сан-Дієго стверджують, що дзеркальні нейрони будують модель спостережуваних подій і дій, у той час як інші відносять їх функції до навичок, пов'язаних з мовою. Також висунута гіпотеза, що проблеми їх функціонування є основою деяких психічних захворювань, зокрема аутизму [8].

Термін «аутизм» ввів у психологічну науку швейцарський психіатр Л. Каннер у 1943 р. Вчений вперше дав цілісний опис синдрому, який він визначив як ранній дитячий аутизм (РДА). Однак глибинні медико-психологічні дослідження дітей з РАС були проведені зовсім нещодавно.

Проблеми розладів аутистичного спектру у дітей в Україні за останні десятиліття відображається у працях відомих науковців у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології, психіатрії, медицини та генетики – О. Літвінової, І. Логвінової, І. Марценківського, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворової, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін., які приділили свою увагу вивченню причин виникнення та розробці методів діагностики аутизму, його диференціації від інших порушень; вдосконаленню підходів до виховання і навчання дітей; пошуку ефективних методів корекції аутистичних проявів у дітей [4].

За даними досліджень Г. Хворової висвітлено сучасні погляди на природу аутизму; розкрито зміст його теоретичних концептуальних моделей, охарактеризовано особливості прояву клінічної картини і психологічної структури асинхронного типу затримки розвитку; узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід психолого-педагогічної корекції цього виду дизонтогенезу. Запропоновано авторський підхід до вирішення проблеми навчання, розвитку і соціалізації дітей з аутизмом. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади (правові, філософські, соціокультурні, нейропсихологічні) та соціально-економічні передумови вирішення цієї проблеми. Представлено комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з аутизмом. Для науковців, психологів, учителів, батьків, студентів педагогічних навчальних закладів і батьків [4].

Д. Шульженко зазначає, що найбільш оптимальний час звернень батьків дітей з аутистичними порушеннями за допомогою до спеціалістів припадає на період 2-4 роки, коли стає помітною відмінність у рівні розвитку мовлення, проявах інтересу до ігрової діяльності та соціальних контактів з іншими дітьми та дорослими [5].

Складність дослідження аутизму викликана взаємопов'язаним характером соціального, когнітивного, мовленевого і емоційного розвитку дитини. Порушення будь-якої з цих функцій позначаються й на решті сфер функціонування психіки дитини [1].

Комплекс симптомів аутизму дуже варіюється: від легких форм – високо функціональний аутизм – синдром Аспергера, до більш тяжких – синдром Канера і т.д. Із цієї причини доцільним є використання терміну – «спектр», що охоплює всю різноманітність проявів [7].

Ще Л.Каннер виявив тріаду симптомів: аутизм з аутистичними переживаннями; стереотипну, одноманітну поведінку з елементами одержимості; своєрідні порушення мовленевого розвитку. На сьогодні розуміння аутизму поглибилося і до аутистичного спектру відносять: порушення соціального мислення; порушення емоційної регуляції; особливість обробки сенсорної інформації; специфічність побудови взаємовідносин з оточуючим світом; специфічність комунікативних та мовленевих процесів.

Дизонтогенез когнітивних психічних функцій призводить до виникнення порушень в афективній сфері, це призводить до деформації основних механізмів афективної організації поведінки, що дозволяють дитині установлювати оптимальну індивідуальну дистанцію у відносинах зі світом, визначати свої потреби та звички, опановувати невідоме, долати перешкоди, вести активний і гнучкий діалог із середовищем, установлювати емоційний контакт з людьми і довільно організовувати свою поведінку. Відомо, що порушення в афективній сфері призводять до змін у розвитку вищих психічних функцій [1].

Незважаючи на те, що діагноз «аутизм» існує офіційно, осіб з таким діагнозом у цивілізованому світі не прийнято вважати хворими у традиційному сенсі цього слова. Етичніше їх називати людьми з порушенням сприйняття і комунікації із зовнішнім світом.

На даний час існує ряд технологій та методик корекції тих чи інших проявів розладів аутистичного спектру. Зокрема можна виділити:

Поведінкова терапія, або метод АВА. На сьогоднішній день Поведінкова терапія, тобто метод прикладного аналізу поведінки (Applied behavior analysis), є одним з найбільш поширених методів корекції дитячого аутизму. В її основі – поведінкові технології та методики навчання, що дозволяють вивчити вплив на поведінку дитини з аутизмом факторів навколишнього середовища і маніпулювати цими факторами, змінюючи її. Поведінкова терапія побудована на ідеї, що будь яка поведінка людини тягне за собою певні наслідки, і якщо дитині вони подобаються, вона стане повторювати цю поведінку, а якщо не подобається – не стане [3].

Особливої уваги заслуговує напрям **Нейропсихологічної корекції дітей з РАС**. Нейропсихологія дитячого віку – наука про формування мозкової організації психічних процесів. Останнім часом вона набуває все більшої популярності як метод синдромного психологічного аналізу дефіциту психічної діяльності у дітей, пов'язаного з несформованою, органічною або функціональною мозковою недостатністю.

Широке впровадження нейропсихологічного аналізу в практику встановлення причин дитячої дезадаптації довело його валідність і ефективність як диференційно-діагностичного, прогностичного, профілактичного та корекційного інструменту. Правомірність такого твердження підтверджується

тією популярністю, якою користуються у психологів, логопедів, дитячих невропатологів і вчителів розробки Е.Г. Сімерніцкой, Л.С. Цветкової, Т.В. Ахутіної, Н.К. Корсакової та інших [3].

Нейропсихологічний метод дозволяє оцінити і зрозуміти ті системно-динамічні перебудови, які супроводжують психічний розвиток дитини з точки зору його мозкового забезпечення. Зрозуміти глибинні механізми його психічного статусу і спланувати адекватний онтогенез програми психолого-педагогічного супроводу саме цієї, конкретної дитини [3].

Метод заміщеного онтогенезу (МОЗ) – базова нейропсихологічна технологія корекції, профілактики і абілітації дітей з різними варіантами розвитку. Ідеологія методу заміщає онтогенезу ґрунтується на теорії А.Р. Лурія про три функціональні блоки мозку і вченні Л.С. Цветкової про нейропсихологічну реабілітацію психічних процесів. Вплив на сенсомоторний рівень з урахуванням загальних закономірностей онтогенезу викликає активізацію в розвитку всіх вищих психічних функцій (ВПФ).

Починати корекційний процес слід з рухових вправ, які активізують, відновлюють і вибудовують взаємодії між різними рівнями і аспектами психічної діяльності. Актуалізація і закріплення будь-яких тілесних навичок припускають затребуваність ззовні таких психічних функцій, як емоції, сприйняття, пам'ять, процеси саморегуляції тощо. Таким чином створюється базова передумова для повноцінної участі цих процесів в оволодінні читанням, письмом, математичними знаннями.

Нейропсихологічна корекція є тривірневою системою. Кожен з рівнів корекції має свою специфічну «мішень» впливу, спрямовану на всі три блоки мозку. Особливості розвитку дитини коригуються при проходженні усіх етапів його сенсомоторного розвитку заново, починаючи з народження [3].

У програмі нейропсихологічного супроводу розвитку дітей за методом заміщеного онтогенезу в кожному занятті описані чотири основні блоки вправ: дихальні вправи; окорухові вправи; розтяжки; рухові вправи [2].

На основі нейропсихологічної корекції базується **Метод Денісона (освітня кінезіологія)**. Освітня кінезіологія – це вчення про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я людини за допомогою певних рухових вправ. Американське подружжя науковців Пол та Гейл Деннісони у 1970-80-х роках розробило концепцію освітньої кінезіології та системну програму «Гімнастика мозку». Це комплекс заходів, які активують природні механізми інтеграції розуму і тіла через спеціально організовані рухи [9].

Даний метод є ефективним для всіх осіб, зацікавлених у розвитку фізичного та розумового потенціалу незалежно від віку та професії. Це вправи, релаксації і активізації, що використовуються для інтеграції півкуль головного мозку з метою більш ефективної їх дії. Освітня кінезіологія має ефективний вплив на процес навчання і виконання будь-якого виду діяльності [9].

Вправи застосовуються як окремі ігрові завдання, динамічні паузи, під час організаційних моментів, проведення ранкової гімнастики, релаксаційних

хвилинок тощо. Виконувати дані вправи доцільно щоденно з поступовим ускладненням. Окремі кінезіологічні вправи, направлені на роботу тім'яних і лобних частин головного мозку, ретельно підібрані й дозовані, здійснюють найбільш ефективний вплив на розвиток функції наслідування у дітей з аутизмом [9].

У дітей з розладами розвитку відсутня внутрішня мотивація для співпраці і поведіння згідно соціальних норм. Для штучного викликання та підтримання зацікавленості до занять у дитини, (посилаючись на підходи, зазначені у поведінковому аналізі) доцільно використовувати «підкріплення». На початку ефективність програми залежить від сили зовнішнього підкріплення. Надалі слід працювати над подоланням залежності від зовнішніх заохочень і отриманням підкріплення тільки у формі природних обумовлених наслідків. Для продовження цінності підкріплення, слід обмежити доступ дитини до даного мотиватора. Підкріплення може бути доступним тільки за виконану роботу або належну соціальну поведінку [6].

Так як дитина більшість часу проводить у сім'ї, то корекційна робота потребує тісного зв'язку спеціаліста з батьками дитини з РАС. Підвищення рівня батьківської компетентності можна асоціювати з наданням невідкладної допомоги й підтримки як батькам, так і дитині з аутизмом.

Опираючись на результати дослідження Г. Хвороваї щодо соціально-психологічних характеристик батьків дітей з аутизмом, спостерігається ціла низка різноманітних зв'язків та тенденцій, які часом носять парадоксальний характер, потребують подальшого дослідження та безумовно вказують на необхідність фахової допомоги та системного супроводу батьківства щодо дітей з аутизмом [10].

Так для підвищення рівня батьківської компетентності Г.Хворова наділяє значною ефективністю застосування таких технологій як: Наративне консультування батьків; Експрес-тренінг компетентного батьківства щодо виховання дітей з аутизмом; Соціально-психологічний тренінг компетентної взаємодії фахівців освітньої системи з батьками; Пролонгована тренінгова програма компетентного батьківства щодо виховання дітей з аутизмом, з психоедукацією за Методикою Незавершених Ситуацій; Психологічне консультування батьків; Історичний метод та метод сторітеллінгу [10].

Фундаментальні дослідження батьківських практик з дітьми з аутизмом, виявлення зв'язків між дитячими та батьківськими характеристиками, батьківськими характеристиками та рівнем батьківської компетентності допоможуть побудувати науково обґрунтовану систему сприяння, підвищити рівень та якість взаємодії між батьками та спеціалістами освітніх та реабілітаційних закладів, які працюють з дітьми з аутизмом, сприяти виведенню програм підтримки компетентності батьків дітей з аутизмом на рівень муніципальних програм підтримки батьків дітей з інвалідністю та сприяти впровадженню програм підтримки батьків у загальні протоколи втручання, догляду та допомоги у разі аутизму [10].

Аналізуючи результати проведеного дослідження щодо формування здатності до імітації в дітей з аутизмом при використанні сучасних технологій психолого-педагогічної корекції, зазначені методики потребують подальшого дослідження та розширення технологій. Пропонується до вивчення батьками та асистентами дитини у закладах освіти та реабілітаційних закладах, до активного та цілеспрямованого застосування повсякденному житті та у корекційній програмі при формуванні навички наслідування у дітей з розладами аутистичного спектру.

Література:

1. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків, Ранок, ВГ Кенгуру, 2018. 144 с.
2. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1. Москва, АЙРИС-пресс, 2015. 416 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва, Генезис, 2015. 480 с.
4. Тарасун В.В., Хворова Г.М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ, Науковий світ, 2004. 100 с.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ, 2009. 385 с.
6. Рон Лиф, Макэкен Джон. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. Москва: ИП Толкачев, 2016. 608 с.
7. Ярмола Н.А. Діти дощу. Діти з розладами аутистичного спектра. Харків, Ранок, 2019. 32 с.
8. Рамачандран В. Оберман Л. Разбитые зеркала: теория аутизма. *Аутизм и нарушения развития*. 2008. Вип. 3.
9. Філіп Т.М. "Кінезіологія. Гімнастика мозку". *Всеосвіта* веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-kineziologia-gimnastika-mozku-185889.html> (дата звернення 02.04.2021)
10. Хворова Г.М. Соціально-психологічні технології формування батьківської компетентності щодо дітей з аутизмом: дослідження батьківських характеристик. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 3.
11. Baer, D.M., Peterson, R. F., & Sherman, J. A. The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 1967. 10(5). 405–416.

Портницька Наталія Федорівна

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної та практичної психології

Тичина Ірина Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент,
декан соціально-психологічного факультету
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ:
ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ**

Впровадження системи інклюзивного навчання, реформ деінституалізації вимагає перебудови системи психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій. Підготовка фахівців, які надаватимуть психолого-педагогічні послуги в ОТГ, реабілітаційних центрах, закладах освіти, де навчаються діти з порушеннями розвитку, вимагає врахування низки вимог щодо організації такого супроводу.

Методологія комплексного дослідження психічного розвитку дітей із порушеннями розвитку базуються на принципах аналізу порушення психічної діяльності, типології дизонтогенезу (Л.Виготський, В. Лебединський). Базою до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей цієї групи в умовах реформування української системи освіти стали роботи Н.Миронової, М.Шеремет, Д.Шульженко. Описано показники, значимі для оцінки психічного розвитку дитини в умовах виконання діагностичних завдань (Т.Власова, С.Забрамна, Н.Стадненко); розроблено програми діагностики, орієнтовні переліки діагностичних методів і процедур для вивчення психічного розвитку дітей із комплексними порушеннями (М.Авраменко, Б.Пінський, Н.Стадненко, О.Чеботарьова). Проблеми психосоціального супроводу дітей із психофізичними порушеннями розглядається як провідна у діяльності фахівців психолого-педагогічного напрямку (Д.Шульженко) і передбачає психодіагностичну, консультативну та психокорекційну підтримку родин.

У контексті базових фахових компетентностей фахівців зі спеціальної освіти важливим є досконале володіння діагностичним матеріалом, вміння здійснювати психологічну діагностику, оцінювання розвитку дитини (С.Миронова). Одним із напрямів фахової підготовки майбутніх психологів, асистентів вчителя, вчителів-дефектологів є робота у командах психолого-педагогічного супроводу, що передбачає формування здатності організовувати та проводити моніторинг психічного розвитку учнів у процесі навчальної діяльності. Однак, до визначення потребують проблеми професійної деонтології та практичної підготовки студентів до надання цих послуг. Існує необхідність розробки програми дослідження, що враховувала б можливості включення

студентів в умовах навчального процесу та графіку навчання самих учнів.

При побудові програми діагностики психічного розвитку школярів із порушеннями інтелектуального розвитку враховано кілька базових вимог:

- Можливість виявлення збережених та порушених функцій та їх якісна характеристика для можливості визначення зони найближчого розвитку та напрямів корекційної діяльності.
- Активізація функцій, значимих для навчальної діяльності та соціалізації у певні вікові періоди.
- Можливість надання дозованої допомоги при виконанні завдань.
- Поєднання завдань, що активізують вербальну та практичну активність.
- Врахування фактору виснаженості психічних процесів та можливості розведення у часі окремих етапів дослідження.
- Систематичність діагностичної роботи для забезпечення можливості вивчення динаміки окремих психічних функцій.

Додатково враховано вимоги, пов'язані зі специфікою психічної активності учнів: низький рівень рефлексії школярів, різний рівень порушення інтелектуальної діяльності, що зумовило необхідність залучення експертної думки педагогів та використання завдань із різним рівнем складності. При необхідності це дозволить описати динаміку окремих психічних функцій протягом коротших проміжків часу (напр., кілька місяців, півроку). Надійність отриманих результатів забезпечується «задіяністю» окремих психічних функцій при виконанні кількох різних завдань.

Врахування окреслених вимог дозволяє узгодити кілька об'єктивних факторів: особливості психічної активності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, особливості організації освітньо-виховного процесу в умовах школи (режим дня), графік навчального процесу та вимоги до навчального навантаження студентів (розподіл ліміту часу на вивченні окремої дисципліни та виконання завдань практики).

Однією з передумов успішної діагностичної роботи є обговорення та наступне неухильне дотримання студентами наступних вимог: досконале володіння діагностичним матеріалом, чітке формулювання інструкцій до завдання, уміння надавати дозовану допомогу, здатність планування бюджету часу, необхідного для здійснення діагностичних процедур (до 30 хв. на одну сесію дослідження), вибір місця та часу проведення дослідження, зовнішній вигляд та поведінкові реакції студентів під час взаємодії зі школярами. З метою забезпечення виконання цих вимог студенти проходять детальний інструктаж та обговорення всіх етапів роботи, а також отримують консультації викладача по ходу виконання окремих завдань.

Для виконання описаних вимог щодо змісту та організації діагностичних процедур систематичного вивчення психічної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку нами розроблено Робочий зошит «Психологічне обстеження школярів, що потребують корекції розумового

розвитку» [1] для здобувачів спеціальностей Психологія та Спеціальна освіта. Структура зошита передбачає можливість щорічного обстеження і включає вивчення складових когнітивної, емоційної сфер, особливостей саморегуляції та комунікації відповідно до напрямків розвитку і соціалізації у певний віковий період. Спільно із психологом спеціальної школи визначено періоди навчання дітей, які потребують проведення додаткової діагностики, доступної для виконання студентами:

Клас	Напрями діагностики
Підготовчий, I клас	<p>Готовність до включення у навчальну діяльність: виконання формальних вимог, сприймання інструкцій, використання допомоги дорослого.</p> <p>Мовлення та комунікативна сфера: фонематичний слух, розуміння зверненого мовлення, виконання вербальних інструкцій, словниковий запас, практичне усвідомлення елементів мовлення, оцінка емоційності та комунікативної поведінки.</p> <p>Дрібна моторика та сенсомоторна координація рухів.</p> <p>Рівень научіння: здатність діяти за зразком, засвоєння нового досвіду та використання його у самостійних діях.</p> <p>Саморегуляція та довільність пізнавальних процесів: увага, короткочасна безпосередня пам'ять, наочно-дійове, наочно-образне мислення</p>
II клас	<p>Включеність до навчальної діяльності: виконання формальних вимог, сприймання інструкцій, використання допомоги дорослого.</p> <p>Емоційна та особистісна сфера: оцінка емоційності та комунікативної поведінки, прояви агресивності, тривожності, страхів, самосприйняття у спілкуванні з дорослим.</p> <p>Саморегуляція довільність пізнавальних процесів: довільність сприймання, наочно-дійове, наочно-образне мислення.</p>
IV клас	<p>Рівень научіння та мотивації навчання: засвоєння нового досвіду, окреслення зони найближчого розвитку, шкільна мотивація.</p> <p>Саморегуляція довільність пізнавальних процесів: довільність сприймання, наочно-дійове, наочно-образне мислення.</p> <p>Мовлення та комунікативна сфера: зв'язне мовлення, вільне спілкування, підтримання контакту у спілкуванні з дорослим.</p> <p>Емоційна сфера: ознаки агресивності, страхів, тривожності</p> <p>Обізнаність у сферах професійної діяльності</p>
V клас	<p>Емоційна сфера: ознаки агресивності, страхів, тривожності.</p> <p>Мотивація навчальної діяльності</p>
VII, IX клас	<p>Соціальна адаптація: соціальна поведінка, ризик вживання психоактивних речовин та формування шкідливих звичок.</p> <p>Вивчення професійних інтересі та схильностей (9 клас), професійна поінформованість.</p>

Включене спостереження у процесі дослідження психічного розвитку дитини дає можливість додатково отримати таку інформацію, значиму у контексті соціальної адаптації:

- Здатність до цілеспрямованої діяльності (орієнтування у завданні, ставлення до отриманого результату, мотивація виконання діяльності) (Б.Пінський).
- Здатність підтримувати контакт: на вербальному (спілкування з дорослими, ровесниками), жестовому, наочно-дійовому рівні (адекватність дій).
- Розвиток навичок самоконтролю: загальна координація рухів (уміння управляти своїм тілом, дрібна моторика рук), виконання дій (здатність виконувати довільні дії відповідно інструкції дорослого, власних намірів).
- Прояви пізнавальної активності (мотивація включення до нової діяльності, виконання завдань, наявність додаткових запитань тощо)
- Критичність у ставленні до зауважень: ставлення до помилок, здатність виправляти помилки, враховувати у виконанні наступних завдань, адекватність поведінки у ситуаціях вільного спілкування та виконання діагностичних завдань, використання допомоги (Н.Стадненко).
- Розвиток мовлення та мовленнєвої компетентності (розуміння зверненого мовлення, інструкцій дорослого, пасивний та активний словниковий запас, здатність використовувати мовлення як механізм регуляції власних дій).
- Емоційні реакції: адекватність, міра, широта спектру емоційних реакцій.
- Побутова компетентність: навички самообслуговування, виконання доступних трудових дій.
- Сформованість образу Я та інших: уявлення про себе, свої властивості, можливості, ставлення до себе та до оточуючих, дотримання правил поведінки у ситуаціях позанавчальної діяльності.

Таким чином, підготовка здобувачів вищої освіти психолого-педагогічних спеціальностей до організації і проведення психодіагностичних процедур вимагає включення у практичну взаємодію із цільовою аудиторією. Розробка програми психологічного обстеження учнів студентами спеціальностей «Психологія» та «Спеціальна освіта» базується на дотриманні базових деонтологічних принципів і відповідає базовим вимогам: комплексне вивчення психічної активності учнів, залучення експертів, використання значної кількості діагностичних процедур для отримання надійних результатів, опора на практичний досвід досліджуваних.

Література:

1. Психологічне обстеження школярів, що потребують корекції розумового розвитку / [уклад. Портницька Н.Ф., Тичина І.М.]. Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2015. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/24118/>

Тичина Ірина Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент,
декан соціально-психологічного факультету

Телешенко Тетяна Володимирівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИК НУМІКОН ТА ТАН-СОДЕРБЕРГ

Важливим періодом у житті будь-якої дитини є період молодшого шкільного віку. У цей період має відбутися активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму, зростання рухливості нервових процесів, підвищитися фізична активність та витривалість дитини. Саме у цьому віці варто знайомити дитину із основними компонентами учбової діяльності, що послугує важливою умовою розвитку пізнавальної активності дітей.

Важливим рушійним елементом розвитку особистості та її мозкової діяльності є уміння комунікувати, розмовляти, лічити та орієнтуватися у просторі та часі. У розвитку цих умінь позитивно зарекомендували себе методика «Нумікон», створена у Оксфордському університеті та методика, що була розроблена ще у 1996 році - «ТАН - Содерберг».

Через особливості психофізичного розвитку діти з особливими потребами мають труднощі у навчанні. Це пов'язано із функціональними обмеженнями слуху, мовлення, академічних здібностей, уваги, координації, гнучкості мислення та сприйняття інформації. Такі діти мають проблеми з запам'ятовуванням та відтворенням інформації із пам'яті, з концентрацією уваги, у застосуванні набутих знань, умінь та навичок та інші [1].

Під час навчання діти з ООП швидко стомлюються, можуть бути дратівливими, емоційно-нестійкими та збудженими. Їм властива нестійкість уваги та пам'яті, низький контроль діяльності та пізнавальної активності, розумової працездатності [3].

Методика «Нумікон» пристосована для усіх дітей без винятку, проте найбільш актуальною вона стала у роботі з дітьми, що мають розлади аутичного спектру, порушення розумового розвитку, синдром дефіциту уваги або гіперактивності, а також для дітей з синдромом Дауна.

Почати працювати за методикою «Нумікон» варто якомога раніше, але необхідно врахувати й те, що дитина має бути підготовлена до цього.

Перш за все, важлива концентрація уваги дитини – наявність інформації про певні об'єкти у короткотривалій пам'яті. Це відбувається не тільки завдяки візуалізації, а й через тактильні відчуття. Необхідно уважно дихати, їсти та грати – без розвитку уваги не зможуть бути розвинені математичні навички [5].

Гру можна описати таким прикладом: дитині пропонують взяти деталь із двома отворами і покласти зверху на неї деталь із одним отвором. Тоді дитина матиме змогу наочно визначити, що деталь із двома отворами буде мати один незаповнений отвір, що допоможе їй порахувати. Тож дитина зможе визначити: а) кількість отворів більшої деталі; б) кількість отворів меншої деталі; в) незаповнені отвори з іншим кольором. Саме так діти мають змогу усвідомити зв'язок між числами і орієнтуються в математичних діях.

У методиці використовують різнокольорові фігурки з такими отворами, які символізують числа (від 1 до 10). Фігурки складають у ряд, аби діти бачили зв'язок між числами та розуміли відмінність. На уроках, під час яких задіяна методика «Нумікон» діти не лише навчаються лічбі та математиці, а й формують просторове уявлення дітей, їх уявлення про розміри, форми та їх різницю, орієнтацію у просторі.

У роботі з методикою «Нумікон» на початковому етапі варто трансформувати математику у гру, а також задіяти усі органи чуття. Основною задачею є засвоєння форм, запам'ятовування їх назв та кольорів. Тоді можна застосовувати такі ігри: сюжетні ігри, заповнення простору, викладання і чергування візерунків із форм і трубочок, сортування за формою та кольором, обведення або відбивання на кінетичному піску/пластиліні/глині, будування драбин. Під час ігор додатково можуть використовуватися вірші, пісні та рахівнички. Такий період називається сенсорним та має продовжуватися приблизно 3 місяці.

На другому етапі засвоюється будування числового ряду, співставлення із цифрами. Під час цього етапу все має озвучуватись, обговорюватись та повторюватись. Можна використовувати такі форми: числова стрічка, яка знаходиться у іншій кімнаті, на якій дитина має позначати засвоєну інформацію; будування числового ряду у вигляді сходів та озвучення його у зворотному порядку за допомогою уявних героїв; вивчення сусідніх чисел та їх порівняння за допомогою знаків-іграшок.

Третій етап має на меті вивчити склад числа, перехід до десятків, лічби до ста, математичних дій – додавання, віднімання, множення та ділення. Можна заповнювати отвори форм «Нумікон» родзинками, камінцями, намистинками, будувати фортеці та дороги, використовувати плакати з зображеннями цифр і певною кількістю предметів. На третьому етапі для ефективності варто вирішувати багато прикладів і задач та займатися регулярно. За завдання має бути певна нагорода.

Успішність методики пояснюється тим, що діти можуть буквально «пощупати», потримати в руках числа та кількість, що додає їм упевненості у власних роздумах та твердженнях [1].

Форми роботи методики Тан – Содерберг є такі форми як: глобальне читання, ТАН-історії, фотоальбоми, мова рухів, різноманітні вправи та проведення екскурсій. Головною метою є розвиток пізнавального інтересу у

дітей, збагачення їх словникового запасу, звуковимова, граматична побудова речень.

Основним компонентом з розвитку мовлення є складання історій, які потім залишаються в особистій папці учня, аби періодично переглядати та аналізувати [3].

Необхідним для дітей є повторення словникових карт. Визначаються ключові слова для засвоєння дітьми (в межах теми), які потім вводяться у розповідь за допомогою емоцій.

Головною думкою те, що діти запам'ятовують краще те, що вони побачили, аніж те, що почули. За допомогою задіяння ігрової форми, діти можуть впізнавати літери у словах, відшуковувати їх, а також поступово навчаються читати.

Метод «Глобального читання» має ряд таких переваг, як: розвиток когнітивної сфери, мови та мовлення, попередження дислексії та дисграфії, мотивація та інтерес до читання.

Важливо дотримуватися певних вимог, використовуючи «Глобальне читання» у роботі із дітьми: тематично підібрані слова, зв'язок із реальним життям та актуальність теми для вікового періоду, міжпредметні зв'язки, поступове введення слів.

При використанні методики «ТАН-Содерберг» можуть бути використані ряд ігор, такі як: «Слова – естафета», «Кеглі», «Рибалка», «Поштарі», «Наші імена», лоток із макаронами, «Кубик – слова» «Слова – штампи», пошук слів у тексті, «Коло».

Особливими формами організації навчально-виховного процесу є екскурсії та прогулянки. Вони розширюють межі спеціального середовища для розвитку, сприяючи їх соціалізації. Тематика та місця для екскурсій плануються заздалегідь залежно від вивчення тем на заняттях [2].

Будь-яка методика, також як і «Нумікон» або «ТАН – Содерберг» «Глобальне читання», мають бути по силам для дитини, а головне – у задоволення.

Отже, ми можемо зробити висновок, що найбільш ефективними та популярними методиками у розвитку розумових здібностей дітей є методика «Нумікон» та методика «Тан – Содерберг», зокрема «Глобальне читання. Вони, активізуючи усі зони чуття дитини, розвивають одночасно моторику, уяву, пам'ять та навчальні вміння та навички дітей. Головним та спільним для обох методик є те, що вони покладаються на зорове та чутливе сприйняття дітей, оскільки діти краще запам'ятовують те, що побачили або відчували на дотик, аніж почули.

Педагоги, разом із іншими фахівцями (логопедами, дефектологами, психологами та спеціальними педагогами) можуть організовувати заняття для дітей з особливими потребами із задіянням сюжетних ігор, вправ із методики «Нумікон», ігри-естафети, пошук слів у тексті, вправу «Коло» із включенням у неї додаткових компонентів: алфавіт, пори року, дні тижня, числовий ряд та ін.

Література:

1. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85-88.
2. Калініченко І. Організація навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: методичні рекомендації. *Завуч*. 2013. № 16. С. 12–17.
3. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. А.А.Колупаєвої, Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко, Ю. В. Рібцун. Чернівці: Букрек, 2017. 152 с.
4. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Початкова школа*. 2015. № 9. С. 57–59.
5. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 50–53.

Халімовська Ольга Іванівна

соціальний педагог

Житомирський дошкільний навчальний заклад №46

м. Житомир, Україна

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Як вважає дослідник Я.А. Береговий толерантність можна охарактеризувати як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою. Для кожної людини «важливо було б навчитися знаходити відмінність у спільному та спільне у відмінному, не сприймати відмінність як недолік».

Асмолов А.Г. з цього приводу говорить, що толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, в сім'ї та громаді. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування, свобода думки, совісті й переконань. Толерантність не притаманна людині від народження, і може ніколи й не з'явитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована. Шлях до толерантності – це емоційна, інтелектуальна праця, оскільки її досягнення можливе лише на основі зміни самого себе, власних стереотипів та свідомості.

Багато дослідників наголошують на важливості формування толерантності як провідної риси особистості. Вони тлумачать толерантність як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами [4, с. 77-85].

Толерантність – це саме те, чого так не вистачає сьогодні людям: терпіння, терпимості, розуміння, дружнього ставлення, адекватного сприйняття. Чудово розуміючи, що ми всі різні і потрібно приймати іншу людину такою, якою вона є, ми не завжди поводимося коректно й адекватно. Важливо бути терпимим одне до одного, що дуже непросто.

Кожна дитина є особистістю, котра має свої особливості, і саме такий підхід має право на життя. Відтак тільки в інтегрованому середовищі є можливою взаємна толерантність: діти з особливостями розвитку отримують підтримку і реальне прийняття суспільством, що значно збільшує їх здібності та можливості [3].

Формування толерантності повинне розпочинатися з перших класів школи, так як в даний час для багатьох дітей школа стає першим місцем, де вони можуть і повинні бути членами стабільного колективу однолітків.

Толерантність у всі часи вважалася людською чеснотою, яка передбачає терпимість до відмінностей серед людей, уміння жити, не заважаючи та не порушуючи прав і свобод інших.

Соціалізація дітей з обмеженими можливостями є складною із-за ряду перешкод: найчастіше це негативне ставлення до інвалідів у суспільстві, неприйняття їх однолітками, ізолюваність. Ці й інші фактори призводять до того, що такі діти переймаються почуттям власної неповноцінності, непотрібності, що утрудняє їх соціальне самопочуття і входження в суспільство в майбутньому [2, с. 135-139].

Толерантність є доволі делікатним правилом поведінки, якого, безумовно, потрібно дотримуватись, оскільки, воно визначає не лише моральний, суспільний і демократичний рівень розвитку суспільства, але і кожної особистості, зокрема. Варто пам'ятати, що толерантність – це можливість людини реалізувати свої права, не порушуючи, при цьому, права інших людей, та вміння захистити свої права без порушення прав іншої людини.

Отже, спостерігаючи за дітьми з особливими освітніми потребами у створеному нами інклюзивному толерантному освітньому середовищі, ми прийшли до висновку, що всі діти здатні досягти успіху, а саме:

– в інклюзивному толерантному освітньому середовищі діти з особливими освітніми потребами демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;

– в інклюзивному толерантному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

– діти з особливими потребами навчаються за складнішою і поглибленішою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок відбувається ефективніше.

Сьогодні все більше науковців, педагогів та інших учасників освітнього процесу надають великого значення дослідженню толерантності і створенню умов для організації толерантного середовища в інклюзивному навчальному просторі.

Вивчення особливостей створення толерантного інклюзивного навчального середовища у закладах освіти має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й інших вихованців.

Актуальність проблеми формування толерантного інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти на сьогодні беззаперечна, що відображається у багатьох державних програмах і документах [1, с. 270-278].

Література:

1. Асмолов А.Г. Формирование установки толерантного сознания как теоретическая и практическая задача / А.Г.Асмолов; под. ред. Л.И.Селивановой // Мы – сограждане. – М.: Изд-во „Бонфи”, 2002. – т.2. – С.270-278.

2. Береговой Я.А. Толерантность. Педагогика толерантности / Я.А. Береговой // Педагогика толерантности. – 2004. – № 1. – С. 135-139.

3. Гаяш Оксана, методист каб. методики дошкільної, початкової та інклюзивної освіти ЗППО, кан. пед. наук

4. Грабовська С.Л., Островська К.О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання / С.Л. Грабовська, К.О. Островська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 17. – С. 77-85

Шелудченко Світлана Миколаївна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КЛІНІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РАС: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ, ЕТІОЛОГІЯ І ПАТОГЕНЕЗ

Проблема розладів аутичного спектру (РАС) є актуальною для сучасного суспільства. Поширеність синдрому РАС – 3-6 випадків на 10000 дітей, в

хлопчиків – в 3-4 рази частіше, ніж у дівчаток. Окрім того, в 15-20 з 10000 осіб зустрічаються такі порушення, які не мають чіткої клінічної картини, але потребують аналогічних корекційних підходів. Тому аналіз та діагностика особливостей дітей з РАС сприяє ранньому виявленню порушень розвитку, а, відповідно, своєчасній корекції.

Термін «аутизм» увів у 1912 р. Е. Блейер для позначення особливого виду мислення, яке регулюється емоційними потребами людини і не залежить від реальної дійсності. Аутизм – важка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, здатність до комунікації та співчуття, що ми їх виражаємо іншим людям [5, с.12].

На думку К. Лебединської, найбільш значущими в клінічній картині аутизму вважаються такі ознаки: аутизм як гранична («екстремальна») самотність дитини, яка формує порушення її соціального розвитку поза зв'язком із рівнем інтелектуального розвитку; прагнення до сталості, що проявляється як стереотипні заняття; особлива характерна затримка й порушення розвитку мовлення, також поза зв'язком із рівнем інтелектуального розвитку дитини ранній прояв патології психічного розвитку [2, с.42].

На сьогодні дослідники виокремлюють не лише аутизм (ранній дитячий аутизм – РДА), а цілу групу розладів аутичного спектру (РАС) (або розлади спектру аутизму – РСА), оскільки існує декілька можливих форм порушень – різних за важкістю та ступенем вираженості симптомів [4, с.25].

У побудові сучасних класифікацій РАС маємо відзеркалення різних принципів. Вони базуються, з одного боку, на історичній спадкоємності уявлень про ці розлади та головні їх клінічні прояви, а з іншого, відбивають наявні погляди на їх етіологію та патогенез [4, с.20].

Найяскравішими зовнішніми проявами РАС є такі [1, с.15]:

- гранична самотність особи, зниження схильності до встановлення емоційного контакту, комунікації й соціального розвитку;
- характерні труднощі встановлення зорового контакту, взаємодії поглядом, мімікою, жестом, інтонацією;
- ускладнення в вираженні особою певних емоційних станів й розумінні станів інших осіб;
- затруднений контакт навіть при комунікації з рідними, повна відсутність комунікації з однолітками;
- стереотипність в поведінці, зв'язана з прагненням зберегти умови звичного життя;
- опір малим змінам в обставинах, страх перед ними;
- цікавість одноманітними діями – моторними та мовленнєвими;
- стереотипні інтереси в іграх, малюнках, розмовах;

– характерна затримка і порушення розвитку мовлення, його комунікативної функції (відсутність цільового застосування мовлення для комунікації, характерні ехолоалії, штампи, невміння використовувати першу особу, незвичайний темп, ритм, інтонація мовлення).

Якщо аналізувати закономірності вікової динаміки, то варто відмітити, що розвиток дитини нетиповий вже з перших тижнів. Вже після 1 року це стає достатньо зрозумілим: важко організувати взаємодію, привернути увагу дитини, помітна затримка мовленнєвого розвитку. Це достатньо тяжкий період, з максимумом поведінкових проблем – самоізоляцією, надмірною стереотипністю поведінки, страхами, агресією і самоагресією – з 2 до 5-6 років.

Сьогодні більшість вчених вважають, що РАС є наслідком певної патології, в основі якої недорозвиток центральної нервової системи. В дітей з аутизмом можуть проявлятися ознаки мозкової дисфункції, порушення обміну речовин. Ця недостатність може бути викликана широким колом причин: генетичною обумовленістю, хромосомними аномаліями (зокрема, синдромом ламкої Х-хромосоми), патологією вагітності, нейроінфекцією. Аутизм може фіксуватись у хворих на нейрофіброматоз, туберозний склероз.

Відмежують РАС від подібних станів наступні ознаки [3, с.52]:

1. Порушення зору та слуху. Майже в кожній дитини в ранньому віці підозрюють глухоту або сліпоту, оскільки вона, зазвичай, не відкликається на власне ім'я, не виконує вказівок дорослого. В більшості є порушення зору (короткозорість, косоокість) або слуху (5% – глухі або майже глухі; 20% – виражене зниження слуху).

2. Розумова відсталість. Аутизм може бути пов'язаний з різними, в тому числі, дуже низькими, кількісними показниками розумового розвитку. Близько у 2/3 дітей з аутизмом при обстеженні виявляються інтелектуальні розлади.

3. Порушення мовленнєвого розвитку. Характерні для РАС особливості мовлення доволі різняться від інших мовленнєвих вад.

4. Порушення спілкування, обумовлене певними умовами життя й виховання дитини. Брак звичайної комунікації з людьми, вражень від світу, спричиняє значну затримку психічного розвитку.

У відповідності до Міжнародної класифікації захворювань МКБ-10, аутизм віднесений до групи розладів, що характеризуються аномаліями в соціальній взаємодії та спілкуванні і обмеженим, стереотипним, повторюваним набором інтересів і діяльності. У більшості випадків розвиток порушений з грудного віку, і з невеликими виключеннями, проявляється в перші 5 років.

У деяких випадках розлади поєднуються і, можливо, обумовлені деякими медичними станами, серед яких найбільш частими є дитячі спазми, природжена краснуха, туберозний склероз, церебральний ліпідоз і фрагільність Х-хромосоми. Тим не менш, розлад повинен діагностуватися на основі поведінкових ознак, незалежно від наявності або відсутності супутніх медичних (соматичних) станів.

Можемо зробити висновок, що при РАС порушуються практично всі сторони психіки: когнітивна та афективна сфери, сенсорика і моторика, увага, пам'ять, мовлення, мислення. Аутизм віднесений до групи розладів, що характеризуються аномаліями в соціальній взаємодії та спілкуванні та обмеженим, стереотипним, повторюваним набором інтересів і діяльності (відповідно до МКБ-10). Розлад діагностується на основі поведінкових ознак, незалежно від наявності або відсутності супутніх медичних (соматичних) станів. Аналіз та діагностика особливостей дітей з РАС сприяє ранньому виявленню порушень розвитку, а, отже, своєчасній корекції.

Література:

1. Галах Т.В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
2. Лебединская К.С. Дети с нарушением общения: Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. Москва: Просвещение, 1989. 95 с.
3. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Москва: Генезис, 2000. 192 с.
4. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс. 2010. 320с.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : Монографія. Київ: Знання, 2009. 385 с.

Шеремет Олеся Миколаївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема розвитку емоційної сфери молодших школярів є актуальною як для дітей із нейротиповим розвитком, так і для дітей, які мають особливі освітні потреби. Особлива увага надається розвитку емоційної саморегуляції. Початок шкільного навчання потребує набуття дитиною ряду вмінь і навичок. Розвиток вміння розуміти та контролювати власну поведінку стає пріоритетним завданням початкової школи.

Труднощі в розвитку емоційної саморегуляції особливо виражені в дітей, які мають особливі освітні потреби. Поняттям «діти з особливими освітніми потребами» охоплено всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Ми зупинимося на проблемі затримки психічного розвитку.

Саморегуляція – процес управління людиною власними психологічними і фізичними станами, а також вчинками. Емоційна саморегуляція – це не придушення негативних емоцій, а зміна їх на такі, що стимулюють до корисних справ [5].

У молодших школярів із ЗПР порушена здатність як до емоційної регуляції міжособистісних стосунків із однокласниками, так і до емоційної регуляції навчальної діяльності.

Г. Бреслав виділив специфічні прояви емоційних відхилень у дитячому віці, які можуть слугувати показниками порушення психічного розвитку, серед яких основними є такі [1, с.16]:

- невиразність мімічних реакцій та невербальних емоційних проявів;
- неадекватна емоційна активність або байдужість;
- незацікавленість дитини у взаємодії з іншою людиною;
- амбівалентна поведінка при взаємодії;
- відсутність або зависока інтенсивність реакцій емоційного «зараження» в дитини;
- недиференційований емоційний відгук на незнайомих людей, нові іграшки, нові ситуації;
- страх і надмірна обережність при взаємодії із предметами;
- переважання пригніченого настрою, апатії;
- емоційна фіксація на певному об'єкті;
- недостатність відгуку на емоційний стан іншої людини (наприклад, нездатність виражати співчуття);
- відсутність почуття сорому і почуття провини;
- множинність різноманітних предметних страхів;
- переважання негативних емоцій, зниженого загального фону настрою, плаксивість, вередливість тощо.

Саморегуляція є новоутворенням молодшого шкільного віку. Для здійснення навчальної діяльності необхідні вміння зосередити увагу, активно сприймати та запам'ятовувати інформацію, попередньо орієнтуватися в умовах завдання і продумувати хід рішення, звіряти отриманий результат із заданим зразком і пред'явленими умовами. Тобто для успішного здійснення навчальної діяльності необхідний певний розвиток здатності до саморегуляції [2].

Розлад контролю емоцій у дітей із ЗПР проявляється в емоційній лабільності, гіперчутливості емоційних реакцій. Слабкість емоційної регуляції молодших школярів із ЗПР означає нездатність за допомогою внутрішньої мови аналізувати ситуацію і переживання. Перебуваючи під впливом сильних

емоційних переживань, дитина із ЗПР може вдатися до негативних вчинків. Це провокує соціальну безпомічність.

Порушуються всі компоненти навчальної діяльності. У молодших школярів із ЗПР надовго зберігається інфантильна позиція у міжособистісній взаємодії: нездатність прийняти точку зору іншого, ставати на його позицію, знижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність та труднощі у налагодженні співробітництва [1; 3].

Молодші школярі із ЗПР, із характерною для них дефіцитарністю виконавчих функцій, схильні діяти імпульсивно, не осмислюючи правил та наслідків своїх дій, здебільшого реагуючи на фактори впливу зовнішнього середовища. Їм важко керувати своєю поведінкою, оцінюючи параметри ситуації відповідно до свого минулого досвіду.

Недостатня сформованість усвідомленої саморегуляції діяльності є гальмуючим фактором когнітивного і особистісного розвитку дитини.

На етапі навчання у початковій школі найбільш виразними ознаками проявів емоційної незрілості учнів із ЗПР є такі:

- труднощі адекватного вираження емоцій та почуттів за допомогою невербальних і вербальних засобів;
- низька адаптивність та негнучкість у побудові емоційних контактів з ровесниками, поверховість емоційних зв'язків.

Це призводить до формування неадекватної самооцінки, що проявляється у зниженні мотивації до досягнення успіху.

Можемо зробити висновок, що на період вступу до школи діти із ЗПР потребують створення спеціальних умов для емоційного дозрівання, оскільки недостатність процесів емоційної ідентифікації, диференціації, регуляції, децентрації проявляються у труднощах оволодіння новою соціальною роллю учня. Важливим завданням фахівців є допомога дітям у розвитку уміння розуміти власні емоції та регулювати поведінку, що є важливою запорукою гарних стосунків із оточуючими.

Література:

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
2. Іваннікова В.А. Психологічні механізми вольової регуляції. Москва: УРАО, 1998. 142 с.
3. Мухіна В.С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку. Москва: Академія, 2006. 608 с.
4. Ульяновка У.У. Організація і зміст спеціальної психологічної допомоги дітям з проблемами в розвитку. Москва: Академія, 2005. 176 с.
5. Фади́на Г. В. Діагностика та корекція затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Миколаїв, 2004. 68 с.

Розділ 4

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ****Бережна Людмила Василівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка**м. Житомир, Україна***ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ
ПРОФЕСІЙНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

На сьогоднішній день шалений темп життя, соціальні, політичні та економічні зміни, які відбуваються в Україні, висувають до працівників соціальної сфери складні та високі вимоги. Специфіка даної професії полягає у великій кількості емоційно складних контактів, які впливають на їх психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та розвиток професійних стресів.

Одним із найскладніших наслідків його довготривалого впливу є виникнення синдрому професійного вигорання, високий рівень якого дезорганізує діяльність працівника, знижує його здатність до саморегуляції поведінки і управління ситуаціями різної складності.

Як відомо, професія соціального працівника є однією з тих, де синдром професійного вигорання найпоширеніший. Тому актуальним є вивчення його особливостей виникнення симптоматики, розвитку та перебігу саме у працівників соціальної сфери.

Науковий і практичний інтерес до синдрому вигорання обумовлений тим, що його наслідки є небезпечними не лише для працівників соціальної сфери, а й для об'єктів їх професійної діяльності. Суть змін, які виникають як наслідок виникнення даного феномену полягають в гіпертрофії особистісних і професійних рис, розвиток їх у негативну сторону, тобто актуалізуються грубість, жорстокість, стереотипне ставлення до підопічних. Особи, які звертаються за допомогою просто не мають можливості її отримати через душевну або фізичну втому та зневіреність соціального працівника. Професійно виснажений, емоційно знесилений соціальний працівник не спроможний продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної стійкості, особистісний та професійний рівень самовдосконалення. Це впливає на погіршення взаємин з роботодавцями, колегами, клієнтами, підопічними і

переступає за межі професійності до накладення відбитків на загальному життєві відносини.

Синдром професійного вигорання бере свій початок з хронічного повсякденного навантаження, емоційної перевтоми пережитої людиною в особистісно-значущих ситуаціях спілкування з іншими людьми.

Найчастіше він трактується як довготривала стресова реакція, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Вчені розглядають дане явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом професійних стресів. Загалом, під професійним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери. Вперше термін був введений американським психіатром Х. Фреденбергером в 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які перебувають в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами (пацієнтами) в емоційно складній атмосфері у процесі надання професійної допомоги. Під «вигоранням» розумівся стан знемоги з відчуттям власної даремності [1, с. 211].

У науковій літературі виокремлено три підходи до визначення синдрому професійного вигорання. Перший підхід розглядає «вигорання» як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, що викликане довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. При такому підході «вигорання» розглядається як синдром «хронічної втоми». Другий підхід розглядає «вигорання» як двовимірну модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе. Проте найпоширенішим є третій підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон. Вони пропонують розглядати синдром професійного вигорання як трикомпонентне утворення, що складається з емоційного виснаження (відчуття втоми і спустошеності, викликане власною роботою), деперсоналізації (байдуже, негуманне, цинічне ставлення до обов'язків і людей) та редукції особистісних прагнень (виникнення почуття професійної некомпетентності, неуспішності) [4, с.53].

До вивчення проблеми професійного та емоційного вигорання соціальних працівників останнім часом спостерігається посилення уваги світової спільноти науковців. Однак, для її передбачення необхідно відбирати працівників за необхідними критеріями, чинниками та вмінню адаптуватись до стресових ситуацій. Адже молода особа по іншому уявляє професію фахівця із соціальної роботи, а вже коли на практиці зіштовхується з реаліями сьогодення та підвищених вимог до спеціаліста, нерідко розчаровується. Обов'язки та права соціального працівника обмежують певні дії, не дають виражатись творчим проявам та особистому розвитку. Курс освіти працівників соціальної сфери не передбачає оволодіння практичними навичками подолання періодичних зіткнень з нестандартними випадками і великим емоційним навантаженням [6, с.49].

Враховуючи вище викладене, можемо зробити висновок, що професійне та емоційне вигорання – це один із механізмів психологічного захисту особистості в умовах емоційного напруження під час виконання професійних обов'язків. Як вияв особистісного ставлення до виконання професійної діяльності, він залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівника, стажу роботи, уміння долати емоційне напруження у процесі організації допомоги особам (клієнтам) [2, с.70].

Робота яка пригнічує духовний та фізичний стан і не приносить ніякого задоволення виконується автоматично, без ентузіазму. Тому, для подолання або попередження цього феномену потрібно відвідувати курси, систематично проводити тренінги, семінари, практичні заняття, інтерактивні методи навчання (для зняття напруги) та ін., щоб сформувати у фахівців із соціальної роботи навички боротьби з проявами емоційного та професійного вигорання.

Література:

1. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. 2006. Т. 1. С. 210-217.
2. Керик О. Професійне вигорання та прояви вторинної травми у фахівців системи "людина-людина". *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2013. Вип. 31. С. 64-72.
3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. *Практикум по социальной психологии*. СПб: Питер, 2001. С. 43-58.
4. Методичні рекомендації «Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери» / [за заг. ред. канд. мед. наук М. Л. Авраменка]. Львів: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. С. 53-60.
5. Перхайло Н. А. Попередження професійного вигорання майбутніх фахівців соціальної сфери. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 55. С. 205-209.
6. Hlavatska, Olga (2017). Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Social Work and Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 46-62.

Гичко Юлія Володимирівна
аспірантка спеціальності «Психологія»
Уманський державний педагогічний університету ім. П. Тичини
м. Умань, Україна

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Педагогічна модель формування емоційної компетентності можлива у комплексі спеціально спроектованих і підготовлених факторів взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників освітнього процесу та особистісних характеристик усіх його учасників. Така організація освітнього процесу сприятиме потрібному рівню формування професійно важливої якості у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Ефективність формування емоційної компетентності майбутніх психологів формується відповідно до педагогічних умов процесу професійної підготовки. Саме, тому постає необхідність виділити та описати педагогічні умови, які є факторами розвитку емоційної компетентності та ключовими в процесі здійснення професійної кар'єри.

Основою для виділення однієї з педагогічних умов послужили наукові доробки С. Стайна, який зазначав, що емоційна компетентність формується шляхом навчання, тренування та набуття досвіду.

Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності пов'язаний із розпізнаванням, інтерпретацією та в подальшому переробкою емоційної інформації. Для того, щоб розвивався емоційний інтелект повинно бути розуміння власних емоцій суб'єктом, що допомагає приймати рішення на основі відображення і осмислення емоцій.

На думку Д. Гоулмана, емоційний інтелект піддається тренуванню та його потрібно розвивати. При цьому для розвитку самоусвідомлення варто розвивати щирість та вміння давати своїм діям реалістичну оцінку реалістично. Вчений підкреслює, що люди з високим ступенем самоусвідомлення вміють регулювати свої емоції та точно транслювати їх та їхній вплив.

Л. Виготський також наголошував на важливості самоусвідомлення. На його думку розвиток емоцій рухається в напрямку їх усвідомлення, називаючи інтелектуальний момент, який вклинюється між переживанням і безпосереднім «смысловим переживанням». Такі твердження вчених вказують на те, що емоції людини мають інтелектуальне підґрунтя, тобто є зв'язок між процесами мислення та емоціями і розвитком емоційних та інтелектуальних процесів, які відбуваються у єдності. Таким чином, в роботі майбутніх психологів важливим є навчатися розуміти, усвідомлювати та ідентифікувати свої емоції, також керувати ними, для того, щоб мати можливість навчати інших розуміти свої емоції. Такого результату можна досягти через оволодіння базовими поняттями науки про емоції, розуміння особливостей впливу емоційної сфери на

життєдіяльність, цінностями емоційних переживань, розуміння важливості пізнання емоційної сфери для досягнення внутрішньої гармонії, психологічного благополуччя, повноцінного професійного життя та ін.

Як результат, можна виділити педагогічну умову формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Цьому сприяє робота з відповідним ресурсним забезпеченням, а саме: структурно-змістове забезпечення процесу формування емоційної компетентності, яке включає в себе ознайомлення студентів поняттями науки про емоції та надання теоретичних знань щодо емоційної сфери й взаємодії.

Реалізувати отримання таких знань та навичок можна через введення спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, також забезпечувати цей процес матеріально-технічно, науково-методично, зокрема написання підручників, методичних рекомендацій тощо. Таке навчання повинно містити, окрім теоретичної, і практичну складову, яка передбачатиме вміння користуватися набутими знаннями.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 479 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. М., 2008. 478 с.
3. Стайн С. Преимущества ЕО: Эмоциональная культура и ваш успех. 2000. URL: [http://lib.ru/ ЮРЕОРЪЕ/ep.M](http://lib.ru/ЮРЕОРЪЕ/ep.M)
4. Caruso, D. R. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*. 2002. V. 79. P. 306-320.

Голуб Олена Володимирівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ЗАГРОЗА ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННЮ

Становлення особистості у професії є важливою проблемою на сьогоднішній день, яка відображає більш важливі аспекти нагальної проблеми співвідношення особистості і професійної діяльності. Можемо виділити два основні приклади взаємодії людини з її професійною діяльністю. Перший заперечує інформацію про вплив професійної діяльності на особистість та

визначає, що, обираючи професійне покликання, особистість може не змінюватися протягом усього часу виконання своїх робочих обов'язків. Другий приклад взаємодії професійної діяльності й особистості людини за своїм характером притаманний для багатьох зарубіжних науковців та є у вітчизняній психології загальноприйнятим. Він, навпаки, визнає факт зв'язку та впливу професійної діяльності на саму особистість і на зміни, що формуються в процесі професійного розвитку [2].

Дуже важливою часткою професіоналізації особистості є професійне зростання. Воно починає формуватися ще на фазі освоєння людиною професії та спостерігається на подальших етапах розвитку. Тобто, професійне зростання не зупиняється на фазі самостійного виконання трудової діяльності, а залишається до кінцевого завершення людиною робочої справи, та набуває специфічні форми і зміст [3].

Таким чином, можемо визначити, що професійне зростання вважається складним процесом, який має динамічний характер. Під час розвитку у професії особистість підвищує свої знання, уміння і навички, проте і може на собі відчути негативні сторони впливу процесу професійного зростання. Такий вплив може призвести до формування різних професійних і особистісних деформацій, емоційних станів, які знижуватимуть трудові здобутки та можуть негативно проявитись в повсякденному житті. На сьогоднішній день в світі великою проблемою та загрозою професійному зростанню постає «синдром емоційного вигорання». Він характеризується відчуттям емоційного виснаження, постійною втомою, яка з часом посилюється, стає перепоною професійному розвитку особистості та створює складнощі у розкритті професійного та творчого потенціалу людини. Знижується здатність креативно мислити, зменшується бажання і зацікавленість до вирішення проблем, котрі з'являються в процесі виконання професійної діяльності.

Синдром емоційного вигорання – це відчуття фізичного і емоційного виснаження, яке є результатом над нормованого виконання роботи, великих іноді нереальних вимог до самого себе і постійного тривалого стресу. Проявляється як у вигляді фізичної втоми (відчуття, що не має ніяких сил), так і в почуттях психологічної та емоційної виснаженості [1].

Є багато причин появи емоційного вигорання і, частіше всього, їх тісно пов'язують з професійною діяльністю, умовами трудового процесу. Це можуть бути наднормові робочі зміни, мало часу на відпочинок та сон, або взагалі його відсутність, величезна кількість обов'язків, неможливість проводити час з рідними, проблеми в стосунках. Також сприятимуть розвитку синдрому емоційного вигорання і конкретні риси характеру. Наприклад, перфекціонізм (високі вимоги до себе і оточуючих), песимізм, підвищений контроль як до роботи, так і до особистого життя.

До емоційного вигорання більш схильні люди, які працюють в професіях типу «людина-людина», оскільки їх робота пов'язана з частим спілкуванням з людьми. До таких професій відносяться: лікарі, педагоги, психологи, соціальні

працівники, менеджери, керівники та ін. У виконанні своїх трудових обов'язків вони іноді виконують більше роботи, ніж від них вимагається. Вони постійно залишаються на зв'язку, вислуховують своїх клієнтів, пацієнтів, учнів, спостерігають за змінами навіть не в робочий час, виконують доручення керівництва, намагаються відповідати очікуванням, показати найкращі результати, що в результаті призводить до виснаження як емоційного, так і фізичного [5].

Згідно з Всесвітньою організацією охорони здоров'я, можемо виділити три основні прояви емоційного вигорання:

1. Почуття сильного виснаження або тривалої втоми: характеризується порушенням сну, проблемами з концентрацією уваги та зниженням функцій імунного захисту.

2. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: негативні почуття та цинізм стосовно ситуацій, які виникають на роботі, відокремленість від колег або колективу, негативізм до сприйняття реальності, низька мотивація та її відсутність.

3. Зменшення професійної продуктивності: відчуття власної неспроможності впоратися з своїми трудовими завданнями та цілями, невіра у власні здібності, знецінення компетентності.

Термін «вигорання» визначений у Міжнародному класифікаторі хвороб як результат дотривалого накопиченого стресу, що формується в робочому процесі. Велика кількість науковців вважають виснаження хворобою, проте з початку травня 2019 року організація охорони здоров'я користується цим терміном тільки у ситуаціях, які тісно пов'язані з працею, а тому «емоційне вигорання» можна класифікувати як синдром. Симптоми синдрому вигорання мають вплив як на здоров'я, так і на життя в цілому. Людина починає страждати від хвороби, погіршуються її взаємовідносини, частішають конфлікти і в результаті зменшується задоволеність життям. Для людей, які «виснажені», притаманна така симптоматика:

- почуття демотивації та тривалого фізичного виснаження;
- психологічне відокремлення від професійної діяльності;
- зверхнє або негативне поведіння до своїх трудових завдань;
- зниження зацікавленості до праці.

Емоційне вигорання та депресію часто порівнюють як проблеми, що є схожими за деякими проявами. Проте дослідження показали, що є суттєва різниця. Вигорання може визначатися за рівнем кортизолу в крові. При виснаженні кортизол зранку не виділяється і саме по цій причині людина відчуває, що в неї немає сил виконувати роботу. Кортизол може не виділятися у відповідь на стресові фактори. Коли людина в депресії – кортизол у неї в надлишку, коли вигорання – його недостатньо.

Синдром також може проявитися, коли людина за свою виконану професійну діяльність не отримує належної оплати (також можна враховувати не тільки грошову частку, а й психологічну підтримку, вдячність та похвалу).

Людина починає думати про те, що її діяльність не має ніякої цінності і це впливає на її самооцінку і згодом на ефективність трудової діяльності. Герберт Дж. Фрейденбергер зауважив, що схожий стан розвивається у людей схильних до емпатії, тих, хто ідеалістично відноситься до робочого процесу, у неврівноважених, схильних багато мріяти. За його поглядами, емоційне вигорання ми визначаємо як механізм психологічного захисту у формі часткового або ж повного вимикання емоцій у відповідь на шкідливі та травмуючі для психіки чинники.

Виокремлюємо кроки, які допоможуть в профілактиці та в подоланні емоційного виснаження:

- варто дбати про баланс між робочим та особистим життям;
- брати перерви, відпочивати під час робочої зміни;
- займатися справами, які не пов'язані з професійною діяльністю;
- обговорювати з керівництвом можливі зміни у навантаженні;
- мати психолога або психотерапевта;
- здоровий сон та активний і релаксаційний відпочинок;
- заняття спортом.

В сучасному світі багато людей стикаються з синдромом емоційного вигорання – майже кожна третя людина. Тому обов'язково треба дбати про себе і своє психічне здоров'я, спостерігати за своїми емоціями і почуттями, щоб не бути в групах ризику. Так як вигорання може повертатися, потрібно навчитися слухати себе і своє тіло задля того, щоб вчасно розпізнати його і попередити тяжкі наслідки.

Література:

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання: діагностика и профілактика. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 336 с.
2. Бондаревська Л. Вплив психотравмуючих переживань на виникнення психічного вигорання. Київ: Либідь, 1996. 59 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика и профілактика. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 336 с.
4. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються: URL: <https://www.medexpert.ua>
5. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації / за заг. ред. М.Л. Авраменка. Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. Львів, 2008. 53 с.

Гуцуляк Олександра Павлівна
аспірантка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ У ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Однією з актуальних проблем сьогодення, що стоїть перед психологією, є проблема професійного самовизначення в юнацькому віці. Адже від цього залежить не тільки розвиток та самореалізація особистості, а й розвиток і розквіт суспільства та країни в цілому.

Серед факторів, що впливають на професійне самовизначення, виділяють ауто-психологічну компетентність особистості, самопізнання, активність, внутрішні протиріччя, індивідуально-психологічні особливості та інші. Від індивідуально-типологічних особливостей юної особи з обмеженими можливостями залежить ефективність її професійної діяльності у дорослому віці. При цьому значущими є розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, знання, вміння й навички, професійна компетентність тощо), що виявляються в інтегральних характеристиках особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова стриманість та вміння пристосуватись); форми професійного становлення особистості (індивідуальна, особистісна, індивідуально-особистісна), стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професійній діяльності. Важливе значення для професійного становлення молодої людини, а особи з обмеженими можливостями тим паче, ефективності її навчання має врахування індивідуально-типологічних особливостей. Правильно підібраний психологічний інструментарій визначення слабких та сильних місць особистості та психологічний супровід, а при потребі корекційна робота психолога, на нашу думку, дадуть можливість максимально адаптувати особу з обмеженими можливостями до умов професійної діяльності [1].

На думку Р. Моляко, в юнацькому віці внаслідок виникнення деформації фізичного «Я», не залежно від об'єктивності чи суб'єктивності думки досліджуваного, виникає зниження самооцінки, підвищується тривожність, що, як наслідок, може привести до граничних психічних розладів. За результатами дослідження автор з'ясувала, що в осіб з фізичними вадами проявляється виражена ситуативна та особистісна тривожність, високий рівень нейротизму з низькою самооцінкою [3].

І. Рашковська також підкреслює важливість врахування індивідуально-типологічних особливостей у роботі з особами підліткового та юнацького віку. Науковцем було доведено, що індивідуально-психологічні особливості є

базовим складовим компонентом ідеального «Я» підлітка, наряду з самооцінкою та цінностями. Авторка встановила, що збалансованість «Я-реального» і самооцінки є провідними психічними умовами для формування ідеального «Я» підлітка [4].

О. Сідун вважає, що вивчення прояву індивідуально-психологічних особливостей відіграє не останню роль у формуванні самооцінки осіб юнацького віку. На її думку, низька самооцінка, висока тривожність, невпевненість в собі та неструктурованість «Я-образу» є одними з основних чинників сугестивності. Профілактична та корекційна робота, особливо серед осіб з обмеженими можливостями, має бути направлена на формування адекватної самооцінки, позитивного «Я-образу», розвитку навичок самоаналізу, рефлексії та самоконтролю власної поведінки [5].

При професійному самовизначенні молоді випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків: низької продуктивності праці, помилок і браку в роботі, низький рівень професійної компетентності, незадоволення і пригнічення стану людини (психічні і психосоматичні розлади), економічних витрат на перенавчання та перекваліфікацію. Для осіб з інвалідністю до згаданих проблем додаються проблеми фізичного здоров'я, тому проблема вибору професії набуває більшої актуальності. Натомість правильний і своєчасний вибір професії зменшує плинність кадрів, підвищує продуктивність праці, знижує вартість підготовки кадрів, підвищує професійну компетентність фахівців і установ, покращує якість життя. Підтвердженням нашої думки є теза Є. А. Клімова: «Професія – це доля, життєвий шлях людини, це і спосіб життя, і склад думок, і стереотипи сприйняття світу, і соціальний тип людини» [2, с. 28].

Проаналізувавши структуру особистості за К. Платоновим, структуру індивідуальності за Л. Столяренком та готовність до професійної діяльності за М. Дяченком і Л.Кандибовичем, нами були виявлені зв'язки між індивідуально-типологічними особливостями, готовністю до професійної діяльності та складовими структури особистості (табл. 1).

З таблиці видно, що схожі поняття входять до складу індивідуально-типологічних особливостей, формують готовність до професійної діяльності та складають структуру особистості. Тобто, спираючись на думку К. Платонова, ми можемо зробити висновок, що за допомогою виховання, навчання, тренування з індивідуально-психологічних особливостей формується особистість. А це означає, що під впливом виховання особистість може відшліфувати «нерівності» свого характеру.

Ми провели емпіричне дослідження з представниками юнацького віку, зокрема, з особами з інвалідністю, а саме, дослідили особливості професійного самовизначення та індивідуально-типологічних особливостей (темперамент), провідний тип мотивації при виборі професії та закономірності у формуванні мотиваційної сфери.

Таблиця 1

Зв'язки між індивідуально-типологічними особливостями, готовністю до професійної діяльності та складовими структури особистості

Індивідуально-типологічні особливості	Готовність до професійної діяльності	Особистість
Мотивація: інтереси, схильності, спонукання	Мотиваційний компонент	Спрямованість (потреби, інтереси, ідеали, переконання)
Комунікативність: інтро- та екстраверсія	Комунікативно-орієнтаційний	Спілкування, відносини, комунікації
Активність: знання, навички, уміння, звички	Діяльність	Соціальний досвід (знання, вміння, навички)
Емоції: воля, саморегуляція, самооцінка, характер	Емоційно-вольовий компонент	Емоційно-вольові процеси, характер
Здібності: мислення, пам'ять, уява, увага	Пізнавально-оперативний компонент	Когнітивно-пізнавальні процеси
Фізіологічні: темперамент(тип ВНД), вікові, статеві, конституційні	Психофізіологічний компонент	Біологічно-обумовлені процеси (темперамент, тип нервової системи, вік, стать, конституція тіла)
Поведінка	Професійна діяльність	Діяльність

Було виявлено, що у оптантів спеціалізованого коледжу (у порівнянні з учнями старших класів шкіл) переважаючими є внутрішні індивідуально-значимі мотиви (відповідність індивідуальним здібностям, можливість розумового і фізичного розвитку, привабливість, можливість для творчості), більша частина з них визначилась з своїми професійними уподобаннями. Значущої різниці в показниках темпераменту між учнями шкіл і студентами спеціалізованого коледжу виявлено не було. Проаналізувавши і порівнявши результати анкетування старшокласників та студентів спеціалізованого коледжу, ми виявили деякі відмінності в мотивації осіб з обмеженими можливостями до вибору майбутньої професії. Юнаки, які практично визначились з професією, планують в подальшій професійній діяльності враховувати власні фізичні можливості та розраховують на реальне матеріальне забезпечення.

Перспективи подальших досліджень полягають у продовженні дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення у осіб з обмеженими можливостями в юнацькому віці, розробці психологічної тренінгової програми щодо підвищення соціальної, виробничої та ціннісно-сміслової адаптації в професійному самовизначенні, корекції неадекватної самооцінки та саморефлексії при професійному самовизначенні. В зв'язку з прийняттям Конвенції ООН про права інвалідів в березні 2010 році, яка

проголошує право людей з інвалідністю на працю на рівні з іншими, виявлення можливостей максимальної соціальної та психологічної адаптації набуло ще більшої актуальності для осіб з інвалідністю в зрілому юнацькому віці.

Література:

1. Гуцан Л. А., Морін О. Л., Охріменко З. В., Пархоменко О. М., Гріценко Л. І., Ткачук І. І. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія. Харків: Інститут проблем виховання НАПН України, «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
3. Моляко Р. В. Образ фізичного я: становлення та деформація у пацієнтів з косметичними вадами: Дис... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2006. 298 с.
4. Рашковська І. В. Психолого-педагогічні умови становлення ідеального «я» підлітка: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 259 с.
5. Сідун О. Ю. Сугестивність як детермінанта у залежних форм поведінки в юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 275 с.

Загурська Інна Станіславівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК ОСНОВИ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

Сучасний ринок праці вимагає від фахівців не лише ґрунтовних теоретичних знань, а в першу чергу – вміння адаптуватися до нових ситуацій та бути професійно мобільним. Окрім цього, стресостійкість, вміння працювати в команді, комунікабельність, розуміння дедлайнів, здатність працювати в критичних умовах – одні з найважливіших, актуальних соціальних навичок (soft skills) сучасних фахівців у сфері юриспруденції, які підвищують конкурентоздатність та є основою професійної успішності.

Сучасні роботодавці, за результатами дослідження Н.В. Тілікіної, М.О. Кримової, найбільше поцінують у сучасних фахівців та вважають найважливішими соціальними навичками творчість, багатозадачність та стресостійкість. Дослідниці виявили, що вдосконалення потребують комунікабельність та ораторське мистецтво, вміння працювати в команді, аналітичне та системне мислення, осмислення і прийняття рішень [5]. На

першочерговості розвитку соціальних навичок у студентів як основного показника конкурентоздатності на ринку праці також наголошує К.О. Коваль [2].

Соціальні навички – невід’ємна складова професійної компетентності. І.В. Івашкевич розглядає професійну компетентність як складне системне явище, яке включає з поміж інших мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, діяльнісно-процесуальний, функціонально-особистісний компонент [1]. А.Б. Мудрик, О.В. Кихтюк пропонують розглядати професійну компетентність як таку, що включає в себе загальнокультурну компетентність; особистісно-мотиваційну компетентність; практично-діяльнісну компетентність; спеціальну; професійно-правову компетентність; персональну (особистісну) компетентність; комунікативну компетентність; психологічну компетентність; соціально-психологічну компетентність; соціально-перцептивну компетентність; аутокомпетентність [4]. Окреслені компоненти професійної компетентності мають зв’язок із відповідними соціальними навичками.

На важливості вміння адаптуватися до нових ситуацій, як базової соціальної навички фахівців у сфері юриспруденції, наголошує також С.І. Маршалок. Дослідник підкреслює, що фахівець має бути готовий до будь-якого варіанту розвитку подій і при цьому мати належний рівень розвитку довільності в емоційній та поведінковій сфері [3].

З метою розвитку соціальних навичок (*навички комунікації, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості дедлайнів, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, здатність логічно і системно мислити*) у студентів спеціальності «Право» в межах освітньої компоненти «Юридична психологія» розроблено систему практичних завдань.

Так, для розвитку *навички комунікації та навички працювати в команді*, студентам пропонуються завдання для роботи в мікрогрупах. Для прикладу наведемо такі завдання:

- змоделюйте бесіду між адвокатом та клієнтом (запит клієнта сформулюйте за своїм бажанням);
- змоделюйте бесіду між роботодавцем та претендентом на посаду державного виконавця;
- змоделюйте бесіду між адвокатом та клієнтом-холериком (запит клієнта сформулюйте за своїм бажанням).

Для розвитку соціальної навички *«здатність логічно і системно мислити»* пропонуємо такі завдання:

- на основі аналізу художнього або документального фільму, в сюжеті якого є скоєння злочину, проаналізуйте психологічний тип злочинця;
- підберіть та проаналізуйте відео девіантної поведінки серед неповнолітніх: психолого-юридичний аспект;

– підберіть та проаналізуйте художній або документальний фільм, в якому є сюжет протиправної поведінки неповнолітніх. Вкажіть причини протиправної поведінки;

– проаналізуйте юридичні та психологічні особливості допиту неповнолітніх із зазначенням правових документів, які регламентують цей процес.

– на основі аналізу художнього або документального фільму, в сюжеті якого є процес допиту, виділіть ознаки неправдивих показань звинувачуваного/свідка/потерпілого.

Для розвитку навички «розуміння важливості дедлайнів» пропонуємо психологічні техніки, спрямовані на планування справ за критерієм значимості/терміновості (перелік технік представлений у методичних рекомендаціях до дисципліни).

Соціальна навичка «здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах» формується під час виконання завдань, які передбачають моделювання відповідних ситуацій. Для прикладу це можуть бути такі завдання:

– змоделюйте промову адвоката по захисту звинуваченої особи у справі пограбування;

– змоделюйте бесіду між слідчим та підозрюваним у двох варіантах: з використанням правомірних та неправомірних методів психологічного впливу на підозрюваного.

Представлений перелік завдань для розвитку соціальних навичок майбутніх фахівців у сфері юриспруденції не є вичерпним. Перспективою подальшої роботи є удосконалення змісту завдань, розширення переліку соціальних навичок, які можна розвивати в межах освітньої компоненти «Юридична психологія» та розробка алгоритму роботи над виконанням таких професійно орієнтованих завдань.

Література:

1. Іашкевич І.В. Специфіка професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Випуск 7. С. 80-83.

2. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливіших чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. 2015. № 2. С. 162-167.

3. Маршалок С.І. Психологічні особливості професійної діяльності фахівців юридичної сфери. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. Випуск 1. С. 179-187.

4. Мудрик А., Кихтюк О. До питання професійної компетентності юриста. *Психологічні перспективи*. 2020. Випуск 35. С. 83-100.

5. Тілікіна Н. В., Кримова М.О. Навички ХХІ століття як умова виходу молоді на ринок праці. *Економічна наука*. 2020. №5-6. С. 21-28.

Калашникова Людмила Володимирівна
старший викладач кафедри практичної психології
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сьогодення поставило перед Україною ряд нагальних завдань, які пов'язані не тільки з економічною розбудовою держави та суспільно-політичними трансформаціями, але й з реформуванням системи освіти. В Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта», Національній доктрині розвитку освіти та в інших законодавчих актах йдеться про те, що зміст вищої освіти має орієнтуватися на зростання соціальної ролі особистості, підвищення її активності, гармонізації відносин людини та суспільства, зростання національної свідомості та толерантного ставлення до навколишніх.

Українське суспільство зацікавлено в майбутніх фахівцях з високим рівнем сформованості професійної компетентності, яка лежить в основі їх конкурентноспроможності та професійної ефективності. Саме тому освітній процес у вищих навчальних закладах України спрямований на формування ключових компетентностей студентів, їх ініціативності, креативності, здатності до співпраці та самовдосконалення.

Проблемі дослідження процесу підготовки майбутніх психологів приділяють пильну увагу вітчизняні та зарубіжні науковці. В першу чергу йдеться про наукові доробки Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко, які наголошують на тому, що під час освітнього процесу у майбутніх психологів має бути сформована єдина система теоретичних знань, практичної підготовленості та високої мотивації до успішного здійснення професійної діяльності. Йдеться про компетентнісний підхід, який став панівним в ХХІ столітті. До основних його положень належать наступні: по-перше, якість підготовки фахівця має визначатися високим ступенем його залучення до майбутньої професійної діяльності; по-друге, конструювання змісту освіти й систем контролю його якості повинно бути спрямоване на формування системи ключових компетентностей; по-третє, освітній процес має бути покликаний враховувати необхідність варіативності навчання відповідно до інтересів ринку праці, вищого навчального закладу та самого студента.

Серед науковців, які активно розробляють компетентнісний підхід і досліджують його місце в системі сучасних підходів до проблем освіти, можна назвати Г.І. Ібрагімова, Д.А. Іванова, І.О. Зимню, Л.М. Карамушку, А.К.Маркову, О.Я. Савченко та інших, які вказують на той факт, що

застосування такого підходу зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з процесу на результат, що розглядається з позицій потреб суспільства, забезпечення спроможності особистості самостійно діяти, вирішувати життєві та професійні ситуації.

Вихідними поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» та «компетенція», до розуміння сутності яких існує декілька підходів. Представники першого підходу ототожнюють ці поняття (Е.Ф. Зеєр, П.І. Підкасистий, Ю.О. Шакур та інші). Більш виваженою є позиція дослідників, які розмежовують сутність цих понять (Н.М. Бібік, І.О. Зимня, С.Г. Молчанов, А.В. Хуторський та інші).

Дефініційний аналіз показав, що поняття «компетенція» є похідним від «компетентність». Найчастіше під компетентністю розуміють загальну здатність фахівця виявляти знання та вміння в професійній діяльності, застосовувати їх під час вирішення конкретних проблем. Компетенцію ж трактують як сукупність знань, умінь, особистісних якостей, які є необхідними для ефективної професійної діяльності. А.В. Хуторський зазначає, що компетенція є наперед заданою вимогою щодо освітньої підготовки майбутніх фахівців, а компетентність – сукупність сформованих особистісних якостей та мінімального досвіду діяльності у відповідній сфері [5, с. 131]. Ю.О. Заславська розглядає компетенцію ресурсом, а компетентність – актуальним проявом такого ресурсу в діяльності.

Ефективність освітнього процесу у вищому навчальному закладі залежить від успішності формування основних груп ключових компетентностей. Мова йде про: 1) компетентність щодо себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (здоров'я, ціннісно-смислові орієнтації, самовдосконалення та саморозвиток тощо); 2) компетентності щодо взаємодії з навколишніми (спілкування та соціальна взаємодія, яка відображає особливості взаємодії з суспільством, спільнотою, колективом, партнерами, друзями, родиною); 3) компетентності щодо діяльності в усіх її видах та формах (пізнавальної, способів діяльності, інформаційних технологій тощо) [3].

Особливий інтерес у дослідників викликає професійна компетентність, яка розуміється інтегральною властивістю особистості, що поєднує теоретичну і практичну підготовленість фахівця до майбутньої діяльності та стійкі характеристики особистості, які забезпечують успішність професійної діяльності.

Дослідженням професійної компетентності психолога займалися Н.О. Антонова, Ю.В. Варданян, Т.Г. Здоровець, В.М. Карандашев, К.Л. Мілютіна, Н.В. Чепелева та інші. Ю.В. Варданян під професійною компетентністю психологів розуміє єдність теоретичної та практичної готовності особистості до здійснення професійної діяльності, що дозволяє охарактеризувати професіоналізм спеціаліста [1].

В.М. Карандашев у ролі складових професійної компетентності психолога розглядає професійні знання, вміння, навички і здібності, а також досконале володіння діагностичним інструментарієм, прийомами та технологіями

професійної діяльності. Професійна компетентність виявляється в творчому характері діяльності, в активному пошуці новаторських підходів та іноваційних технологій, особистісній ініціативі та професійній комунікабельності [4].

Досліджуючи професійну компетентність психологів, науковці вказують, що до її складу входять не тільки засвоєнні знання, вміння й навички з навчальних дисциплін, але й розвинена здатність успішно розв'язувати задачі в реальних ситуаціях та вміння взаємодіяти з навколишніми. Йдеться про формування у майбутніх психологів здібностей до успішного виконання групової діяльності й співробітництва; до самостійного вирішення типових професійних задач; до готовності постійно підвищувати власну кваліфікацію; здатності до професійної рефлексії та подолання професійних деформацій.

Цікавою є позиція Т.Г. Здоровець, яка в ролі складових професійної компетентності психологів розглядає систему діяльнісно-рольових (знання, вміння, навички) та особистісних (професійно важливі якості) характеристик. Останні представлені трьома групами. До першої групи належать стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладнання, цілеспрямованість, активність та інші якості. До другої – самокритичність, адекватна самооцінка, здатність до самоаналізу, саморегуляції та самоконтролю. До третьої групи входять комунікабельність, емпатійність та візуальність (зовнішня привабливість та красномовство) [3, с. 156]. Н.В. Судденкова до складу професійної компетентності, крім ділових та особистісних якостей, включає й моральну позицію особистості психолога, його позитивне ставлення до себе та професійної діяльності.

Результати наукових досліджень засвідчують, що успішне формування професійної компетентності майбутніх психологів залежить від багатьох факторів. В першу чергу йдеться про дієвість компетентнісного, особистісно орієнтованого та екофасилітативного підходів до організації освітнього процесу під час навчання майбутніх психологів у вищому навчальному закладі.

Застосування компетентнісного підходу передбачає створення сприятливих умов для засвоєння майбутніми психологами наукових знань, практичних умінь і навичок, накопичення певного професійного досвіду, особистісного самовдосконалення та формування професійно значущих особистісних якостей. Особистісно орієнтований підхід реалізується через гуманістичну спрямованість професійної освіти психологів. Екофасилітативний підхід, розроблений П.В. Лушиним, дозволяє розвивати критичне та творче мислення, рефлексивну позицію, засвоювати етичні критерії професійної діяльності психолога, обрати власний стиль здійснення допомоги, самовдосконалюватися, розвивати впевненість у собі, позитивне ставлення до себе та самостійність у прийнятті рішень. Подібні зміни відбуваються за умови включення майбутніх психологів до групових форм роботи, де викладач створює проблемне інтелектуальне середовище та атмосферу абсолютного позитивного прийняття кожного.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна зазначити, що розуміння сутності професійної компетентності базується на інтегральному підході. Професійна компетентність розглядається як сукупність характеристик майбутнього фахівця, що забезпечує успішне виконання ним професійних обов'язків. Втілення в освітній процес компетентнісного, особистісно орієнтованого та екофасилітативного підходів сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх психологів.

Література:

1. Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. Москва, 1999. 38 с.
2. Здоровець Т.Г. Професійна компетентність майбутніх практичних психологів у контексті екологічної психології. *Актуальні проблеми психології: зб.наук. праць Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. 7. С. 154-158.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2004. 40 с.
4. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. Москва: Смысл, 2000. 288 с.
5. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*. Тула, 2008. С. 117-137.

Калмикова Юлія Борисівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Тичина І. М., кандидат психологічних наук, доцент,

декан соціально-психологічного факультету

Житомирський державний університет імені Івана Франка.

м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ

В умовах ринкової економіки досягнення успіху людиною в конкурентній боротьбі залежить від якості та ефективності щоденного вирішення стратегічних і тактичних завдань протягом життя. Результати, досягнуті людьми в процесі діяльності, залежать не тільки від знань, навичок та здібностей, а і від відповідної

мотивації, тобто бажання проявлятися, діяти, належати до групи. Конструктивна мотивація активує здібності та потенціал людини, деструктивна мотивація гальмує прояв здібностей та перешкоджає досягненню цілей життєдіяльності.

Діяльність – це основа життя людини, що займає більшу частину дорослої самостійності. Ряд етапів розвитку людини впливає на формування потреб, стимулів, мотивів, інтересів, життєвих позицій, стратегій та поведінку для досягнення життєвого успіху. Стає очевидним, що діяльність та всі пов'язані питання з нею мають велике значення для кожної людини і не втрачають інтерес та увагу науковців.

Проблему зв'язку особистості-мотивації-діяльності вивчали такі зарубіжні вчені як А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Дж. Келлі, Дж. Роттер, Р. Чармса, Є. Іллін тощо, та сучасні вітчизняні науковці – С. Занюк, Т. Левченко, О. Мазяр, В. Муляр, С. Макаренко, К. Обухівський та ін. Аналізуючи наукові роботи та дослідження вказаних науковців, було виявлено такі проблемні місця в галузі мотивації як понятійну розрізненість, відсутність конкретних досліджень стимулів, мотиваційних ресурсів тощо. Але разом з тим, саме завдяки широкому колу інтересів та різним напрямкам вивчення глибокої дисципліни це дало змогу розширити знання та практики – 1) внутрішні та зовнішні мотивації, 2) мотивації досягнення, 3) мотивації самоактуалізації, 4) види діяльній мотивації у різних сферах життя людини – навчання, творчості, науковій, трудовій, 5) дефіцитарну мотивацію, спрямовану на зміну наявних умов, 6) мотивацію екстринсивну та інтринсивну, 7) різні стимулюючі та спонукальні чинники мотивації, вплив якості результатів, рівень адекватності відтворення стимулу, організації підкріплення та рівня самомотивації суб'єкта, тощо.

За теорією ієрархії потреб А. Маслоу, який представляє її розділеною на нижчі та вищі, описував фізіологічні потреби – потреби в їжі, питті, житлі, статевих відносинах, інших «потребах тіла»; потреби в безпеці – захист від фізичної або моральної шкоди; потреби в афіліації – почуття спільності з іншими людьми, почуття належності до тієї чи іншої групи, потреба у схваленні і визнанні з боку інших людей і дружба; потреби в повазі – потреба в самоповазі, незалежності і досягненні успіхів, а також громадський статус, визнання і увага з боку інших людей. Потреби в самоактуалізації – прагнення людини стати тим, ким дозволяють стати її здібності та можливості; включає в себе потребу в розкритті, реалізації та розвитку власного потенціалу.

К. Роджерс і А. Маслоу схожі у розумінні, що найголовніший мотив життя людини — це напрям до актуалізації, самоповаги, розвитку, творчості, виявлення кращих якостей, самовираження. Г. Олпорт вважав, що теорія мотивації має визнавати одночасність різних мотивів людини та їх множинність. Мотивація не тільки спрямовує і регулює діяльність, але є фундаментом, ядром структури особистості. За концепцією мотивації автономності Г. Олпорт, особистість може повноцінно жити за наявності свободи, вільного вибору, можливості робити багато і різних виборів. За Дж. Келлі, основним мотивом людини є бажання жити, продовжувати життя, поліпшувати його якість. Джордж Келлі

характеризує сучасні моделі мотивації і вважає, що їх можна поділити на два типи: теорії поштовху і теорії потягу. Для теорій поштовху можна знайти такі терміни, як мотив, стимул, для теорії потягу – мета, цінність, потреба, інтерес. Індивідуальні особливості людини впливають на весь процес формування та розвитку мотивації на всіх етапах життєдіяльності. І. Бех вказував, що мотивація є динамічним процесом формування мотиву як підґрунтя вчинку, С. Занюк як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості, тобто всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини. За Л. Колот, мотивація - це сукупність зовнішніх і внутрішніх сил, які спонукають до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації. Немов Р. вважає, що мотивація – це і процес, і система.

Отже, можемо дати наступне визначення поняття мотивації – це спонукування до цілеспрямованої активності, поведінки, дії з метою задоволення власних потреб та досягнення кінцевих результатів. Також це динамічний процес фізіологічного та психологічного розвитку людини, що впливає на поведінку, організованість, активність і стійкість.

Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, які, в свою чергу, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання. Самоефективність – це те, як людина оцінює власну ефективність у конкретній діяльності, почуття власної компетентності. Це впливає на форми поведінки, мотивацію, виникнення емоцій, які сприяють або перешкоджають успішності досягнення. Психологічний феномен самоефективності особистості, який являє собою важливу особистісну характеристику, що переважно проявляється як прийняття відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки, а також у вірі у власні можливості справитись із поставленими перед людиною завданнями та труднощами, ґрунтується на ідеях позитивної природи людини і її моральних ідеалів, що є вкрай необхідним для сучасного українського суспільства.

Розробка проблеми самоефективності вперше запропонована в кінці 20 століття в працях засновника даної концепції Альберта Бандури, канадського психолога українського походження. У подальшому психологи конкретизували зміст і специфіку прояву самоефективності крізь призму таких категорій, як самоконтроль, самовизначення, компетентність, здібності (Л. Анциферова, А. Брушлинський, Ж. Вірна, Ю. Козелецький, Т. Титаренко та ін.), деталізуючи його структуру, механізми й здатності (М. Гайдар, Є. Головіна, Ю. Забродін, О. Карпов, І. Скотнікова та ін.) і розробляючи систему психодіагностичних засобів (К. Бік, М. Єрусалем, Дж. Маддукс, В. Ромек, Р. Шварцер, М. Шеєр та ін.).

Із-поміж численних наукових доробок у вивченні структури й компонентів професійної самоефективності особливе місце відведено вивченню мотиваційних чинників як базових щодо визначення конструктивних, а в деяких випадках і конструктивних компенсаторних характеристик людини.

Загалом питання, що розкривають мотиваційні особливості професійної самоефективності, залишаються недостатньо вивченими, незважаючи на те, що сучасне суспільство потребує фахівців, здатних до адекватної оцінки власних здібностей і дії та впевнених у постановці й реалізації цілей професійної діяльності.

Література:

1. Кравчук С.М. Професійна самореалізація особистості як соціально-психологічний феном. *Актуальні проблеми психології*. Том. V. Випуск 15. 2015. С. 82-92.
2. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Вид-во Нова книга, 2011. 224 с.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.

Котлова Людмила Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

Красовська Луїза Валеріївна

магістрантка спеціальності «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Військова служба несе в собі велику кількість стресових ситуацій, які формують свої механізми захисту, різні способи реагування, подолання та уникнення на негативні повсякденні військові події. Саме тому з'являється велика потреба у дослідженні поведінки військовослужбовців, їх схильності до конфліктів та вміння реагувати на конфліктні ситуації у повсякденному житті.

У науковій літературі поведінку військовослужбовців вивчали: дослідили психологічні особливості конфліктних форм поведінки військовослужбовців Клочкова О., Котлова Л. [3]; описали психологічні особливості конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби Санташов В., Пірен М., написав методичні рекомендації щодо виявлення конфліктів в системі міжособистісних стосунків військовослужбовців строкової служби Санташов В. [6]; узагальнив соціально-психологічні чинники групової взаємодії військовослужбовців: теоретична модель Пустовий О. [5]; функціонування психіки військовослужбовців вивчали Бондарев Г., Круть П. [1].

На думку Бурлачука Л., «військовослужбовці – це особи офіцерського складу, прапорщики, мічмани, військовослужбовці строкової служби та військової служби за контрактом Збройних сил України» [1, с. 40]. На думку автора, ця професійна сфера супроводжує велику кількість конфліктних ситуацій, що й провокує високий рівень конфліктності у військовослужбовців.

Певна діяльність є напруженою й висуває конкретні вимоги до емоційно-вольової сфери особистості, до регуляції нею поведінки та дій. За дослідженнями Пілецької Л. під час трудової діяльності військовослужбовці стикаються із ознаками трудностей, що активно впливають в подальшому на конфліктність та стратегії поведінки військовослужбовця [4, с. 108]:

- труднощі, пов'язані безпосередньо з виконанням професійної діяльності (перенапруженість, втома, прийняття рішень в екстремальних ситуаціях тощо);
- труднощі, зумовлені недостатнім рівнем розвитку комунікативних якостей (невміння висловити прохання, зробити розпорядження, неволодіння методами переконуючого впливу тощо);
- труднощі, пов'язані з індивідуальними психічними особливостями військовослужбовців тощо.

У дослідженнях Санташова В., Пірен М. розкривається зв'язок конфліктної поведінки із психологічними особливостями особистості військовослужбовця, зокрема з підвищеною збудженістю, екстрапунітивним характером реагування на фрустрацію, амбівалентністю міжособистісних стосунків, прагненням нав'язати свою волю, завищеною самооцінкою, значним досвідом конфліктного протистояння та низькою нормативністю у регуляції власної поведінки [6, с.8].

Таким чином, за теоретичним аналізом можна звернути увагу на те, що рівень конфліктності у військовослужбовців є високим й багато дослідників пояснюють це самою специфікою їхньої роботи. Більшість військовослужбовців стикаються з рядом трудностей, що підсилюють рівень конфліктності та невелиють стратегії реагування на складні життєві ситуації, серед яких труднощі, пов'язані безпосередньо з виконанням професійної діяльності; труднощі, зумовлені недостатнім рівнем розвитку комунікативних якостей; труднощі, пов'язані з індивідуальними психічними особливостями військовослужбовців: підвищеною збудженістю, екстрапунітивним характером реагування на фрустрацію, амбівалентністю міжособистісних стосунків, прагненням нав'язати свою волю, завищеною самооцінкою, значним досвідом конфліктного протистояння та низькою нормативністю у регуляції власної поведінки.

Література:

1. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології : навч. посіб. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. 272 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Управління психічними станами військовослужбовців. Либідь, 1997. 112 с.

3. Клочкова О.А., Котлова Л.О. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки військовослужбовців. Житомир, 2014. С.1-5.

4. Пілецька Л.С. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 1. Том 2.* 2015. С.105-112.

5. Пустовий О.М. Соціально-психологічні чинники групової взаємодії військовослужбовців: теоретична модель. *Актуальні проблеми психології.* Том 1. Випуск 47. Київ, 2018. С.108-112.

6. Санташов В.І., Пірен М.І. Психологічні особливості конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби. *Посібник з проблеми конфліктної поведінки військовослужбовців строкової служби.* Київ, 2009. 21 с.

Кучай Тетяна Петрівна

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
м. Берегово, Україна

Кучай Олександр Володимирович

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології вимагають від вищих навчальних закладів упровадження нових підходів до навчання, оперування комунікативними, творчими і професійними знаннями, що оптимізують розвиток потреби у самоосвіті. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є передумовою переходу до нового етапу – впровадження модерних мультимедійних навчальних матеріалів.

Ключовим складником інноваційних перетворень, які характеризують сучасну педагогічну освіту, є модернізація її змісту. Окреслюючи вектори сучасної педагогічної освіти, науковці мають урахувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку національних освітніх систем у ХХІ ст., до яких, зокрема, належать системне підвищення якості освіти, її гуманізація й гуманітаризація, розбудова на засадах неперервності, формування єдиного освітнього простору в Європі та перехід до інноваційного навчання. Як новітні орієнтири освітньої політики України, ці тенденції висунули комплекс вимог до професійних і

особистісних якостей педагога й зумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання професіоналів нової генерації (Євдокимов, 2011).

З розвитком Інтернету з'явився новий вид інформаційно-комунікаційних засобів, орієнтованих на веб-технології, до яких можна вдаватися у процесі аудиторної і самостійної роботи студентів. Інформаційна культура студентів становить певний рівень інформаційної компетентності фахівця, дає йому змогу самореалізуватися в процесі творчої інформаційної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження освіти.

Використання комп'ютера в навчальній діяльності допомагає переосмислити традиційні підходи до вивчення багатьох тем дисциплін, наповнити процес новими методами, підходами до аналізу й моделювання систем навчання. Такий формат інформаційної підготовки студентів сприяє систематичному розвитку знань і навичок професійної роботи, підвищує якість самостійної підготовки фахівців.

Інформаційно-комунікаційні технології володіють порівняно більшими можливостями у відображенні інформації, ніж традиційні, що відрізняє їх один від одного. Вони безпосередньо впливають на мотивацію самостійної діяльності студента, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, отже, на ефективність освітнього процесу загалом. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі сприяє успішному розв'язанню методичних проблем, активізує самостійно-пізнавальну діяльність студентів, відкриває нові можливості для їх творчого розвитку (Мультимедійні презентації як засіб підвищення ефективності навчального процесу, 2010).

Еволюція інформаційно-комунікаційних технологій надає студентам змогу брати безпосередню участь у навчанні, що робить їх активними учасниками власного процесу отримання знань, а не пасивними слухачами. Готуючи самостійно проекти, студенти вибудовують знання, представлені викладачами, мультисенсорним чином. Освітній процес стає більш значущим для них. Зрештою, шляхом створення мультимедіапроектів, студенти удосконалюють навички критичного мислення, розв'язання проблем, комунікативні навички і застосовують їх у групі або в команді, що є затребуваним у реальних ситуаціях. Отже, мультимедіа вможливають самостійну участь студентів у навчальному процесі (Mai, 2007).

Інформаційно-комунікаційні технології сприяють успішному розв'язанню методичних проблем, активізують самостійно-пізнавальну діяльність студентів, відкривають нові можливості для їх творчого розвитку.

Література:

1. Євдокимов В. *Шляхи удосконалення педагогічної освіти в умовах євроінтеграції*. 2011. URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/novkol/2011_2/102.pdf

2. *Мультимедійні презентації як засіб підвищення ефективності навчального процесу*: навчально-методичний посібник. Чернігів: Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці. 2010.

3. Mai N. (2007) Learning with Multimedia: Engaging Students in Constructivist Learning. *International Journal of Instructional Media*, 2, 149-158.

Остапенко Катерина Миколаївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Шаюк А. В., кандидат медичних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет ім. Івана Франка,

м. Житомир, Україна

ЙОГА ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ

Життя сучасної людини є джерелом постійного стресу. Стреси постійно супроводжують наше життя, і їх неможливо уникнути. Побутові проблеми, дефіцит часу, великий потік інформації, очікування важливих подій – це ті стресові ситуації, з якими людина зіштовхується щодня.

Проблемі стресу присвячені роботи таких науковців, як Ганс Сельє, Річард Лазарус, Роберт Сапольскі.

Всесвітня організація охорони здоров'я назвала стрес справжньою епідемією ХХІ ст. Нерідко стрес називають “тихим убивцею”, який може призвести до захворювань серця, високого кров'яного тиску та аритмії. Від того, наскільки сучасна людина спроможна чинити супротив стресу залежить її емоційна, когнітивна, мотиваційна сфери діяльності. Нездатність або невміння впоратися зі стресом є основою розладу здоров'я та погіршення життя в різних сферах.

Особливо гостро проблема стресу постає на даний час, в період коронавірусної інфекції. Страх смерті, страх втратити роботу, захворіти стали реаліями нашого сьогодення.

Від стресу під час навчання найбільш потерпають учні – старшокласники та студенти. Навчально - професійна діяльність як провідна студентському віці характеризується високим рівнем стресових навантажень. Страх перед майбутнім, професійна невизначеність, великі навантаження, здача іспитів, дипломних робіт, стосунки з одногрупниками, викладачами - стресові ситуації, з якими молоді люди зустрічаються щодня.

В травні 2016 році журналісти британської газети «The Guardian» провели власне розслідування, присвячене збільшенню кількості самогубств серед молоді. В 2015 році кількість самогубств серед студентів досягла 130, з них –

97 хлопців та 33 дівчини. Основними причинами, які підштовхнули молодь до вчинення самогубства був екзаменаційний стрес та стрес під час навчання, на другому місці – фізичні вади та недоліки.

Одним з найпопулярніших способів боротьби зі стресом є регулярні заняття йогою. Йога є одним з найпростіших в застосуванні видом фізичної діяльності, вона не має обмежень по віку чи ступеню фізичної підготовки. Правильне застосування вправ йоги та технік правильного дихання сприяють покращенню та стабілізації настрою, здібності адаптуватися до нових умов праці, що робить йогу одним з найкращих засобів профілактики стресу, емоційного вигорання, депресії. В Індії з 1965 року діє постанова про впровадження йоги в реформу поліції, навчальних закладів. Окрім цього, заняття йогою стали одним з ключових моментів реформи армії Сполучених Штатів Америки. Позитивному впливу йоги на організм людини присвячені праці Джаггі Васудів (Садхгуру) Айенгара Б. К. С. Парамаханса Йогананда.

В Україні заняття йогою набирають все більшої популярності.

Для того, щоб дослідити, як впливають заняття йогою на зменшення навчального стресу, було проведено дослідження, в якому взяли участь 30 студентів Житомирських вищих навчальних закладів та коледжів. Вік досліджуваних склав 17-22 роки. Головним критерієм відбору учасників для дослідження було те, що досліджувані мають бути студентського віку і активно займатися йогою. Учасники дослідження, які практикують заняття йогою, відвідують йога-студії в м. Житомирі, такі як “NAMASTE”, “Йога - лайф” йога-студія “Новое время”, “Yoga and Fly Yoga”, “Diana Filatova Yoga”. Інші 15 учасників - ніколи не практикували заняття йогою.

Дослідження проводилося в січні 2021 року, в період складання студентами екзаменаційної сесії, в час, коли навантаження на студентів є максимально великим, а навчальний стрес – найбільшим. У зв'язку з карантинними обмеженнями, що діяли в той час, пошук учасників дослідження відбувався за допомогою соціальної мережі “Facebook”.

За допомогою психологічної методики “Шкала психологічного стресу PSM – 25” вдалося визначити рівень стресу, який відчувають респонденти під час складання іспитів. Учасникам було запропоновано оцінити свій стан за останні 4-5 днів від 1 до 8 балів. Опитувальник складався з 25 тверджень. Методика проводилася з двома групами студентів: тими, хто не практикує заняття йогою і тими, хто регулярно займається йогою. Згідно відповідей першої групи студентів (тих, хто не займається йогою) вдалося встановити, що 9 з них мають середній рівень стресу, 5- високий рівень, 1 студент - низький рівень. Результати другої групи студентів були наступними: 11 студентів вказали на низький рівень стресу, 4 - середній рівень.

Для того, щоб визначити, як впливають заняття йогою на рівень стресу, була використана методика “Опитувальник схильності до розвитку стресу” (Немчин, Тейлор). Опитувальник складається з 50 запитань, на які респонденти мають дати відповідь “Так” або “Ні”.

Згідно дослідження група студентів, які не займаються йогою вказали, що 45 % мають періодичні головні болі, 76% студентів скаржаться на відчуття постійної втоми та виснаження під час складання сесії, 63% респондентів вказали, що відчувають тривогу щодо майбутніх невдач. На проблеми зі сном вказали 55 % опитаних студентів. Студенти вказували, що не впевнені в своїх силах, більшість з них вказали, що не відчувають себе щасливими.

Натомість серед студентів, які займаються йогою, лише 10 % вказали, що мають часті головні болі. На відчуття втоми під час складання іспитів вказали 32 % студентів. Впевненими в свої силах вважають себе 86,7 % опитаних, проблеми зі сном мають 6,7 % студентів. Всі 15 студентів відповіли, що не мають відчуття тривожності, легко можуть концентрувати свою увагу.

Також зі студентами була проведена методика “Тест самооцінки стресостійкості С.Коухена и Г.Виллиансона”. Опитувальник складався з 10 запитань, на яке респонденти мали надати відповідь від 0 до 4 балів. За допомогою опитувальника вдалося встановити, що 8 студентів мають низький рівень адаптації до стресових ситуацій, 5 студентів - середній рівень і 2 - високий рівень. Натомість, відповіді студентів, які регулярно займаються йогою розподілилися наступним чином: високий рівень стресостійкості мають 9 студентів, 6 - середній рівень стресостійкості.

Захист курсових і дипломних робіт, здача іспитів та екзаменів є одним з найважливіших і найхвилюючих етапів студентського життя . Регулярні заняття йогою позитивно впливають на адаптацію студентів до навчального стресу. Студенти, які займаються йогою легко пристосовуються до нових та стресових ситуацій, легко знаходять шляхи вирішення складних проблем.

Література:

1. Сапольски Р. Психология стресса. Санкт-Петербург, 2019. 480 с.
2. Васнева Т. М. Йога как система и практика: философско – критический анализ. М.: Из-во Ирфон, 1990. 155 с.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

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

КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА

Освіта є частиною і віддзеркаленням культури, не може відбуватися без опори на культуру особистості педагога. Такого рівня викладач досягає в результаті професійної підготовки і самоосвіти з врахуванням специфіки

педагогічної діяльності, професійної комунікації. А специфіка ця полягає в тому, що результат її завжди досягається завдяки спільній діяльності педагога і студента. Найважливішим чинником цієї діяльності є мовне тобто вербальне спілкування, керувати яким повинен викладач. Останніми роками в сучасній освіті широко і серйозно заговорили не лише про культуру педагогічного спілкування, а й педагогічну риторичку, яка передбачає: загальну культуру мови; володіння термінологією галузі знань, що викладається; вміння організувати професійний діалог і управляти ним. Мова за своєю сутністю – це об'єднана духовна енергія народу, вона є відбиттям духу людського і засобом для творчого перетворення матеріального світу у світ духовний (за В. фон Гумбольдтом). Розглядаючи питання професійної педагогічної майстерності найперше слід звернути увагу на професійну комунікативну культуру: емоційна культура, культура мислення, культура мови.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів та засобів, що реалізують цілі та завдання педагогічної діяльності та організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію викладача та студентів. В процесі педагогічного спілкування реалізуються комунікативна (обмін інформацією між партнерами по спілкуванню), інтерактивна (організація взаємодії) та перцептивна (сприймання один одного партнерами по взаємодії та встановлення взаєморозуміння) сторони. Відтак, в структурі професійно-педагогічного спілкування визначають, як правило, три компонента: 1) когнітивний (пізнавальний) – пов'язаний з процесом прийому та передачі інформації, що здійснюється знаковими (в тому числі вербальними) засобами; 2) афективний (емоційний) – відтворює спілкування як процес обміну та регуляції на емоційному рівні; 3) поведінковий (праксичний) – пов'язаний з процесом взаємної регуляції дій, поведінки партнерів по взаємодії (Обозов М., Коломинський Я., Ломов Б. та ін.). Індивідуально-психологічними властивостями особистості, що відповідають за ефективність професійно-педагогічного спілкування і є професійні комунікативні якості викладача.

Таким чином, під професійними комунікативними якостями педагога розуміється сукупність індивідуальних особливостей особистості спеціаліста, які впливають на ефективність професійної діяльності, відповідають за встановлення продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору та визначаються стійкістю, суттєвістю і спостережливістю. В підсистему комунікативних якостей викладача більшість науковців включають: емпатію і професійну рефлексію (Деркач А.); контактність, вміння вислухати (Воропаєва Т.); тактовність, реактивність (Єрастов М.); справедливість, пильність, чуйність (Сластьонін В.); гнучкість і делікатність, спрямованість на відкрите й активне спілкування, здатність швидко встановлювати контакт, візуальність та красномовність (Галагузова М.); соціальну сміливість (Келасьєв В.), комунікабельність, толерантність (Кан-Калік В.). Комунікативні якості відповідають за продуктивність процесу взаємодії суб'єктів, і залежно від своїх часткових функцій, що реалізують дані характеристики особистості

педагога в комунікативній діяльності, можуть бути віднесені до таких підгруп: управлінські (організація навчально-виховного процесу, здатність стимулювати студента на розвиток власних сил і здібностей й ін.); інформативні (відповідають за безпосередньо передані знання); емотивні (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність); фактичні (якості, які відповідають за встановлення і підтримку взаємодії): авторитетність, особиста чарівність, ввічливість, повага до оточення, потовність допомогти, тактовність, толерантність, увага і довіра до колег, уміння бути хорошим співрозмовником, товариськість, доступність до контактів [1].

Професіограма вчителя – це перелік вимог до особистості, її майстерності і психолого-фізичних можливостей, здібностей (розумових, естетичних, експресивних, організаторських та особливо комунікативних). Комунікативність вчителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні чинники, які визначають моделькомунікативності вчителя:

Загальні універсальні якості особистості вчителя (педагогічна спрямованість, доброзичливість, дисциплінованість тощо);

Спеціальні якості вчителя (пізнавальні якості, експресивні якості, управлінські якості, комунікативні знання, уміння, навички тощо) [2, с. 50-51].

Професійні вміння викладача вищої школи, зокрема, комунікативні:

- Будувати взаємодію і взаємовідносини зі студентами відповідно до цілей, змісту, форм організації та методів навчання в досягненні позитивних результатів педагогічного процесу в цілому;
- Уміння встановлювати педагогічно доцільні контакти (викладач – аудиторія, викладач – студент, студент – аудиторія, студент – студент), запобігання і вирішення конфліктів;
- Досягнення індивідуально орієнтованої взаємодії зі студентом у начальному процесі;
- Підтримувати широкі, активні, творчі контакти з питань своєї наукової та викладацької діяльності у ЗВО.

Все це і створює індивідуальний стиль педагога. Таким чином, справжній викладач – це завжди комунікативний лідер, який здатний прикувати увагу монологом, організувати діалог і вести його відповідно до норм національного мовного етикету.

Література:

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
2. Поперечна Л. Ю. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. С. 46-55.

Пирог Ганна Володимирівна

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

Ленська Анна Андріївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРАЦЕЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У сучасних, динамічних умовах розуміння та задоволення потреб працівників у будь-яких галузях є запорукою успіху організації. Задоволеність працею розглядається в якості важливого ресурсу для розвитку організації, і військова сфера не є виключенням.

Військова служба пов'язана зі значними навантаженнями у фізичній та психічній сфері, що може викликати блокування потреб військовослужбовця як особистості. Внаслідок цього з'являється небезпека виникнення незадоволеності службовою діяльністю. Через низький рівень задоволеності службовою діяльністю можна спостерігати ухиляння від служби; неповне виконання посадових обов'язків; виникнення внутрішньо-особистісних та міжособистісних конфліктів; суїцидальної та інших видів девіантної поведінки, а також порушення міжособистісних та сімейних стосунків.

Для дослідження факторів задоволеності працею ми використали методику «Інтегральна задоволеність працею» А. В. Батаршева, яка дозволяє оцінити загальну задоволеність співробітників працею та окремі її складові: інтерес до роботи, задоволеність досягненнями в роботі, задоволеність взаємовідносинами з працівниками, задоволеність взаєминами з керівництвом, домагання у професійній діяльності, переваги виконуваної роботи високому заробітку, задоволеність умовами праці, професійна відповідальність.

У дослідженні взяло участь 20 військовослужбовців з колективу військової частини А3ХХХ.

В ході проведеного дослідження було виявлено, що задоволені працею лише 40% опитаних, відповідно, 60% військовослужбовців частини не цілком задоволені працею і умовами праці. Аналіз окремих складових загальної задоволеності працею представлений в таблиці 1.

Отже, досліджувані військовослужбовці мають високий рівень задоволеності за показниками інтересу в роботі, досягненнями в роботі, взаємовідносинами з колегами, професійної відповідальності; середній – задоволеності умовами праці; низький – задоволеності взаєминами з керівництвом, домаганнями у професійній діяльності, перевазі виконуваної роботи високому заробітку. Тобто професійна діяльність у даній частині цікава для її військовослужбовців, дозволяє вибудовувати значимі соціальні стосунки з

колегами і досягати успіху, а також проявляти відповідальність. Але взаємини з керівництвом їх не влаштовують, вони не бачать можливості для професійного росту, і заробіток для них важливіше за виконувану роботу.

Таблиця 1

Задоволеність працею досліджуваних військовослужбовців

№ п/п	Фактори задоволеності працею	Рівень
1	Інтерес до роботи	високий
2	Задоволеність досягненнями в роботі	високий
3	Задоволеність взаємовідносинами з працівниками	високий
4	Задоволеність взаєминами з керівництвом	низький
5	Домагання у професійній діяльності	низький
6	Переваги виконуваної роботи високому заробітку	низький
7	Задоволеність умовами праці	середній
8	Професійна відповідальність	високий

Таким чином, психологічні рекомендації щодо підвищення рівня задоволеності працею мають бути спрямовані на створення можливостей для професійного росту та якісного виконання роботи, а також оптимізацію стосунків між керівниками та підлеглими.

Література:

1. Водопьянова Н. Е. Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни. М., 2003. 155 с.
2. Князева Е. В. Удовлетворенность жизнью как социальный феномен. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2011. № 941. С. 160-165.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.
4. Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г., Горбачук Ю. О. Особливості психологічних станів учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, Т. 2. С. 130-134.
5. Фугело О. М. Оцінка, критерії та показники задоволеності працею на етапі професійного становлення військовослужбовців. Збірник наукових праць. №26. Частина II. Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2003. С. 85-88.

Подшивайлов Федір Михайлович

кандидат психологічних наук,
фахівець з обробки та аналізу даних відділу обробки та аналізу даних
ТОВ «Тейлор Нельсон Софрез Україна»
м. Київ, Україна

Подшивайлова Лідія Іванівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Шепельова Марія Володимирівна

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

**ОЦІНКА СПРИЯТЛИВОСТІ / НЕСПРИЯТЛИВОСТІ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ
ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ**

Освітнє середовище в Україні вже чверть століття активно реформується в напрямку перетворення його з *пріоритетного завдання* (сфери) *розвитку* держави і суспільства в сферу *надання освітніх послуг* населенню. Такі трансформаційні перетворення актуалізують перед вітчизняною психолого-педагогічною наукою проблему пошуку індикаторів для оцінки сприятливості / несприятливості освітнього середовища як для окремої людини, так і суспільства в цілому. На наш погляд, таким індикатором може бути студент, його особистісні властивості.

Мета цієї публікації: описати можливості застосування розробленої нами типології студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності для оцінки сприятливості / несприятливості освітнього середовища для особистісного зростання студентів. Оскільки сучасного студента можна розглядати як певний результат дії реформованого освітнього середовища середньої школи, а з іншого боку – як активного суб'єкта освітнього середовища закладу вищої освіти, де відбувається професійне становлення майбутнього фахівця і громадянина України.

Для початку зупинимося на теоретичних положеннях, які покладено в основу побудови цієї типології. У своєму дослідженні [4; 5] ми взяли за основу положення Ф. М. Подшивайлова [1] про амбівалентне співвідношення понять «індивід» і «людина», коли індивід розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Зовнішнім проявом індивіда є індивідність, внутрішнім – поліцентричність. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс. Зовнішнім проявом людини є

особистість, внутрішнім – індивідуальність.

Отже, поняття «особистість» (як зовнішній, соціальний прояв людини) і «індивідність» (як зовнішній, соціальний прояв індивіда) ми розглядаємо у їх амбівалентному співвідношенні [4; 5].

Також ми спиралися на аксіоматичні положення понятійного числення про те, що: будь-яке поняття має форму і зміст; будь-яке поняття, яке має форму і зміст, завжди має статичний і динамічний (циклічний) прояви; будь-яке поняття має, як правило, не більше чотирьох типів; будь-яке поняття має, як правило, не більше дев'яти системоутворювальних параметрів [1; 3].

Теоретичний аналіз виділених психологічних показників на основі вищезазначених концептуальних положень стосовно наукових досліджень складних психологічних і соціальних явищ дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда [4; 5].

Властивостями особистості визначено: 1) соціальну контактність; 2) допитливість; 3) емпатійність; 4) творчу допитливість; 5) естетичну чутливість (як совісну соціальну контактність); 6) сензитивну емпатійність; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність [4; 5].

Властивостями індивідності виділено: 1) психотизм; 2) психічну невірноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як емоційну нечутливість психічної невірноваженості); 5) депресію (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальну розгальмованість); 7) емоційну нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм. При цьому інтегральним показником особистості визначено естетичну чутливість, а інтегральним показником індивідності – депресію [4; 5].

Оскільки естетична чутливість (як інтегральний показник особистості) та депресія (як інтегральний показник індивідності) знаходяться у співвідношенні амбівалентності, між ними фактично відсутній кореляційний зв'язок (на нашій вибірці – $r=0.13$) [4]. Тому для побудови типології ми застосували метод аналізу нелінійних зв'язків психологічних параметрів, запропонований Ф. М. Подшивайловим для побудови типологій особистості за показниками мотиваційної сфери [2]. Суть запропонованого методу полягає у припущенні про наявність нелінійного зв'язку між досліджуваними показниками та ортогональність їхнього співвідношення у випадку, коли незважаючи на психологічну пов'язаність показників (наприклад, прагнення до успіху та прагнення до уникнення невдач або перфекціонізм і адаптивність тощо), кореляційний зв'язок між ними незначний ($r < \pm 0,25$). Критерієм для побудови типології особистості виступає ортогональний, іншими словами, квадріполярний (коли два показники розміщуються в ортогональній системі координат, де на осі «х» відкладається, наприклад, рівень мотивації досягнення успіху, а на осі «у» – рівень мотивації уникнення невдач) характер співвідношення двох показників. Наступним кроком є виділення чотирьох умовних типів особистості, виходячи з рівня прояву обох показників (високий/високий, високий/низький,

низький/високий та низький/низький). Далі за допомогою дисперсійного аналізу та/або з використанням U-критерію Манна-Уїтні на основі одержаних результатів про ряд інших психологічних характеристик особистості визначається статистична значущість відмінностей між типами. Якщо відмінності суттєві та статистично значущі за переважною кількістю психологічних характеристик, то припущення про наявність нелінійного зв'язку підтверджується. Таким чином було розроблено алгоритм побудови типології особистості, що одночасно може виступати методом аналізу нелінійного зв'язку суміжних психологічних параметрів [1;2].

Для збору емпіричних даних та побудови типології ми застосували такі методики: «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко, багатофакторний особистісний опитувальник В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського «Психодіагностичний тест» (ПДТ), опитувальник особистісних творчих характеристик Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного упродовж лютого 2018 – грудня 2020 років, було здійснено у відповідності з теоретично визначеними властивостями особистості та індивідності. Досліджуваними виступили студенти I - VI курсів різних спеціальностей закладів вищої освіти м. Києва та м. Житомира. Середній вік досліджуваних – 20 років. Загальна кількість досліджуваних – 280 осіб.

За співвідношенням естетичної чутливості як інтегральної властивості особистості та депресії як інтегральної властивості індивідності нами виокремлено 4 типи студентів: до *I типу* «+ +» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії (34% досліджуваних); до *II типу* «- +» ввійшли студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії (16% студентів); *III тип* «- -» склали студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії (21% досліджуваних); до *IV типу* «+ -» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії (29% студентів).

Виявлені відмінності між типами особистості за співвідношенням естетичної чутливості та депресії у рівні прояву більшості з досліджуваних параметрів дали можливість здійснити їх розгорнуту психологічну характеристику, яку більш детально представлено у наших попередніх публікаціях [див. 4, 5 та ін.]. Тут ми лише коротко опишемо їх психологічну сутність.

I тип особистості має високий рівень естетичної чутливості та високий рівень депресії. Цей тип ми умовно назвали «**Аватарність**», взявши за основу широко вживане у сучасному інформаційному середовищі поняття «аватар» для позначення невеличкого статичного або анімованого зображення користувача для представлення його в блогах, чатах тощо. Під «аватарністю» ми розуміємо поєднання у людини природного (у нашому випадку – властивості особистості) зі штучно втіленим під жорстким тиском агресивного зовнішнього середовища (у нашому випадку – властивості індивідності), коли штучне, будучи антиподним природному, починає домінувати за рахунок активного

паразитивання, перетворення (руйнування) людського ресурсу [4].

Як показали результати нашого теоретико-емпіричного дослідження, у цього типу переважна більшість всіх досліджуваних властивостей ніби спеціально виведена зі стану рівноваги і знаходиться у стані збудження (про що свідчать високі рівні показників порівняно з іншими типами). А саме у стані збудження і відбувається швидка втрата ресурсу. Окрім того, особистісні та індивіднісні властивості неймовірно переплутані між собою, при цьому індивіднісні властивості поступово витісняють і підмінюють собою особистісні [4]. Системоутворювальними параметрами типу «**Аватарність**» є: невротизм, совісність, інтроверсія, уява, абулія (як психотичний невротизм), сензитивність (та її складова нижчого порядку – жіночність), психічна неврівноваженість, сором'язливість, психотизм.

II mun (з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії) умовно названо «**Індивідність**». Під «індивідністю» ми розуміємо зовнішній, соціальний прояв індивіда. Індивід же розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Індивід, як представник *Homo sapiens*, так і не набувши від народження у процесі розвитку здатності виробляти, продукувати, творити (*рос.* созидать) власний життєвий ресурс, пристосовується виживати за рахунок запозичення чужого ресурсу [4]. Системоутворювальними параметрами індивідності є психотизм, психічна неврівноваженість, розгальмованість, схильність до домінування (як емоційна нечутливість психічної неврівноваженості), депресія (як невротичний психотизм), схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість), емоційна нечутливість, асоціальність, невротизм.

III mun (з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії) отримав умовну назву «**Вітальність**» від слова вітальний (з лат. *vitalis*) – життєвий, життєздатний, живучий, належний до явищ життя [4]. Під «вітальністю» ми розуміємо такий стан людини, коли чи не єдиним (майже інстинктивним) залишається прагнення людини вижити в ситуації втрати особистісного ресурсу, зберегти життєві функції організму шляхом зниження рівня прояву провідних психічних властивостей як особистості, так і індивідності [4]. Системоутворювальними параметрами цього типу є психотизм, психічна неврівноваженість, сензитивна емпатійність, жіночність, соціальна контактність, сензитивність, сором'язливість, совісність, невротизм. Для цього типу властиві найвищі серед усіх типів середні значення соціальної контактності та емоційної нечутливості. III тип вирізняється з поміж інших типів низьким рівнем психотизму, психічної неврівноваженості, сензитивної емпатійності, жіночності, сензитивності, сором'язливості, совісності, невротизму і водночас високим рівнем соціальної контактності та середнім рівнем її складової нижчого порядку – загальної активності [4].

IV mun (з високим рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії) отримав назву «**Особистість**» з притаманною їй сукупністю всіх тих позитивних властивостей і якостей, які розглядаються сучасною психологією.

Підкреслимо, що ми визначаємо «особистість» як зовнішній, соціальний прояв людини. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс і наявна здатність до творення (*рос.* созидания) життєвого ресурсу. Зовнішнім проявом людини є особистість, внутрішнім – індивідуальність [4]. Системоутворювальними параметрами «особистості» нами визначено соціальну контактність, допитливість, емпатійність, творчу допитливість, естетичну чутливість (як совісну соціальну контактність), сензитивну емпатійність, творчість, сензитивність, совісність.

Побудована типологія студентів дає можливість краще зрозуміти деструктивність впливу освітнього середовища та інших соціальних впливів, що співпадають з часом навчання у закладі вищої освіти, на перетворення особистості студента. Ці перетворення мають циклічний характер: тип «особистість» за несприятливих умов переходить в тип «аватарність» (під впливом жорстких умов у ситуації створення високої напруги, турбулентності, виведення з рівноваги, коли всі показники працюють на максимумі – і відбувається інтенсивна розтрата особистісного ресурсу), який в свою чергу може перейти в тип «індивідність» (цей тип свого власного особистісного ресурсу не має, а існує за рахунок використання чужого запозиченого ресурсу, однак це не може бути постійним, оскільки ніхто власний ресурс на когось стороннього витратити не буде), а далі може відбутися перехід в тип «вітальність» (де особистість вичерпана повністю, втрачається навіть здатність запозичувати ресурс іззовні, залишається ресурс організму лише на підтримку елементарних життєвих функцій, елементарного життєзабезпечення; відчувається гостра потреба у відпочинку, відбувається зниження всіх потреб і психічних функцій). Якщо людині на цьому етапі вдасться переосмислити цінності, смисли, відмовитись від мотивації престижу у всіх її проявах (у першу чергу – з'явиться вміння розпізнавати мотивацію престижу, а потім з'явиться здатність не діяти під її впливом – а на це може бути витрачено багато часу), то тоді може розпочатись відновлення особистісного ресурсу і завершення циклу – перехід в тип «особистість». При цьому особистість «збагатиться» отриманим досвідом самозбереження, відновлення і розвитку свого перетворювального (*рос.* созидательного) ресурсу.

Вище описано оптимістичний прогноз розвитку людини. Водночас слід зазначити, що за жорстких умов, несприятливих життєвих обставин, без належної зовнішньої підтримки може відбутись «застрявання» людини у певному типі (у типі I, II, III) з усіма деструктивними наслідками для її особистості. Фактичний розвиток особистості відбувається лише тоді, коли людина (студент) знаходиться у стані типу IV («особистість»).

Результати проведеного нами дослідження дають підстави вважати, що освітнє середовище сучасної України можна назвати деструктивним чи навіть токсичним для особистості студента. Підтвердженням цього може бути наша досліджувана вибірка студентів, де тип «особистість» мають лише 29% студентів, а 71% студентів переживають серйозні випробування стосовно

особистісних властивостей, коли у студентів «стимулюється» розвиток індивідуальних властивостей. Переважання ж індивідуальних властивостей над особистісними у значній кількості студентів означає наявність у них потреби у постійному надходженні ресурсу ззовні для здійснення участі в освітньому процесі.

На основі цього можна зробити висновок про посилення тиску освітнього середовища саме на особистість студента, що змушує його переходити з енергозберігаючих способів навчання до енергозатратних. Останнє формує у студентів цинічне ставлення до оточуючого світу та позбавляє їх здатності до мисленнєвої діяльності.

Отже, для оцінки сприятливості / несприятливості освітнього середовища для особистісного зростання студентів ми пропонуємо застосовувати розроблену нами типологію за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідуальності. Підкреслимо, що поняття «оцінка» ми вживаємо у значенні «встановлення відповідності кількісно-якісних характеристик якогось об'єкта щодо певних вимог» [6, с. 117]. Такою вимогою до освітнього середовища має бути саме переважання кількості студентів з типом «Особистість», що й буде індикатором його сприятливості для особистісного та професійного зростання студентів.

Література:

1. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262–276.

2. Подшивайлов Ф. М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. – Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Т. IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Випуск 11. С. 142–162.

3. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22.

4. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. И., Шепельова М. В. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідуальності. *Психологічний часопис*, 2020. Т. 6, № 7(39). С. 61-84.

5. Подшивайлова Л. И., Шепельова М. В. Особистість студента як індикатор освітнього середовища сучасної України. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2020. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. С. 220-236.

6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. К.: «Вища школа», 1982. 216 с.

Продоус Дарина Юріївна

магістрантка спеціальності "Психологія"

Науковий керівник:

Пирог Г. В. , кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені І Я. Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДНЗ

Професійне вигорання – це один із механізмів психологічного захисту. Феномен емоційного вигорання трактується лише із негативного боку через те, що людина перебуває у стані особистісної та емоційної відстороненості від інших, незадоволеності собою. Він може супроводжуватися агресією, тривожністю, депресивними станами, неадекватним реагуванням на явища навколишньої дійсності.

Дослідженням проблеми емоційного вигорання займалось багато зарубіжних та вітчизняних дослідників, зокрема серед них можна виділити: Н.С.Фреуденберг, Н.Кунарцу, Б.Пелман та С.Хартман, Е.Магер, К.Маслач, С.Джексон, В.В.Бойко, Н.Є.Водоп'янова, О.С.Старченкова, А.К.Маркова, Н.В.Гришина, В.Е.Орел та інші. Ряд науковців розглядають «професійне вигорання» як синдром, що виникає внаслідок тривалого стресу на роботі або переживання професійної кризи [2; 3; 4]. Дані сучасних досліджень свідчать про те, що «професійне вигорання» можна вирізнити від інших форм стресу не лише концептуально, а й емпірично, тому є необхідність у систематичних наукових дослідженнях цього синдрому.

Провідну роль у виникненні синдрому «вигорання» відіграють особистісні особливості людини: акцентуації її характеру, темперамент, специфіка смисложиттєвих орієнтацій, рівень домагань, вольові процеси та ін.

Дуже часто саме педагогічні працівники, до яких належать вихователі ДНЗ, через постійні контакти із людьми, через розбіжності у поглядах, через умови, які характеризуються емоційними ускладненнями або напруженими стосунками, зазначають негативного вплив цього синдрому. Це явище є досить негативним, оскільки викликає емоційне виснаження, тобто людина, витрачаючи свою емоційну енергію, не має можливості це компенсувати. Постійне перебування людини у стані «вигорання» може призводити до серйозних психічних порушень. Синдром емоційного вигорання характеризується поєднанням симптомів порушення у психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Це психічне явище негативного характеру, у якому поєднуються взаємопов'язані між собою симптоми, що призводить до емоційного виснаження.

Нині не існує єдиної точки зору на симптоми емоційного вигорання. Всі наукові підходи, що розглядають цей феномен, є досить різноманітними та

автономними. Представниками найбільш значимих підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання» є К. Маслач і С. Джексон, у працях яких синдром «професійного вигорання» розглядається у вигляді трьохкомпонентної системи, яку складають емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція власних досягнень [1, с.17]. Про наявність синдрому «професійного вигорання» у особистості свідчать психофізичні та соціально-психологічні ознаки, а також відповідні прояви у поведінці (вияв агресії, роздратованості, впадання у депресивні стани). У дослідженнях В.Бойка він класифікує цей синдром, виділяючи найбільш характерні для нього фази: «напруження»; «резистенція»; «виснаження». Тому цей синдром може розглядатися з позицій формування трьох його послідовних стадій [2, с.70].

Синдром «професійного вигорання» чинить негативний вплив на якість та результати діяльності людини та визначає рівень її задоволеності від виконуваної роботи. Також цей синдром зумовлюється особливостями професії сфери «людина-людина», яка передбачає дію стресогенних факторів, які є передумовами формування цього синдрому. Тому, вивчення цього синдрому у представників цієї професії є актуальною для психологічної науки.

Науково доведено, що оскільки педагогічні працівники у межах своїх професійних обов'язків постійно спілкуються із іншими людьми (дітьми, батьками вихованців, колегами, керівництвом), вони входять в «групу ризику» формування симптомів професійного вигорання. Умовно виділено кілька груп працівників, які найбільш схильні до професійного вигорання: інтроверти; люди, які відчувають постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з роботою; жінки, які переживають внутрішню суперечність між роботою і сім'єю; працівники, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності і хронічного страху втрати робочого місця; «трудоголіки» – особи, які працюють із високим ступенем самовіддачі.

До факторів виникнення синдрому «професійного вигорання», крім особливостей професійної діяльності (об'єктивні фактори), відносяться також індивідуальні характеристики працівників (суб'єктивні фактори). Також на виникнення професійного вигорання впливають спрямованість особистості, мотивація професійної діяльності, задоволеність нею та морально-психологічним кліматом в колективі, стосунками з колегами та ін.

Отже, синдром емоційного вигорання характеризується поєднанням симптомів порушення у психічній, соматичній і соціальній сферах життя. Емоційне вигорання – це психічне явище негативного характеру, що передбачає поєднання ряду взаємопов'язаних між собою симптомів, які зводяться до емоційного виснаження.

Література:

1. Березовская Л. Г. К вопросу критериев риска развития синдрома «эмоционального выгорания». *Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий: сборник научн. статей*; под ред. В. В. Лукьянова, С.А.Подсадного. КГУ, 2007. С. 17–19.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Наука, 2006. 470 с.
3. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. № 2. 2005. С. 97–104.
4. Пирог А. Возможности диагностического исследования особенностей субъективного переживания профессионального становления. *SWorld Journal*. 2017. № 13. P. 80-85.

Сайкевич Юліана Володимирівна
магістранка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Мотивація навчальної діяльності займає вагоме місце у структурі мотивації в цілому. Сучасне суспільство відноситься до отримання освіти не зовсім серйозно та відповідально, незалежно у якому віці студент, безпосередньо це викликає зміни у організації навчання.

Є загальна важливість розгляду мотивації навчання. Актуальність даної роботи полягає у поширеному виявленні у студентів вищих навчальних закладів відсутності мотивації навчання з метою здобування знань пов'язаних з освітою яка отримується та не бажанням розвитку себе як особистості у обраному професійному напрямку. Сучасна освіта не ідеальна, навіть при умові вступу на бажану професію студент може розчаруватись, а це означає, що висока вірогідність зміни мотивації до здобуття знань.

Існує закономірність вступу абітурієнтів до вищих закладів освіти задля отримання диплому як підтвердження отриманої вищої освіти, навіть за відсутності інтересу до неї. Зустрічаються студенти які не повністю впевнені чи підходить їм ця професія, і чи це те чим би вони хотіли займатись у подальшому житті, але незважаючи на невідомість майбутнього для них важливо отримати знання. У своїй роботі спиралися на методологічні та теоретичні узагальнення про підходи до мотивації навчання О. Леонтьєва [2], Р. Немова [4], Є. Ільїна [1], П. Шишкочедова [6], К. Платонова [5], В. Леонтьєва [3].

Таким чином, можна виокремити підходи до поняття про мотивацію. Загалом у психології поняття «мотивація» зустрічається доволі часто, у

різнопланових питаннях. Зокрема поняття «мотивації» було введено у науковий обіг німецьким філософом-ірраціоналістом Артуром Шопенгауером (1788-1860). Автор використав цей термін у своїй статті «Чотири принципи достатньої причини» котра була написана впродовж 1900 - 1910 рр. З того часу термін набув змісту та почав використовуватись для допомоги пояснення причинно-наслідкових зв'язків діяльності людей та тварин.

У психології на нинішній час явище «мотивація» позначає систему чинників (як зазначає Р. Немов [4]) що обумовлюють поведінку, таким чином до цього списку входять: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо.

За П. Шишкоєдовим: «Мотивація – це спонукальна основа психічного життя людини, сукупність причин психологічного характеру, що визначають активність поведінки людини» [6].

За О. Лентьєвим, мотивація як внутрішній стан особистості, що спонукає до активності чи руху та скеровує її поведінку в напрямку досягнення цілей. Тим самим мотивація провокує поведінку, дію, та вчинок [2].

В наш час мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають нашу поведінку Ж. Годфруа, в іншому випадку - як сукупність мотивів (К. Платонов [5],) у третьому - як спонукання, що викликає активність організму та визначає її спрямування.

Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності. Також як процес дії мотива та як механізм, котрий визначає виникнення, напрямки та способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джідарьян), як сукупна система процесів, які відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас). Спираючись на це, всю термінологію «мотивації» можна поділити на два підходи.

Перший підхід інтерпретує мотивацію зі структурних позицій, як сукупність факторів або ж мотивів. Розглянемо приклад: згідно схеми В. Шадрикова, мотивація обумовлена потребами та цілями індивіда, рівнем його домагань та ідеалів, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, характером) та світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості, тощо. З урахуванням даних складових походить прийняття рішення, формування намірів.

Другий напрямок розглядає «мотивацію» не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм. Але у двох випадках мотивація у авторів виступає як вторинне по відношенню до мотиву освіти, явища. Навіть, у другому випадку мотивація є засобом або механізмом реалізації уже наявних мотивів: прикладом може бути: ситуація, яка виникла, дозволяє реалізувати наявний мотив, з'являється мотивація, тому що трапляється процес регуляції діяльності за допомогою мотиву.

Наприклад, В. Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву. Це трактування мотивації обумовлене тим, що мотив розуміється як предмет задоволення потреби, тобто можна сказати, що мотив

уже даний людині готовим, його не треба формувати. Однак при обґрунтуванні даного підходу залишається незрозуміле, по-перше, що ж надає збудженості – ситуація чи мотив, по-друге, яким чином цей мотив виникає, якщо він з'являється раніше, аніж мотивація.

Література:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург. : Питер, 2002. 512 с.
2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: Педагогика, 1971. 279 с.
3. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск, 1992.
4. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. заведений в 3-х книгах. Москва : Владос. 1999. 168 с.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986.
6. Шишкеев П. Н. Общая психология. Москва : Эксмо, 2009, 284 с.

Сидорець Наталія Андріївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сучасному світу притаманні високий динамізм, інтенсивність взаємодії людей у соціальному та професійному середовищі, дія несприятливих професійних факторів. Проблема психологічної роботи з негативними професійними змінами залишається однією з актуальніших як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, адже сучасна реальність досить мінлива і вимагає від особистості працівника гнучкості та високого рівня саморегуляції, саморозвитку та самопомоги, що необхідні для подолання виникаючих стресових ситуацій.

Типовим психічним явищем, що розвивається в несприятливих умовах професійної діяльності, є професійні деформації. Професійна деформація особистості – це зміна рис особистості, а саме стереотипів сприйняття, цінностей, характеру, способів спілкування та поведінки під впливом тривалого виконання професійної активності (С. П. Безносов, Р. М. Грановська, О. М. Корнеєва) [1; 2; 6]. Професійні зміни можуть являтися наслідком дезадаптації, яка проявляється в непристосованості працівника до складних умов

та вимог професії, а саме військової служби. Найбільш інтенсивний вплив професійного викривлення на особистісні атрибути відчувається там, де робота тісно переплітається з людьми. Високий рівень професійних змін спостерігається у працівників медичної та військової сфери, спецслужб. Одним із окремих випадків професійної деформації є емоційне вигорання «burnout», яке було запропоноване американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом [10].

Вивченню деформацій та їх подоланню присвятили свої праці як вітчизняні (Ю. М. Забродін, О. А. Конопкін, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.), так і закордонні (Є. Бордін, Г. Мюнстербергер, Ф. Парсонсон, Д. Сьюпер, Д. Тидеман, Х. Томе, Д. Холланд) психологи [7].

Необхідність дослідження проблеми професійних викривлень у військових з різним досвідом служби визначається сучасними суспільними реаліями, які прогнозують тенденцію активно накопичувати психологічну напругу і з малою можливістю позбавляється від неї. Військова професія вимагає постійних і значних емоційних, інтелектуальних та фізичних зусиль. Соціально-психологічні дослідження показали, що після десяти – п'ятнадцяти років військової служби в структурі особистості військового відбуваються зміни, які називаються професійними деформаціями [4].

Несення службових обов'язків прикордонниками з охорони державного кордону супроводжується підвищеним стресом, що, зі свого боку, провокує формування різних станів психічної дезадаптації. Такі стани можуть бути спровоковані використанням зброї, службою в екстремальних умовах, виконання обов'язків у зонах соціально-політичної напруженості тощо. Стресові фактори становлять загрозу для власного життя службовця та життя інших бійців по службі, можливу втрату в частині бригаді, а також можуть стати причиною застосування зброї проти людей тощо [4; 5]. Військова професія потребує швидкої та якісної мобілізації бійця у випадку настання загрози, через це може розвиватися висока тривожність особистості, яка може проявлятися як у позитивному ключі (бути вже наготові і швидко діяти), так і у негативному (постійні думки, що може щось статись, руйнують психічне здоров'я). Безпосереднє спілкування, як з колегами по роботі, так і з іншими людьми, сприяє почуттєвому вигоранню військовослужбовця, а тривала служба, яка супроводжується інтенсивними чинниками професії військового, може призвести до дезадаптації вже бувалого дорослого чоловіка. Все це можна віднести до проявів професійного викривлення військовослужбовців з різним досвідом служби.

Поведений аналіз дозволяє спланувати діагностичне дослідження професійних деформацій військовослужбовців, зокрема прикордонників, що має містити наступні напрями:

- 1) вивчення емоційного стану. Професійні зміни можуть ставати явними у формі загострення негативних емоційних станів аж до появи безпосередньо депресії та тривоги, оскільки військова служба на кордоні відповідальна, небезпечна, важка і виснажлива. Професія прикордонника переплітається з

екстремальністю, яка впливаючи на бійця, виявляється в складному характері змін особистості на психологічному рівні. Професійна активність прикордонної служби пов'язана з цілодобовою загрозою. Важливою частиною ситуації, що виникає на державному кордоні, є одночасний вплив на людину екстремальних, надзвичайних, особливих факторів. Для відточення військової майстерності, яка включає формування та підтримку морально-психологічного стану особового складу, бойових та психологічних якостей, необхідних для успішного виконання поставлених завдань, часто проводять «військову тривогу», яка характеризується надзвичайно швидкою мобілізацією і готовністю рішуче діяти у разі справжньої небезпеки. Переживаючи дане випробування з року в рік (хоч тривога — навчальна, але дії — реальні), у військовослужбовця може піднятися психологічний рівень тривожності, з постійним очікуванням небезпеки та готовністю діяти. Для вивчення емоційної сфери можуть бути використані різні методи, такі як методика САН, вимірювання рівня тривожності Тейлора, діагностування депресії (Зунг, Бек), шкала суїцидальних намірів А. Бека тощо [9].

2) діагностика професійної дезадаптації. Дезадаптація може розвинути через короткочасний та сильний вплив навколишнього середовища на військового або під впливом менш інтенсивного, але тривалого впливу. Професійна дезадаптація може характеризуватися різними розладами, а саме зниженням продуктивності праці, збільшенням травматизму, оскільки служба супроводжується постійними фізичними навантаженнями: носінням зброї, бронезилетів, патрулювання великих територій та можливістю зустрічі з дикими тваринами та порушниками. Орієнтиром психофізіологічної дезадаптації є здоров'я, настрої, тривога, втома, поведінкова активність. Стійкі розлади психічної дезадаптації проявляються в клінічно виявлених психопатологічних синдромах [4]. Прикордонники, які мають стаж служби два-три роки, будуть мати високий рівень дезадаптації через інтенсивний і водночас не дуже тривалий вплив служби. Однак, високий рівень дезадаптації може проявляти у деяких прикордонників, які мають стаж в десять – п'ятнадцять років військової служби та були учасниками АТО чи інших військових дій, що буде виявом професійних змін через тривалий вплив всіх особливостей військової професії. Для дослідження професійної дезадаптації можна використати опитувальник оцінки проявів професійної дезадаптації О. Н. Родіни, адаптований М. А. Дмитрієвою.

3) діагностика емоційного вигорання. Оскільки професія військовослужбовця відноситься до типу професії людина-людина, то найперша особливість полягає у взаємодії між людьми. Як результат, при тривалій службі в десять – п'ятнадцять років, що супроводжується постійним спілкуванням з людьми, може виникати синдром емоційного вигорання. Для діагностики емоційного вигорання як комплексного показника деформації найчастіше застосовується методика В. В. Бойка [3; 8].

Враховуючи вище перераховане, слід приділяти особливу увагу виявленню, профілактиці професійних змін та забезпеченню психічної гігієни

військовослужбовців, зокрема прикордонників, та сприяти встановленню системи психологічної допомоги.

Література:

1. Анциферова Л.И. Условия деформации личности. *Новые исследования*. М.: Наука, 1998. С.32–38.
2. Безносков С.П. Принципы психологической подготовки военнослужащих внутренних войск. *Современные проблемы безопасности жизнедеятельности военнослужащих ВВ*. СПб., 1995. С.26-29.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. *Психология здоровья* / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000. С.443–463.
4. Іваненко В.М. Психологічні чинники травматизму прикордонників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: Науково-методичний журнал. 2005. №1. С. 168-173.
5. Іваненко В.М. Типові травмонебезпечні ситуації у діяльності військовослужбовців Державної прикордонної служби. *Збірник наукових праць НАДПСУ*. 2005. №33. С.86-91.
6. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности* / под ред. Г.С. Никифорова. СПб, 1991. С.87-99.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1998. 156с.
8. Пирог А. Возможности диагностического исследования особенностей субъективного переживания профессионального становления. *SWorld Journal*. 2017. №13. Р. 80-85.
9. Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г., Горбачук Ю. О. Особливості психологічних станів учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, Т. 2. С. 130-134.
10. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159-165.

Тичина Ірина Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент,
декан соціально-психологічного факультету

Мельничук Дмитро Петрович

магістрант спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ВИЩА ШКОЛА ТА ЇЇ РОЛЬ У РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Психологічні установки є тим феноменом, що значною мірою формує паттерн реагування особистості на світ, зумовлюючи характер тих чи інших індивідуальних та суспільних наслідків. Відповідно до уявлень американського психолога та когнітивного терапевта А. Елліса, психологічні установки можуть мати як раціональний, так й ірраціональний зміст. Ірраціональними установками є жорсткі когнітивно-емоційні зв'язки, які конфронтують з реальністю та суперечать об'єктивним умовам, закономірно призводячи до дезадаптації особистості [1]. Переважно, ірраціональні установки – шкідливі й руйнуючі. Чим більше мислення людини спирається на ірраціональні установки, тим сильнішим є виражене занепокоєння, відчуття власної незатребуваності, безперспективності, а відтак й нікчемності.

Більшість психологічних установок особистості формуються у період юнацтва та ранньої дорослості, у тому числі, переймаються від однолітків. Тож, важко переоцінити роль вищої школи, як осередка референтного оточення студента, щодо раціоналізації психологічних установок, насамперед тих, що стосуються його подальшого включення в систему соціально-трудова та політичних відносин. Ірраціональність останніх закономірно призводитиме до складних психологічних та соціально-економічних наслідків як для майбутнього фахівця, так і для держави в цілому: зниження мотивації до економічної активності, продуктивної та суспільно корисної праці, активізації зовнішньої трудової міграції, загострення проблем збалансованості соціальної структури суспільства та надмірного демоекономічного навантаження. Поряд з цим, такий перебіг подій й надалі загострюватиме широкий спектр проблем психічного здоров'я громадян України, яке, згідно трактувань ВООЗ, характеризує той стан людини, за якого вона спроможна реалізувати власні здібності відповідно до набутого інтелектуального та емоційного потенціалу, долати нормальні життєві напруження, протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і, знову таки, робити внесок у суспільний розвиток.

Є різні підходи щодо розуміння ролі та місця вищої освіти, втім одним з найнебезпечніших й оманливих є той, що применшує вагу тих компонент освітньо-виховного процесу, які формують раціональні психологічні установки студента, як високоосвіченої, патріотично налаштованої, усебічно розвиненої

особистості. Спрощене сприйняття вищої освіти з позицій інструменту підготовки фахівців, яких потребує ринок праці, є неприпустимим. У такому випадку, дискурс помилково зосереджується навколо проблеми набуття професійних знань та трудових навичок; натомість, гуманітарна й виховна складові освітнього процесу ігноруються. Але – у поточну еру інформаційних технологій та надшвидкого старіння професійних знань – набуття лише фахової підготовки замало. Важливим є прищеплення людині бажання безупинного особистісного розвитку, розуміння відповідальності за майбутнє держави та прийдешніх поколінь, що й робить вищу освіту найважливішим чинником суспільного прогресу.

Не применшуючи вагу кожної з компонент освітнього простору, зазначимо, що, модернізуючи систему вищої освіти в Україні, необхідно зважати на таке:

- завдячуючи вищій освіті, розвивається інтелект, формується система цінностей та інтересів індивіда, покращуються навички соціальної взаємодії, раціоналізуються психологічні установки особистості;

- вища освіта, якої б сфери знань та професійної діяльності вона не стосувалася, визначає рівень суспільної свідомості, можливості управління суспільним розвитком та тенденції цього розвитку;

- вища освіта формує методологічну культуру як окремої особистості, так і суспільства в цілому, тобто дає можливість раціоналізації психологічних установок задля продукування такого мислення, що фокусується на вчасному розпізнаванні проблеми, знаходженні підходів та шляхів її вирішення;

- вища освіта спричиняє визначальний вплив на формування та реалізацію у суспільстві тих чи інших політичних концепцій розвитку, адже формування політичних установок є одним із наслідків освітнього процесу;

- вища освіта є основою кар'єрного росту фахівця, породжує оптимізм, визначає соціальний статус людини, дарує внутрішню свободу, забезпечує впевненість у собі та відчуття гідності, сприяє свідомому регулюванню та покращенню мережі соціальних контактів.

Сучасна місія вищої освіти – формування усебічно та перспективно розвиненої особистості, прогрес суспільного розвитку, гармонізація діяльності людини та суспільства у гуманітарному, науково-технічному, екологічному, політичному, економічному розрізах. Держава, освітня політика якої недооцінюватиме такі висновки, навряд матиме сильні конкурентні позиції, адже, серед іншого, саме виховна та гуманітарна функція освіти є запорукою формування кадрового корпусу патріотично налаштованих, відданих батьківщині фахівців, які, спираючись на раціональні психологічні установки, нехтуючи перспективами трудової міграції та сповідуючи пріоритети майбутнього благополуччя, спроможні забезпечити стрімкі темпи соціального та економічного розвитку.

Література:

1. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / Пер. с англ. СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

Швиденко Валентина

заступник директора з виховної роботи Першої міської гімназії
м. Черкаси, Україна

ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Британські дослідники все частіше акцентують увагу на тому, що для звершення високих виховних цінностей учнів потрібно не лише удосконалювати загальну систему освіти країни, а й проводити повну реорганізацію шкіл, зокрема залучати до системи виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля, які могли б стати гарантією успішного виховного процесу. Це пояснюється тим, що британські педагоги вивчають виховний процес у закладах освіти що здійснюється в межах культурних традицій, а власне процес навчання є нескінченним кроком культурної реінкарнації, відкритою взаємодією між людьми.

Грунтовний аналіз зарубіжного й вітчизняного наукового дискурсу, що присвячений проблемі організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії та відображає порівняльно-педагогічні системи освіти, може слугувати основою для необхідних освітніх перетворень в Україні, які спрямовані на підвищення ефективності та якості освітнього процесу й освітньої діяльності.

Традиції виховання у Великій Британії склалися століттями. Британські приватні школи і університети користуються величезною популярністю в усьому світі. Це вікові традиції витонченого виховання. Британські методи виховання нараховують сторіччя досвіду, вони розвивалися паралельно з англійською мовою, мали на меті створювати повноцінну і різнобічну особистість. Всіляко заохочується творчість в будь-яких його проявах, нові ідеї і оригінальність. Багато уваги приділяється і спортивному, фізичному розвитку, моральному вдосконаленню: виховання толерантності, відповідальності, лідерських якостей. Гармонійно розвинена особистість - це комплекс хороших манер і хорошої освіти, самодисципліни та відповідальності, вміння працювати в команді та брати на себе роль лідера [1].

Оцінюючи різноманітні рішення проблеми співпраці сім'ї та школи в англійській педагогіці, потрібно відзначити, що найбільш прийнятним і практично здійсненним виглядає пропозиція збалансувати шкільно-сімейний вплив при вихованні дітей. Це означає надати право сім'ї відігравати визначальну роль при вирішенні виховних питань, а школі надати можливість координувати

дії батьків, враховуючи всі аспекти сімейної різноманітності і не ставлячи під сумнів сімейні цінності. У міру дорослішання дитини, школа повинна брати на себе більшу відповідальність за виховання дітей, оскільки батьки в силу об'єктивних причин, наприклад, зайнятість на роботі, не здатні приділити дитині належну увагу. Але і в середній школі батьківська участь, як необхідна умова морального розвитку дітей, має залишатися активним, постійним і зацікавленим [2].

В результаті аналізу ретроспективи розвитку організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії виявлено глибокі зміни у розвитку організації виховної роботи у Великій Британії з XVI ст. до наших днів, що трансформували як суспільне життя, так і приватне сімейне життя британців, запроваджено в культурі Великої Британії типу не тільки джентльмена, а й леді. Розкрито погляди щодо виховання видатних педагогів-діячів Дж. Локка, Е. Белла і Дж. Ланкастера, Р. Оуена, Т. Арнолда, Дж. Бедлі, С. Редді тощо.

У Великій Британії всіляко заохочується творчість дитини в будь-яких його проявах, нові ідеї і оригінальність. Багато уваги приділяється і спортивному, фізичному розвитку, моральному вдосконаленню: вихованню толерантності, відповідальності, лідерських якостей особистості.

Головне завдання виховної роботи з дітьми – це виховання сильного і незалежного характеру, вміння аналізувати і робити висновки. Найважливішою ознакою виховання дітей в Англії у XXI ст. є повага особистості, а також увага до її внутрішнього світу.

В основу сучасної англійської педагогіки входить цілісна особистість, яка прагне до тотальної реалізації своїх можливостей. Тут весь комплекс навчально-виховних заходів - це школа громадянськості і патріотизму для школярів, тому що процес виховання спрямований на формування особистісної зрілості вихованців, розвиток спільних взаємовідносин, на розуміння учнями своєї ролі в суспільстві, ставлення до нього і до своєї держави.

Література:

1. Андриенко Е. В. Сравнительная педагогика. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. 209 с.
2. Семенець-Орлова І. А. Публічне управління освітніми змінами: прозорість, відкритість, колегіальність (на прикладі сучасної Великобританії). *Державне управління: теорія та практика*. 2016. № 1. С. 57-71.

Шикирава Наталія Миколаївна

аспірантка кафедри соціальної та практичної психології,

Науковий керівник:

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

Розвинені емпатійні здібності психолога є одним з дієвих предикторів прогресу клієнта в психотерапії у всіх терапевтичних напрямках. При цьому питання розвитку професійної емпатії фахівців потребує концептуальної ясності та диференційованого емпірично розгляду.

Найчастіше емпатія, як центральна характеристика успішного психолога, приймається в статус постулата, що надає можливість по-різному тлумачити та емпірично перевіряти його достовірність у співвідношенні до різних аспектів особистісної та професійної діяльності.

Більшість науковців досліджували емпатію як особистісну якість психолога, ототожуючи поняття особистісної та професійної емпатії (Л.Мова [1], Н.Пов'якель [2], Н.Сургунд [4]). Досліджуючи емпатійні стосунки психолога і клієнта варто було б, на нашу думку, розрізняти два конструкти: емпатію як особистісну характеристику та емпатію як професійну якість. Вперше емпатія як особистісно-професійна якість представлена у дослідженнях М.Сізікової [3]. Емпатія як особистісна характеристика є відносно постійною здатністю розуміти іншого через уявну постановку себе на місце співрозмовника, яка проявляється в поведінці людини через співчуття та співпереживання [3]. Емпатія психолога дуже часто є прикладом для клієнта, як потрібно ставитися до себе. Вона навчає як потрібно виявляти увагу до своїх внутрішніх процесів, формуванню довіри до них, саморозумінню, «аутоемпатії». Емпатія, на думку К.Роджерса може піддаватися довільній регуляції [5], а відповідно і «професійною». Професійна емпатія є усвідомленою, емоційно регульованою, когнітивно опосередкованою позицією психолога, яка направлена на розуміння почуттів та емоцій клієнта, детермінована самоконтролем у спілкуванні, навичками гарного співрозмовника та слухача, комунікативними вміннями, співпереживанням «не на шкоду собі», збереженням особистісних кордонів.

Беручи за основу наявність двох конструктів емпатії (особистісну характеристику та професійну якість), можна зробити припущення, що у процесі зростання стажу роботи на посадах практичних психологів їх особистісні характеристики та професійні компетентності зазнають певних змін. На нашу думку, на етапі професійного самовизначення та професійної підготовки на перший план виступає емпатія як особистісна характеристика, яка є однією із

пріоритетних при виборі професії практичного психолога. На всіх інших етапах професійного становлення, починаючи з адаптації до майстерності в професії ми маємо справу з певним набором комбінацій емпатії як особистісної та професійної характеристики, що і презентує поняття «професійної емпатії».

Припущенням нашого дослідження є те, що в процесі професійного становлення психологів рівень емпатії як особистісної характеристики знижується від високого до середнього (оптимального) рівня розвитку, відбувається зародження професійної емпатії, рівень її розвитку досягає високого рівня на етапі майстерності та визнання в професії. У непрофесійній сфері молоді психологи часто відчують здатність бути в емоційному резонансі з оточуючими, співпереживати, співпрацювати, будувати контакт. У професійній діяльності психолога є місце прояву як особистісної так і професійної емпатії. Новопризначені практичні психологи виявляють більше спонтанного інтересу до сутності клієнта, його проблем, емоційного стану, поведінки та думок, що відтерміновує формулювання клієнтського запиту, що і є по суті проявом високого рівня особистісної емпатії. У досвідченого психолога процес включення-виключення професійної емпатії є усвідомленим, що дозволяє запобігти емоційному вигоранню, зберегти особистісне та професійне благополуччя фахівця. М.Сізікова вважає, що психологи, для яких прояв емпатії є робочим процесом, можуть рідше виявляти емпатію у буденному житті з метою збереження енергії, уникнення перезавантаження [3]. Проте навіть для досвідчених спеціалістів процес професійного контролю включення та виключення емпатії є достатньо складним.

Саме усвідомлення та розуміння психологом наявності особистісної та професійної емпатії є показником професійної зрілості практичного психолога, професійної самодостатності. Високий рівень розвитку професійної емпатії характеризується партнерськими взаємовідносинами в системі «дорослий-дорослий», прагненням до співчуття, співпереживання, гуманістичною установкою, вмінням брати на себе відповідальність за результат, прийняттям позицій один одного, безоціночністю, щирістю почуттів. У клієнтів розвинена професійна емпатія психолога переконує людину в тому, що вона перебуває в безпеці, зміцнює самоповагу і сприяє самоактуалізації. Разом з тим, якщо рівень емпатії фахівця як особистісної характеристики не знижується до середнього (оптимального) рівня, а залишається високим, то це виявляється у невластивих для практичного психолога функціональних обов'язках, невмінні відмовити клієнту, запрошення на безоплатні консультації, професійному волонтерству, перекладанні на себе зобов'язань клієнта: «у вас не виходить зайти до юриста? а я якраз буду завтра поряд і все вам дізнаюсь», «я завтра зателефоную і нагадаю вам».

Підсумовуючи, варто зацентувати увагу на тому, що на пізніх стадіях професійного становлення у практичного психолога замість готовності співчувати, допомагати будь-якою ціною, з'являється так званий рівень

професійної емпатії, готовність розділити відповідальність за консультативний процес, допомагати іншим «не на шкоду собі».

Література:

1. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
2. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.
3. Сизикова М. В. Эмпатия как личностная черта и профессиональное качество психологов-консультантов с различным стажем практической деятельности : автореф. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2018. 28 с.
4. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 22 с.
5. Rogers C. Client-centered therapy. *Comprehensive Textbook on Psychiatry*. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.) Baltimore Williams & Wilkins, 1988. P. 3-40.

Шикиринська Олена

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

КОМУНІКАЦІЙНА СФЕРА ЯК ЕЛЕМЕНТ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Комунікація є одним із основних аспектів життя людини. Дана сфера дозволяє кожній людині повноцінно розвиватися та займати певну соціальну позицію. Саме завдяки їй ми можемо передавати інформацію, знаходити спільну мову, працювати, вирішувати будь-які життєво-необхідні проблеми та просто релаксувати. Особливу увагу слід надати комунікації в різних професійних спрямуваннях, оскільки більшу частину свого часу кожна особистість проводить саме на роботі. Найбільшу потребу у науковому вивченні потребують професії напряду «Людина-людина», адже вони спрямовані безпосередньо на комунікацію. Однією із таких професій є психологічна діяльність, для якої є необхідним мати високий рівень всіх комунікативних аспектів, адже вона

побудована на взаєминах та взаємодіях. В цих умовах просто актуалізується потреба у фахівцях з особливою комунікативною компетентністю.

На думку Л. Ю. Пугача, поняття «комунікація» – це явище, яке досліджувалось багатьма науками, зокрема соціологією, психологією, політологією, теорією комунікацій. Та в усіх цих дослідженнях це поняття в загальному трактується як система суспільної взаємодії, що включає визначені шляхи, способи, засоби, принципи встановлення і підтримання контактів на основі будь-якої діяльності [4].

На думку М. Д. Прищак, термін «комунікація», «комунікативність» можна використовувати у широкому та вузькому значенні. На його думку, у широкому значенні термін «комунікація» визначає всю сферу «комунікаційної проблематики». У вузькому значенні це поняття несе лише інформаційний аспект як процес активного та пришвидшеного обміну інформацією [3].

В сфері психології комунікаційна сфера слугує не лише для обміну інформацією, а є засобом основної діяльності в усіх діях психологічної роботи [1], а саме:

- Організаційна робота – вимагає налагодженню відносин та робочих моментів з керівництвом, колегами, зовнішнім середовищем, клієнтами тощо. Саме в ній комунікативна сфера слугує допоміжним елементом налагодження формальних та неформальних зв'язків;

- Діагностична робота – в даному контексті комунікативна сфера необхідна в поясненні інструкції, а також як елемент передачі інформації в одну із сторін;

- Консультативна робота – дана робота передбачає постійне використання комунікаційної сфери: обмін інформацією (отримання скарги, формування запиту, деталі проблемної ситуації тощо); засіб допомоги (всі психологічні методи допомоги базуються на підтримці, яка може передаватися: словесно, жестами, мімікою тощо.); засіб налагодження зв'язку між психологом та клієнтом (несвідоме розуміння клієнта, що даний психолог може допомогти);

- Корекційна та психотерапевтична робота – комунікативна сфера слугує засобом здійснення корекційного та психотерапевтичного процесу, а також елементом розуміння якості виконаної роботи;

- В роботі з документами, профілактичній та просвітницькій діяльності – комунікативна сфера слугує засобом передачі інформації.

Крім того, емпатія, яка є найважливішою професійною якістю практичного психолога та умовою, що забезпечує успішність його взаємодії з клієнтами, ґрунтується саме на процесах комунікації та комунікативних якостях [2].

Таким чином, сучасний психолог має володіти комунікативними вміннями, які передбачають: вміння спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми; встановлювати та підтримувати контакти з оточуючими, сприймати та розуміти особливості особистості інших; вміння співпереживати, аналізувати власну поведінку, керувати власним емоційним станом і процесом спілкування; вміння аргументувати та переконувати. Дані вміння є критеріями того, наскільки буде успішним у професійній діяльності той чи інший студент-психолог.

Отже, основна діяльність психолога побудована на активній комунікативній діяльності, саме тому дана сфера потребує уваги не тільки вчених-дослідників, а і тих, хто займається професійною підготовкою студентів-психологів.

Література:

1. Низовець О.А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Актуальні проблеми професійної діяльності молодих спеціалістів*. 2007. № 3 (5). С. 355-362.
2. Пирог Г. В., Шикирава Н. М. Особливості емпатії на різних етапах професійного становлення практичних психологів системи освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Випуск 10 (55). С. 87-99.
3. Прищак М.Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Гуманізація і гуманітаризація технічної освіти*. 2010. № 2. С. 5-8
4. Пугач Л.Ю. Соціально-комунікаційні складові комунікативної моделі. *Молодий вчений*. 2019. № 1 (65). С. 150-156.

Розділ 5

**ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ****Бродська Ксенія**

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Кириченко В.В., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка**м. Житомир, Україна***ОСНОВНІ ІНСТРУМЕНТИ ТА МЕТОДИ МАРКЕТИНГОВОГО
ПОЗИЦІОНУВАННЯ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

Маркетинг, що дозволяє максимально активно позиціонувати та рекламувати будь яку організацію, продукт чи послугу різними технічними та фізичними можливостями. На сьогоднішній день, можна говорити, що дана сфера здобула максимального прориву. Вже є сформовані методи та інструменти маркетингового позиціонування, але слід звернути увагу на ті сфери, яким важко себе представляти через низку причин та однією з яких є брак коштів. Серед таких сфер на наш погляд є ринок освітніх послуг, що максимально потребує активізації та створенню нових прогресивних методів. Саме це сприятиме ефективному вибору кращих вузів майбутніми студентами, а в подальшому професійному розвитку країни в цілому.

За дослідженнями О. Зозульова, «маркетингове позиціонування – це забезпечення конкурентоспроможного стану товару на ринку і в свідомості споживачів, основною метою якого є допомогти покупцю виділити товар серед аналогів і віддати йому перевагу» [3].

Маркетингове позиціонування для освітнього закладу є необхідним компонентом, ефективність якого впливає на конкурентоспроможність вузу в цілому. Саме тому заклад освіти має вибирати такі методи та інструменти позиціонування, які б якомога широко та швидко б зарекомендували його перед абітурієнтами та їх батьками.

До основних ознак навчального закладу, які можуть вигідно представити його на фоні конкурентів на погляд С.І. Гончаренко відносяться [2]:

- якість надання освітніх послуг;
- статус навчального закладу (відомча приналежність, позиція у рейтингу навчальних закладів);
- рівень викладання (висока кваліфікація педагогічного колективу, його методи та засоби викладання);

- рівень розвитку інфраструктури (комфортність та кількість різних структур що сприятимуть розвитку здобувача освіти);
- інноваційна діяльність навчального закладу;
- активність у віртуальному просторі (наявність сучасного та зручного сайту, участь у різних новітніх проектах);
- бренд навчального закладу (традиції, свята, історія закладу)

Основним інструментом позиціонування із вище сказаного є побудова позитивного іміджу, що передбачає: аналіз потреб та інтересів майбутніх здобувачів освіти та їх батьків; пошук та відбір унікальних характеристик (конкурентних переваг), що дозволяють зробити процеси взаємодії навчального закладу та споживачів, максимально ефективними, а також новітнє інформування про них; оформлення та оприлюднення результатів діяльності навчального закладу у зовнішньому середовищі.

До найефективніших методів позиціонування навчальних закладів на сьогоднішній день є мережа Інтернет, що дозволяє прорекламувати заклад на рівні країни та світу, де кожен із бажаючих може отримати максимальну інформацію про той чи інший навчальний заклад.

Таким чином, врахування основних ознак конкурентоспроможності освітніх закладів, активність у віртуальному просторі, врахування психологічних особливостей сприймання матеріалу та формування власного та оригінального іміджу визначають позитивне маркетингове позиціонування.

Література:

1. Антонюк К.І. Критерії маркетингового позиціонування та методи їх визначення. *Стратегія економічного розвитку України*. 2009. Вип. 24-25. С.170-177.
2. Гончаренко С.І. Позиціонування загальноосвітнього навчального закладу на ринку освітніх послуг. 2018. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/11.pdf
3. Зозульов О. Типи позиціонування товарів і марок на споживчому ринку. *Маркетинг в Україні*. 2008. №6. С. 49-52.

Бугарська Олена Ігорівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ОБРАЗ ЖІНОК У ПОЛІТЕЇСТИЧНИХ ТА МОНОТЕЇСТИЧНИХ РЕЛІГІЯХ

Вивчення проблеми гендерних уявлень про жіночість досить актуально у наш час. Питання про те, що таке жіночість, сексуальність, якими мають бути жінка та ідеальна жінка, жіночі ролі та обов'язки, хвилюють багатьох дівчат і жінок. Сотні жінок кожного дня лягають під ніж, аби стати «гарними та сексуальними». Ринок інформаційних послуг переповнений пропозиціями тренінгів, книг, майстер-класів про те, як бути сексуальною і привабливою. Виникає питання – чому жіноча стать втратила зв'язок зі своєю «внутрішньою жінкою» і так відчайдушно намагається її відновити? Мене хвилюють глибинні психологічні причини, що змушують жінок постійно сумніватися у собі, знецінювати себе, поступатися своїми інтересами заради чого б то не було. Я вважаю, що характер гендерних упереджень та стереотипів визначається соціокультурними факторами. На них впливають етнічна приналежність, вік, релігійні погляди людини. Найбільш істотний вплив на зміст гендерних стереотипів справляє релігія. Вона є тим соціальним інститутом, який зберігає та відтворює традиційні гендерні установки.

Зрозуміти особливості установок щодо жіночості допоможе аналіз жіночих образів у політеїстичних і монотеїстичних релігіях.

Карл Гюстав Юнг досліджував ідеальний образ жінки і дав йому назву "Аніма", а образу ідеального чоловіка – "Анімус". Він вважав, що кожен має цей образ у своїй свідомості, та саме Аніма / Анімус допомагає розпізнати найбільш підходящого партнера. Цей образ лежить в глибинах підсвідомості та сигналізує про своє існування у вигляді яскравих почуттів і неконтрольованих, ірраціональних емоцій. Юнг стверджував, що люди врешті-решт прагнуть з'єднатися з цим ідеальним образом.

Давньогрецький філософ Платон також розглядав потяг людини до цілісності в "Легенді про дві половинки". Він наголошував, що колись давно чоловік та жінка були однією істотою, і була ця істота такою сильною, що хотіла звергнути самих богів з Олімпу, але про цей план дізнались боги, зокрема Зевс, і стали вони думати, як же вбити цю надзвичайно сильну істоту, але при цьому не втратити гідність і велич та не залишитись без жертвоприношень у свою честь. Громовержець вигадав розрубити цю істоту на дві половинки, і тоді вона стане слабшою, і кількість людей зросте, а значить і пожертви разом з ними. І з тих пір

чоловіки та жінки блукають в пошуках тієї самої втраченої частини самого себе, аби злитися з нею.

Зупинимось на образі жінки в релігії. Древні греки поклонялися різним богиням, і стародавні жіночі культу приголошують своєю різноманітністю. В них поклонялися як "світлим", так і "темним" богиням, при цьому не демонізуючи образ жінки, богині. Наприклад, культ богині Гекати (її ще називали Селена), що вважалася володаркою перехресть і мала ключі від підземного царства, дарувала мудрість в народних зборах та щастя на війні. Але також вона була покровителькою відьом і чаклунів та мала три лики: образ молодої невинної дівчини, лик жінки-матері та лик старої відьми.

У шумеро-аккадській міфології також є цікавий своїми протиріччями культ богині Іштар, її ще називали Інанна. Єдина з божеств, яка спустилася в царство мертвих і повернулася звідти, але залишила там в жертву свого чоловіка, бо він не сумував за нею, поки вона була в заточенні. Ще вона була покровителькою війни, плодючості та повій.

В індійській міфології взагалі велика частина міфів відведена жінкам, їхнім досягненням, аскезам, доброчесності та силам, які виходять за межі богів-чоловіків. Наприклад, тантрична богиня Матангі, що в перекладі з санскриту означає "сп'яняюча пристрастю", – покровителька бідних людей з самих найнижчих прошарків суспільства, в тому числі і повій. Вона розкриває творчий потенціал та допомагає здобути силу через розуміння тваринних інстинктів і всього того, що витіснене в підсвідомість, що вважається непристойним, аморальним або ж ігнорується, зокрема сексуальності. Вона приймає в дар звичайні об'їдки зі столу, рештки їжі, жінки поклоняються їй під час менструацій. Письменник чи художник, який сидить брудний, непомитий, але творить, в нього є натхнення – в цьому і проявляється принцип Матангі.

В християнстві ж найпопулярнішим є жіночий культ Богоматері – доброї, допомагаючої, приймаючої та співчуваючої, яка народжує спасителя для всього людства, і при цьому залишається цнотливою та незайманою. Такий образ для наслідування залишиться недосяжним для будь-якої жінки, і навіть поява Марії Магдалини не надто корегує ситуацію. Можливо через цей образ Богоматері жінки іноді так прагнуть зі звичайної дитини виховати генія, не даючи їй часу на нормальне дитинство, тому що цей архетип "спасителя світу" продовжує жити в колективному підсвідомому. В авраамічних релігіях дуже мало жіночих архетипів, лише матір, мучениця і повія, що покалася, та жінка-демон Ліліт, що не захотіла підкоритися чоловіку та була вигнана на край світу через це. В християнстві жінка не має права бути гнівливою, чимось незадоволеною, адже в Біблії немає божества, яке закріплює цей образ за жінкою, як от наприклад люта богиня Калі в індуїзмі, єдина серед всіх божеств (в тому числі і чоловічих), яка змогла перемогти демона Махішу.

В індуїзмі, як і в християнстві, розвинуто поняття аскези серед жінок, проте жінки обмежують себе у їжі лише в певні дні місяця (екадиши – 11 день після повного місяця) і перед спеціальними ритуалами, за виконання яких вони

отримують здійснення своїх бажань у цьому житті, а не наступному, і бажання ці не тільки духовного плану, але і цілком людські: гроші, достаток та процвітання, жіноча вдача, краса, здоров'я та пом'якшення своєї негативної карми для того, щоб життя складалося легше.

Ці приклади демонструють, що в політеїстичних релігіях з великим жіночим пантеоном кожна жінка, не важливо, яке місце чи касту вона займає в суспільстві, має своє божество, що її захищає, навіть повії і безхатки мають змогу молитися, духовно розвиватися, відчувати підтримку та захист вищих сил і при цьому уникати осуду. Через велике різноманіття жіночих образів суспільство не так нещадно нав'язує жінці конкретну роль і заганяє в певні рамки, тисне на психіку.

В монотеїстичних релігіях жінка змушена завжди наслідувати недосяжний ідеал, наприклад, в християнстві жіночий обов'язок – народити генія, бути чистою, непорочною, доброю і всепрощаючою. Цей образ сидить так глибоко в колективному підсвідомому, що наші жінки завжди не задоволені собою, своїм тілом, живуть з оглядом на думку суспільства і у всьому себе обмежують.

Література:

1. Афанасьєва В.К. От начала начал. Антология шумерской поэзии. СПб: Петербургское востоковедение, 1997. 512 с.
2. Д'Эсте С., Рэнкин Д. Геката: пограничные обряды. М.: Thesaurus Deorum, 2018. 238 с.
3. Пирог Г. В. Ціннісна природа релігії (аксіологічний аналіз християнства): автореф. дис. ... канд. філос. наук. Киев, 2005. 26 с.
4. Пирог Г. В., Дубова Н. С. Особливості уявлень сучасних чоловіків і жінок про магію. *Психологія людини: свідомість і реальність*: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 213-215.
5. Самозванцев А. М. Мифология Востока. М.: Алетея, 2000. 384 с.

Горбунова Вікторія Валеріївна

доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології

Булуй Тетяна Валентинівна

магістрантка спеціальності «Психологія»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВІДЧУТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗАДОВОЛЕНІСТІ СІМЕЙНИМИ СТОСУНКАМИ: ПАРАМЕТРИ АНАЛІЗУ

Проблема благополуччя сім'ї на сучасному етапі залишається актуальною, оскільки кризові стани, нормативні та ненормативні, впливають на подальші стосунки та можуть призвести до розлучення. Водночас сімейні цінності є одними із найвагоміших в житті.

Сім'я - це первинний і основний осередок нашого суспільства, особи, що проживають разом та пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки [4]. Параметрами оцінки задоволеності сімейними стосунками, на думку Т.В. Андрєєвої, Ю.Є. Альошиної, С.І. Голод, В.А. Сисенко, В.В. Століна, є досвід спільного життя, рольова узгодженість, ступінь задоволення особистісних потреб. При цьому, додаткового дослідження потребують проблеми особливостей та чинників відчуття психологічного благополуччя та задоволеності сімейними стосунками молоді з різним досвідом подружніх стосунків: офіційний шлюб, незареєстрований шлюб, романтичні стосунки, відсутність стосунків.

До основних чинників задоволеності стосунками у психологічній літературі традиційно відносяться: зовнішні і внутрішні. Зовнішні – сукупність матеріальних і духовних умов (рівень економічного розвитку, політична стабільність); внутрішні - розкриваються через індивідуальні, психологічні, шлюбні або родинні зв'язки між її членами, ціннісні орієнтації подружжя, особистісні якості кожного, мотив вступу до шлюбу [3].

Психологічний зміст поняття «задоволеність стосунками» аналізується у контексті сімейних стосунків, сімейної взаємодії. Як зазначає С.І. Голод, «задоволеність шлюбом» – це результат адекватної реалізації уявлення про сім'ю, що сформоване у свідомості людини під впливом різних подій, є складовими досвіду в цій сфері діяльності [2]. Відповідно, задоволеність стосунками аналізується в особистісному та міжособистісному вимірах.

Аналіз наукових джерел свідчить, що особистісний вимір відчуття задоволеності стосунками визначається гендерними відмінностями, а також мірою задоволеності особистих потреб. Так, Т.В. Андрєєва дійшла висновку, що задоволеність у чоловіків і жінок приблизно однакова. У чоловіків вона не

пов'язана із розподіленням сімейних ролей, а у жінок виявлений зв'язок між задоволеністю та розподіленням ролей [1].

На думку В.А. Сисенко, задоволеність стосунками залежить від ступеня задоволеності основних потреб особистості і визначається стійкістю і стабільністю шлюбу. Стійкість шлюбу – це стійкість взаємодії між чоловіком і дружиною, ефективність і результативність їхньої спільної діяльності, яка спрямована на досягнення певних цілей [3]. Задоволеність особистісних потреб кожного із партнерів аналізується на основі співвідношення між очікуваннями від шлюбу й реальністю та суб'єктивною внутрішньою оцінкою. Задоволена шлюбом сім'я несе в собі позитивний емоційний заряд.

У діагностичній практиці використовуються опитувальники, спрямовані на вивчення задоволеності стосунками у міжособистісному контексті: рольової узгодженості подружжя («Рольові очікування і домагання»), вираження важливих характеристик спілкування між подружжям (методика «Емоційна взаємодія подружжя»), тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В. В. Сталі, Т.Л. Романова, Г. П. Бутенко), методика «Спілкування в сім'ї» (Ю.Є.Альошина, Л.Я. Гозман, К.М.Дубовська), яка показує сновні параметри сімейного спілкування, такі як довірливість, схожість в поглядах, взаєморозуміння, характер спілкування.

Окремо розглядаються т.зв. «шлюбні» чинники, зокрема матеріальні, культурні, психологічні, сексуальні [2].

Дослідження Т.В. Андреевої свідчать, що задоволеність шлюбом є характеристикою, яка може змінюватися протягом життя, оскільки формується через взаємодію дошлюбних і шлюбних чинників. До дошлюбних чинників, які впливають на позитивне формування задоволеності відносять: характер сімейного виховання, вік вступу до шлюбу, тривалість і характер дошлюбного залицяння, мотивація до шлюбу, ставлення батьків до одруження їх дітей [1].

Отже, аналіз задоволеності сімейними стосунками базується на вивченні специфіки та динаміки особистісних та міжособистісних аспектів взаємодії подружжя. А основними параметрами аналізу задоволеності сімейними стосунками є: довірливість у спілкуванні, здібності вірити собі та своєму партнеру, взаєморозуміння та задоволеність шлюбним партнером. І для того, щоб сім'я мала благополучні стосунки, її уявлення мають бути спільними або стати такими, щоб поведінка одного з подружжя не суперечила уявленням ролі іншого з подружжя і навпаки. Важливим є також взаємоповага, підтримка та збереження вірності один одному.

Література:

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. Голод С. И. Стабильность семьи: социальный и демографический аспекты. Л., 1984. 201 с.

3. Маринкевич С. М. До питання про задоволеність шлюбом як індикатор функціонування сімейної системи. *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вип. 39. С. 252-262.
4. Сімейний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
5. Сысенко В.А. Устойчивость брака. Проблемы, факторы, условия. М.: Мысль, 1981. 156 с.

Духніченко Валентина Олексіївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗНАЧЕННЯ ДУХОВНИХ ПРАКТИК У
ПСИХОЛОГІЧНОМУ БЛАГОПОЛУЧЧІ ОСОБИСТОСТІ**

Проблематика впливу духовності та релігійності на психологічне благополуччя людини в умовах пандемії коронавірусу отримує нове значення – як пошук ресурсів для подолання багатьох проблем, що породжуються хворобою та постійними обмеженнями. Вивчення значення релігії у житті людини та суспільства показує її багатоаспектні впливи на психологічне функціонування і духовність [5; 6]. Особливий інтерес у цьому аспекті мають східні духовні та релігійні традиції.

Відсилки до східних духовних практик ми знаходимо у роботах багатьох західних вчених, які досліджували феномен здорової особистості, та чий концепції згодом стали основою для подальших досліджень феномену психологічного благополуччя (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Хорні, К. Г. Юнг).

У філософії буддизму причиною усіх страждань людини виступає затьмарена свідомість, як феномен невідання істинної природи свого буття та явищ навколишнього світу. Це проявляється у прив'язаності до свого особистісного малого «Я», що викликає спотворене, подвійнісне сприйняття світу, яке породжує негативні емоційні реакції на його явища. Деструктивні феномени свідомості, такі як прив'язаність, гнів, страх, сором, провина та невідання стають причинами розладів в усіх сферах життя людини та суспільства. Переживання таких станів неминуче негативно впливає і на психологічне благополуччя особистості. Тож з цієї точки зору дисциплінований

розум та гармонійний ментальний стан грають першочергову роль у благополучному проживанні людиною свого життя з усіма його викликами.

Духовні практики буддизму спрямовані на пізнання істинної природи буття шляхом різноманітних медитативних технік та йогічних вправ.

Практики медитацій є способом дослідження та усвідомлення глибинної природи свого істинного трансцендентального «Я». В буддизмі існує два основні види медитації: перша – фіксована (споглядальна), яка спрямована на заспокоєння хаотичної розумової активності, розвиток стану внутрішньої гармонії та тренування вольової концентрації уваги, завдяки чому розум очищується від ілюзій, та друга – аналітична, у якій розум перебуває в активному стані, в процесі міркування, дослідження й аналізу явищ та феноменів буття [2, с. 32].

В традиції махаяни споглядальна медитація носить назву «самадхі», а аналітична – «віпасана». Вони взаємодоповнюють одна одну та сприяють осягненню «шунї» – пустоти, як істинної реальності існування усіх явищ та феноменів [1, с. 116]. Усвідомлення пустотності «Я» розсіює невідання, яке є основою ілюзій щодо буття та спричинених ними деструктивних емоційних станів. Людина починає дивитися на життєві виклики та ситуації більш широко, не обмежуючись вузьким баченням малого «Я». Події сприймаються більш спокійно, через поміщення їх у інший, більш позитивний контекст. Культивується почуття безумовного прийняття буття таким, яким воно є. Шляхом дослідження розуму усвідомлюється ілюзорність та пустотність усіх думок, емоцій та почуттів, що спричиняють страждання. Таким чином, людина переживає відсутність страждань, перестає асоціювати себе з образом жертви, що теоретично має сприяти підвищенню рівня психологічного благополуччя.

Наступний вид буддистської медитативної практики спрямований на розвиток співчуття (співпереживання) – бодхічїтти [4, с. 66]. Завдяки перенесенні фокусу на безкорисну допомогу іншим істотам у позбавленні від страждань відбувається перехід до стану свідомості людини, яка дбає про інших, що породжує безліч позитивних переживань та емоцій, відчуття співпричасності до блага інших, вищої цілі, життя сповнюється новим сенсом, який приносить глибоке внутрішнє задоволення, що є важливим для загального відчуття психологічного благополуччя.

Спеціальні медитативні вправи сприяють розвитку психічного здоров'я особистості, що включає покращення пам'яті, розвиток розумових здібностей, сили волі, контролю над розумом, з його думками, емоціями та почуттями. Систематичні заняття медитативними духовними практиками теоретично мають сприяти позитивному психологічному функціонуванню особистості, що є основою її психологічного благополуччя.

Тож, існує достатньо підстав припускати, що регулярні духовні практики сприяють покращенню складових психологічного благополуччя особистості, таких як саморозвиток, особистісне зростання, смисл, гармонійні відносини,

емпатія, позитивні емоції, відчуття повноти та задоволеності життям, відкритість досвіду, самоприйняття та самоактуалізація.

Література:

1. Геше Джампа Тинлей. Шаматха. Основы тибетской медитации. СПб.: Ясный свет, 1995. 182 с.
2. Далай-лама. Мир тибетского буддизма. СПб.: Нартанг, 1996. 225 с.
3. Зотова О. Ю. Психологическое благополучие личности: монография. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
4. Нида Ченагцанг. Искусство благой кармы. М.: Огниво, 2010. 196 с.
5. Пирог А. Проблема духовности в освещении христианской ценностной парадигмы. *Горизонты образования*. Севастополь, 2005. № 3. С. 101-105.
6. Пирог Г. Психологічні аспекти функціонування релігійних цінностей (християнський аспект). *Українське релігієзнавство*. Київ, 2006. Вип. 39. С. 93-102.

Кротюк Катерина Андріївна

аспірантка кафедри соціальної та практичної психології

Науковий керівник:

Кириченко В.В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені І. Франка
м. Житомир, Україна

РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В БОЙОВИХ ДІЯХ ЗОНИ ООС

У контексті сучасних подій в Україні, пов'язаними із захистом територіальної цілісності нашої держави, вагомого значення набуває психологічна проблематика військової сфери. Специфічність військової діяльності пов'язана з постійним ризиком, застосуванням зброї, досягненням поставлених завдань командування, іноді навіть ціною самопожертви. Бойові дії, які відбуваються в зоні проведення ООС, характеризуються сильною напруженістю та високою інтенсивністю.

Сучасний бій – суворе випробування фізичних та духовних сил воїна, його здатності активно протистояти впливу екстремальних, вкрай несприятливих для життя чинників. В той же час, він є жорсткою боротьбою цілей, мотивів, цінностей, переконань військовослужбовців. Участь людей в діяльності, перебіг якої відбувається в екстремальних та небезпечних умовах, значною мірою здатна змінювати їх внутрішню картину світу, життєві смисли, трансформувати вже

сформовану систему цінностей, актуалізувати комплекс специфічних потреб. Гостро проявляється потреба бути почутим, оціненим, психологічно захищеним. Психіка учасників бойових дій ніби оголюється, стає особливо чутливою до несправедливості та негативних людських вчинків. Якщо вище перераховані тенденції і особливості психічного життя ветеранів війни не будуть враховані в роботі з ними, це може зумовити виникнення складних психологічних та соціальних наслідків.

Саме тому останнім часом військові психологи, консультанти звертають увагу на детальну діагностику психічного здоров'я військовослужбовця після участі в бойових діях. Значимою проблемою дослідження психологічних особливостей є ціннісно-смилова сфера військовослужбовця, що зазнає чи не найбільших змін.

Ціннісно-смилова сфера є однією з найважливіших структур особистості, яка відображає сутність людини: її потреби, прагнення, ставлення до оточення. Вона розглядається як система відношень до оточуючих об'єктів та явищ, регулює діяльність та поведінку особистості [3, с. 125].

Формування ціннісно-смилових орієнтацій триває протягом всього життя та є неоднозначним на різних етапах соціалізації. Їх характер та зміст змінюється під впливом багатьох факторів, оскільки соціалізація може відбуватись як в умовах нерівномірного впливу різних обставин життя на людину, так і в умовах виховання. Внаслідок здобутого досвіду, динаміка цінностей та смислів може мати конструктивний або деструктивний характер. Переоцінка цінностей та переосмислення переконань є закономірним процесом розвитку особистості.

Ціннісно-смилові орієнтації як стійкі властивості особистості формуються і розвиваються також в процесі трудової діяльності. Іншим фактором є те, що остання виступає складовою частиною життєвого та професійного самовизначення. На думку Є. О. Климова [5, с. 133], для кожної професійної групи характерний власний сенс діяльності, система цінностей. Якщо обрана професія і реалізований сенс життя складають діяльнісно-смилове поєднання для особистості, то професійна діяльність набуває значимого, смисложиттєвого характеру. Проте, якщо основні життєві цінності знаходяться поза професією людини, то остання є лише засобом їх реалізації.

В той же час, на думку Б. П. Бархаєва, професія військовослужбовця є складним структурним утворенням, в якому поєднані декілька самостійних видів діяльності: управління підрозділом у бою та в мирний час, психологічна робота з підлеглими, виховна та навчальна робота у підрозділі, регуляція власної психіки задля інтересів служби [1, с. 9].

Звертаючи увагу на специфіку військової діяльності, зокрема виконання службових обов'язків у бойових діях, І. В. Іонкін дослідив питання управлінських навичок в бойових умовах [4, с. 10]. Вони є стереотипізованими способами оцінки, проектування та регулювання діяльності військовослужбовця в стані постійної готовності до виконання бойових завдань. Вчений вважає, що офіцер може бути ефективним в бою тільки тоді, коли успішно засвоєні

інтелектуальні, поведінкові, сенсорно-гностичні зразки поведінки виконання службових обов'язків.

Участь в бойових діях спричиняє нестабільність психологічних особливостей людини. При змінах оточення людина розуміє, що раніше утверджені цінності та смисли не відповідають загальній ситуації, переконанням та мотивам соціуму. Внаслідок цього виникає внутрішня суперечність, почуття глибокого дискомфорту при співвіднесенні внутрішніх потреб та вимог суспільства, тобто виникає екзистенціальна криза [2, с. 8]. Динаміка ціннісно-сислової сфери людини і є представленням втрати, пошуку та надання значущості набутих цінностям та смислам.

У власному дослідженні М. С. Яніцький робить висновок про те, що при смислому реагуванні на критичну ситуацію смислові установки ніби «закриваються», тобто виступають адаптаційною відповіддю на стрес [7, с. 168]. В свою чергу Н.В. Сиврікова відзначає, що під час кризи людина усвідомлює своє місце в житті, шукає внутрішні орієнтири для її подолання, її ціннісно-смилова сфера переходить до наступного рівня розвитку [6, с. 239]. В свою чергу, деструктивний вплив має місце якщо особистість повністю втратила сенс життя, цінності втратили свою значущість та оточення продовжує негативно впливати на її психологічний стан.

Таким чином, ціннісно-смилова сфера – це динамічна структура особистості, яка регулює поведінку людини та скеровує її діяльність. Цінності та смисли особистості можуть бути сформовані як внаслідок дії соціуму, так і переконань індивіда та змінені протягом всього життя під впливом численних умов, у тому числі кризових ситуацій. Внаслідок участі в бойових діях у військовослужбовців відбувається перебудова смислової структури особистості: тотальна втрата значення цінностей осмисленості життя або ж відкриття нових смислів, подальше зростання особистості.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у детальному дослідженні динаміки ціннісно-смилової сфери особистості військовослужбовців-учасників бойових дій.

Література:

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
2. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-смилової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи : Автореф. дис... канд. психол. наук, спец. 19.00.01. К., 2000. 20 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Ионкин В. Б. Психологические особенности проявления управленческих навыков у младших офицеров Сухопутных войск в боевой деятельности: авто-реферат дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. М, 2009. 19 с.

5. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиведа. *Психологический журнал*. 1993. Т.14. № 4. С. 130-136.

6. Сиврикова Н. В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности в возрастных кризисах взрослости. *В мире научных открытий*. 2012. №11.4 (35), С. 234–249. URL: <http://platonick.com/sites/default/files/users/user4524/tekst1.doc>

7. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

Марінеску Марина Володимирівна
магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Горбунова В. В., доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ГЛИБИННІ ПЕРЕКОНАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У СТРУКТУРІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Фундаментом для особистісного зростання є самооцінка. В основі самооцінки лежать глибинні переконання – це ключові уявлення людини про себе. Глибинні переконання формуються в дитинстві, коли дитина взаємодіє зі значущими людьми і набуває життєвого досвіду. Велику частину часу люди можуть підтримувати позитивні глибинні переконання (наприклад, "Я контролюю ситуацію", "Я впораюся", "Я здатний", "Я привабливий", "Мене цінують").

Негативні глибинні переконання, як правило, актуалізуються тільки під час переживання психологічного дистресу (проте деякі пацієнти, які страждають розладами особистості, можуть перебувати під безперервним впливом негативних глибинних переконань). Найчастіше глибинні переконання, які пацієнт приймає за "правду про себе", не відстежуються ним на свідомому рівні повністю та виявляються вже у процесі терапевтичної роботи.

Категорії глибинних переконань (за Дж.Беком):

– Глибинні переконання безпорадності: "Я нездатний", "Я неефективний", "Я нічого не можу зробити правильно", "Я безпорадний", "Я безсилий", "Я слабкий", "Я вразливий", "Я жертва", "Я живу в нужді", "Я потрапив в пастку", "Я не контролюю ситуацію", "Я невдаха", "Я неповноцінний", "Я недостатньо хороший", "Я ні на що не здатний".

– Глибинні переконання непривабливості: "Мене неможливо любити", "Я не можу нікому подобатися", "Я неприємний іншим", "Я непривабливий",

"Мене не хочуть бачити", "До мене нікому немає діла", "Я не такий, як інші", "Я поганий (тому мене не люблять)", "Я неповноцінний (тому мене не люблять)", "Я недостатньо хороший (щоб інші мене любили)", "Мене завжди будуть відкидати", "Мене завжди будуть кидати", "Я завжди буду один".

– Глибинні переконання нікчемності: "Я нікчемний", "Я нестерпний", "Я поганий", "Я даремно живу", "Я аморальний", "Я небезпечний", "Я отруюю інших життя", "Я втілення зла", "Я не заслуговую того, щоб жити".

Глибинні переконання щодо нікчемності, безпорадності та непривабливості переживаються болісно. Людина може нарощувати у психіці захисний механізм, щоб не торкнутися болісного переживання усвідомлення своїх негативних глибинних переконань. Так, наприклад, злість захищає від почуття страху, а страх захищає від почуття сорому.

Механізм впливу глибинних позитивних та негативних переконань на людину легко відчувати. Позитивні надають відчуття розширення, негативні ж – навпаки. Негативні переконання зароджувались на фоні переживання сильних негативних емоцій, тому вони тісно з ними пов'язані. Самої лише думки достатньо, щоб запустити механізм переживання певної негативної емоції.

Емоції відіграють центральну роль в мотивації, соціальній комунікації, пізнанні та поведінці. Людина діє в залежності від того, що відчуває. Так вона може проявляти інтерес і впевнено діяти або навпаки – закриватись від можливостей та спілкування.

Отже, ми бачимо нерозривний зв'язок між глибинним переконанням, емоціями і почуттями та поведінкою. В основі ланцюжка лежить саме глибинне переконання. Заміна негативного глибинного переконання на позитивне змінює спектр емоційних переживань та поведінку. Тому саме робота з глибинними переконаннями є запорукою особистісного росту.

Література:

1. Бек Дж. Когнитивная терапия. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. 400 с.
2. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів : Свічачо, 2014. 420 с.

Мірошниченко Олена Анатоліївна
 кандидат педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління
 освітніми закладами
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ ПОКАЗНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В АНТАРКТИЦІ

Ми розглядаємо психологічну готовність до діяльності як стан особистості, який включає до себе запас професійних знань, умінь і навичок, а також якості особистості з усіх її підструктур: спрямованість (переконання, світогляд, інтереси), мотивація до діяльності, здібності, характер (стійкість, наполегливість, працездатність), емоційно-вольова сфера, когнітивні процеси, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Незважаючи на наявність наукових досліджень проблеми психологічної готовності до багатьох видів діяльності, окремі питання залишаються мало висвітленими, у тому числі особливості психологічної готовності зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики. Тому дослідження процесів готовності та вікові показники адаптації до екстремальних видів діяльності (робота льотчиків, полярників, пожежників тощо), вважаємо актуальними.

Психологічна готовність до екстремальної діяльності впливає на оцінювання своїх можливостей у співвідношенні з реальними труднощами, упевненість в собі, цілеспрямованість, самостійність при прийнятті рішення, самовладання, вміння керувати своїми емоціями та ін. Саме готовність зимівника до життєдіяльності в екстремальних умовах відіграє визначальну роль у процесі адаптації до складних умов.

Поняття адаптації має статус загальнонаукової категорії такого роду, що постають на перетинах наук: біологія, психологія, соціологія, фізіологія тощо. У найзагальнішому вигляді, в залежності від того, яким є рівень організації матерії, який аспект реальності є предметом розгляду, може йтись про адаптацію соціальну, соціобіологічну, біологічну, фізичну, психологічну, хімічну, психофізіологічну.

У дослідженні вікових відмінностей показників психологічної готовності українського зимівника до життєдіяльності в екстремальних умовах ми спираємося на розуміння психологічної адаптації особистості А. Налчаджяна [3]. Науковець відмічав активну участь свідомості, вплив професійної діяльності людини на середовище та зміну способів власної адаптації у відповідності з соціальними умовами побуту [3, с. 26]. Вважаємо, що психологічна адаптація – це складне, багаторівневе явище пристосування особи до умов існування

(фізичних, соціальних, психологічних), включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності.

В процесі дослідження ми з'ясували, що психологічна адаптація до діяльності в складних умовах ґрунтується на психофізіологічних якостях індивідуума. Психофізіологічні якості працюючих в екстремальних умовах мають відповідати наступним вимогам: висока емоційна стійкість; стійкість до втоми; виразні показники сильного, врівноваженого типу вищої нервової діяльності (ознаки сангвінічного або флегматичного темпераменту); високі показники сенсомоторних реакцій, розвинуті когнітивні процеси. Адаптацію українських зимівників до життєдіяльності в умовах Антарктики ми досліджували через такі психофізіологічні якості показників психологічної готовності, як ознаки темпераменту, а також досліджували роль вікового фактору у процесі адаптації.

Так, за даними наших 10-річних досліджень, з числа 71 особи зимівників Українських антарктичних експедицій, нараховується 53,5% зимівників з вираженими ознаками сангвінічного темпераменту (сильний, врівноважений, рухливий тип нервової діяльності) та 35,5% зимівників флегматичного темпераменту (сильний, врівноважений, малорухливий тип нервової діяльності). Такі дані відповідають високим вимогам до життєдіяльності в умовах Антарктики [2].

Я. Стреляу підкреслює необхідність вивчення адаптаційних можливостей темпераменту в умовах конкретного соціального стилю життя. Зокрема, адаптаційні можливості слабкого типу нервової системи, що корелюють з високою реактивністю індивіда і підвищеною чутливістю в ситуації небезпеки, мають певний еволюційний зміст, оскільки забезпечують більш швидку оцінку

с
л
а

б Оскільки нас цікавить дослідження вікових особливостей індивідуально-психологічних відмінностей зимівників, у розподілі досліджуваних за віковими групами ми спиралися на думку К. Крутій та Л. Зданевич, які обґрунтували соціально-психологічну основу для виділення вікових періодів у житті дорослої людини нашого часу [1]. Пропонована науковцями періодизація базується на теорії поколінь, згідно якої дорослі люди сучасності поділяються на вікові групи в залежності від років народження: 1947-1967 р.н. – покоління «Діти переможців», народжені після Другої світової війни (у нашому дослідженні це зимівники 46-63 років); 1968-1987 р.н. – покоління «Х» (у нашому дослідженні це зимівники 35-45 років); 1988-2000 р.н. – покоління «Y» (у нашому дослідженні це зимівники 22-34 років).

і Проведене дослідження довело, що серед зимівників старшої групи (12 осіб) представлені 8,3% холериків, 25,5% сангвініків, 58,3% флегматиків, 8,3% меланхоліків. Серед зимівників середньої (30 осіб) та молодшої (29 осіб) груп: холериків відповідно по 6,7% і 10,3%; сангвініків – по 63,3% і 55,5%;

а

флегматиків – по 30,0% і 31,0%; меланхоліків – 3,4% в молодшій групі. Як бачимо, для представників старшої групи більш характерні витримка, стриманість та розважливість флегматиків; для середньої групи зимівників – веселість, рухливість та оптимізм сангвініків. Холеричний темперамент представлений найбільшою мірою серед молодшого покоління, його носії характеризуються запальним стилем поведінки, завзятістю, нестриманістю, що більшою мірою характерно для молодості. Представників меланхолічного темпераменту всього двоє серед учасників експедицій за весь досліджуваний період. Це говорить про те, що представникам даного темпераменту не притаманна схильність до далеких мандрів, важкою є адаптація до екстремальних умов, а життєдіяльність в умовах Антарктики потребує ретельної підготовки.

Таким чином, ми з'ясували, що процес адаптації базується, перш за все, на явищах психологічної готовності, що включає активність самого суб'єкта діяльності. Спираючись на дослідження, ми зробили висновок, що добре адаптована людина – це особистість, що має відповідні психофізіологічні якості, оптимальну професійну продуктивність, психічну рівновагу і психологічну готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Література:

1. Крутій К. Л., Зданевич Л. В. Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine* : collective monograph. Lublin : Izdewniciba «Baltija Publishing», 2017. Vol. 2. С. 56–71.
2. Мирошниченко О. А. Роль темперамента зимовщика в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности в Антарктике. *Наука і освіта: журнал науково-практичний: Педагогіка і психологія*. 2016. № 7/СХХХVIII. С. 126-132.
3. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
4. Strelau J., Angleitner A., Ruch W. Strelau Temperament Inventory (STI): General review and studies based on German samples // (1990). *Advances in personality assessment*. Vol. 8. / Edited by Butcher J.N., Spielberger C.D. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. P. 187-241.

Мокроусова Анна Андріївна
студентка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Малишева К.О., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри експериментальної та прикладної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ НАБУТТЯ ВІЗУАЛЬНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ

Протягом останніх десятиліть, спостерігається розквіт нейропсихологічної естетики, відновлюється увага до мистецтвознавства, що супроводжується появою нових емпіричних методів й з'ясуванням зв'язків між поведінковими, емоційними, фізіологічними, когнітивними аспектами проявів впливів естетичного досвіду на особистість. В зв'язку з останніми розробленнями в галузі естетичної нейропсихології, постає актуальне питання формування моделі структури естетичного досвіду. Це питання об'єднає когнітивну, перцептивну сторони ВНД та поведінку людини під час та після взаємодії з витвором мистецтва зв'язати з функціональними системами мозку [1, 2]. Дослідники цієї галузі доводять, що визначення залучених структур мозку є необхідним кроком для експериментальної естетичної психології та співвідношення її теоретичної бази з біологічним корінням. Систематична організація нейронних структур, які є основою складної функціональної архітектури, обумовлюється різноманітними аспектами естетичного візуального досвіду, який є «однією з головних цілей в галузі нейроестетики» [6]. Зокрема, роль та інтеграція сфер, пов'язаних з вищими психічними функціями, є недостатньо дослідженою, через невизначеність їхньої ролі в низхідних процесах переживання естетичного досвіду. Стосується це нейронних систем, що знаходяться в основі широкого спектру емоцій та біологічних відмінностей між особистісними, об'єктивними та суб'єктивними результатами переживання естетичного досвіду [3].

Тож, є необхідність в інтеграції моделей структур отримання естетичного досвіду в потенційні мережі низхідних та висхідних шляхів, які пояснюють складний характер обробки творів мистецтва, систематичною моделлю, що поєднує сучасне розуміння когнітивних та нейрофізіологічних послідовностей. Це дозволить деталізувати конкретні результати, внести свіжий погляд до наукових дискусії [4,5] та визначить динамічні процеси оцінювання мистецтва. На лоні західної експериментальної нейроестетики простежується тенденція до створення теоретичних моделей основних процесів взаємодії людини із мистецтвом. Проте здається, що вони розглядаються в рамках когнітивного підходу та визначають основним механізмом взаємодії візуальне сприйняття, що виключає інші важливі аспекти, без яких мистецтво не мало б значення для людини взагалі.

В рамках вивчення візуального естетичного досвіду є важливим дефіцитність у визначенні естетичних емоцій. Так, існує велика кількість концепцій та психодіагностичних методик, які дозволяють охарактеризувати різні аспекти їхніх прототипових «звичайних» загальних емоцій. Але, естетичні емоції більш складні за своїм змістом, що було відображено у нашій роботі.

Дослідження естетичного візуального досвіду передбачає об'єднання когнітивної та перцептивної обробки формальних елементів витвору мистецтва з більш глибокими психологічними наслідками, як вони описані в гуманістичному дискурсі психології мистецтва. Тільки при створенні структури із поєднанням контекстуального та формального підходів, доведені існування системи зв'язків виникнення конкретних естетичних емоцій, оцінок, сенсу й наявності основи у вигляді фізіологічних факторів, можна стверджувати про всебічне вивчення нейропсихологічної структури естетичного візуального досвіду.

Тож, базуючись на емпіричних дослідженнях та теоретичних підходах, нами було розроблено нову психологічну модель для теоретичного та емпіричного вивчення естетичного візуального досвіду. У моделюванні ми спираємося на знання про рівневий зір при сприйнятті мистецтва, результат узагальнення відомостей про естетичні емоції, дані нейрофізіологічних досліджень. Це дозволяє нам відобразити у структурі різні причини та шляхи переживання, що призводять до індивідуальних відмінностей естетичного візуального досвіду у глядачів з однаковим подразником (певним витвором мистецтва).

Відзначимо, що нами було показано особливості особистісного психологічного налаштування на готовність до естетичного досвіду. Так, позитивний настрій збігається з почуттям збудження й переважаннями вибору пошуку, а невизначеність, апатійність слугує основою для відсутності продуктивного характеру переживання естетичного досвіду. Для практики важливим є можливість залучення мистецтва, яке створює подібну емоцію, за рахунок впливу якого можна краще класифікувати, зрозуміти або пропрацювати свої почуття, тим самим пояснюючи, чому люди шукають сумне, дисонуюче або інше «негативне» мистецтво, що передбачається в нашій моделі, що включає явне самофокусоване відображення стану особистості.

Під час дослідження нейровізуалізації, ми відзначили наявність даних про специфіку візуальної обробки під час художнього перегляду, що полягає у моніторингу власного афективного стану та можливості вирішення внутрішніх конфліктів, що є безпосереднім впливом естетичного візуального досвіду на психологічний стан особистості глядача.

Таким чином, актуальність даного дослідження полягає в унікальності моделювання структури естетичного візуального досвіду в рамках системного підходу, що створює підґрунтя для подальших практичних досліджень як у галузі психологічної нейроестетики, так й у терапевтичних напрямках роботи з метою досягнення особистісного емоційного благополуччя.

Література:

1. Cela–Conde C. J. et al. Sex–related similarities and differences in the neural correlates of beauty. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2009, Т. 106. № 10-С. 3847–3852.
2. Chatterjee A., Vartanian O. Neuroaesthetics. *Trends in cognitive sciences*. 2014. Т. 18. №. 7. С. 370–375.
3. Chatterjee A., Vartanian O. Neuroscience of aesthetics. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2016. Т. 1369. №. 1. С. 172–194.
4. Leder H., Nadal M. Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode–Developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*. 2014. Т. 105. №. 4. С. 443–464.
5. Pelowski M., Akiba F. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas Psychol.* 2011. Т.29. С.80–97.
6. Vartanian O., Skov M. Neural correlates of viewing paintings: Evidence from a quantitative meta-analysis of functional magnetic resonance imaging data. *Brain and cognition*. 2014. Т. 87. С. 52-56.

Моргун Юлія Сергіївна

студентка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УЯВЛЕНЬ ПРО ВДАЛИЙ ШЛЮБ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПСИХОЛОГІЇ

Сім'я – це перш за все важливий соціальний інститут, який виступає як основа нашого суспільства. Завдяки суспільному розвитку сімейні стосунки зазнавали трансформацій. Однак наше суспільство змінюється набагато швидше, ніж звичні для нас сімейні правила та норми. Уявлення про шлюб не є сталими. Спостерігається трансформація уявлень про сімейні ролі та функції, які мають виконувати чоловіки та жінки.

У минулому сім'я перш за все була головною суспільною цінністю. У сучасному суспільстві кар'єрне зростання є більш пріоритетним, ніж шлюб та сім'я. Набуває популярності формальний шлюб. Сучасна молодь відмічає велику кількість переваг такого шлюбу: можливість не залежати від партнера та обов'язків, можливість ретельніше придивитися до партнера, зрозуміти та оцінити свої почуття тощо.

О.Я. Кляпець описує поняття «шлюб» як відображення соціальних норм і відносин, які складаються між людьми на їх основі. Тобто шлюб – сукупність інституційованих соціальних норм, які санкціонують та регулюють взаємовідносини між подружжям, їх права та обов'язки по відношенню один до одного, а також відповідна цій сукупності норм форма відносин між подружжям [3, с. 1].

Ще одним із вітчизняних надбань у цій галузі є дослідження О.М. Балакіревої, у якому було визначено, що шлюбні стосунки регулюються двома типами норм:

- юридичними: регулюють шлюб на основі законодавства України та Сімейного кодексу;
- культурними: регулюють шлюб на основі моралі, традицій та звичаїв [1].

Таким чином, на думку вітчизняних дослідників шлюб – це союз чоловіка і жінки, що укладається в установленому порядку іта спрямований на створення сім'ї, на прийняття взаємних прав та обов'язків.

За результатами дослідження О.А. Столярчука виявлено, що уявлення про вдалий шлюб залежить від шлюбної мотивації. Автор описує такі види шлюбної мотивації:

- кохання/прихильність;
- прагматичні розміркування;
- наслідування соціальних стереотипів;
- спосіб емансипації від батьків;
- пошук комфорту батьківського догляду;
- подолання вакууму самотності [2, с. 44].

О.В. Косигіна проаналізувала психологічні особливості уявлення про вдалий шлюб у жінок, які вдруге вийшли заміж. Виявилося, що основними ознаками вдалого шлюбу жінки вважають такі: висока афектотимія; емоційна стійкість та сила; конформність, покірність; висока сила Над-Я; м'якосердність, ніжність; культурна залежність; гіпотимія; нефрустрованість, розслабленість [4].

На думку Н.Є. Троценко, одним з інтегральних показників є психологічна сумісність подружжя (членів сім'ї) [5]. Автор розглядає такі найважливіші передумови сімейного благополуччя:

- психобіологічна сумісність;
- гармонійний шлюб передбачає соціальну зрілість подружжя;
- в «ідеальному шлюбі» подружжя найчастіше володіють такими рисами особистості, як витриманість, працьовитість, дбайливість, самовідданість і гнучкість поведінки.

Також на думку Н.Є. Троценко існують фактори, що мають вплив на благополуччя у сімейних стосунках: освіта; трудова стабільність; вік; тривалість стосунків. Все це створює загальну характеристику психологічної сумісності та несумісності.

Загалом, О.В. Косигіна та Н.Є. Троценко виявили, що для чоловіків уявлення про успішний шлюб пов'язаний із відсутністю скандалів, регулярним сексуальним життям та коханням, а для жінок більш важливим є кохання, турбота, економічна стабільність та чесність.

Теоретичний аналіз проблеми уявлення про вдалий шлюб дозволив виявити різні критерії, які є важливими для чоловіків та жінок. Уявлення про щасливі майбутні шлюбні стосунки відрізняються залежно від віку, статі, рівня інтелекту, досвіду досліджуваних. Визначено, що психобіологічна сумісність є основним критерієм щасливого шлюбу. Індикаторами психобіологічної сумісності є велика кількість факторів: освіта, трудова стабільність, вік, тривалість знайомства.

Література:

1. Балакірева О.М. Трансформація ціннісних орієнтацій в Українському суспільстві. *Український соціум*. 2020. №1. С. 2-32.
2. Столярчук О.А. Психологія сучасної сім'ї : навч.посіб. Київ, 2015. 136 с.
3. Кляпець О.Я. Особистість в історичній динаміці шлюбно-сімейних стосунків. Київ. 2014. С. 1-9.
4. Косигіна О.В. Психологічні особливості особистості та подружніх стосунків жінок, що взяли повторний шлюб. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук*. Харків. 2008. С.1-39.
5. Троценко Н.Є. Фактори сімейного благополуччя [Електронний ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33688722.pdf>

Ніконенко Анна Миколаївна
магістрантка напрямку «Психологія»

Науковий керівник:

Портницька Н. Ф., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СУПУТНИХ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМ ДОСВІДОМ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Наркотиками називають специфічну групу речовин, вживання яких приводить людину до виникнення особливого стану – ейфорії, кайфу (це стан підробної, несправжньої радості, виникнення неіснуючих марень). Під впливом наркотиків збільшується надмірна, необґрунтована активність, рухова і психічна збудженість організму.

До наркотичних речовин відносять: героїн, опіум, марихуану, морфін та різні речовини, які знімають біль та заспокоюють.

Кризові явища в сучасному суспільстві приводять до виникнення різних соціальних проблем, серед яких особливе занепокоєння викликають зростання розповсюдження серед молоді вживання наркотичних та токсичних речовин. Дане явище зумовлене багатьма причинами, такими як:

- знецінення та моральний занепад інституту сім'ї;
- бездуховність та невіра у Бога;
- соціальна, економічна, політична нестабільність у країні;
- втрата молоддю орієнтирів у житті;
- вплив друзів та «компанії», яка є активним споживачем;
- переїзд до іншого міста чи країни;
- намагання втекти від реальності;
- тиск на особистість різної реклами, такої як тютюнова, алкогольна;
- поширення діапазону та різноманітності наркотиків та мереж їх розповсюдження;
- в зв'язку з вищезгаданими пунктами можна додати ще одну причину – неможливість чітко та ясно спланувати своє майбутнє.

Більша половина людей, що вживають наркотики, ставлять себе вище за інших людей, вище за суспільство, ігноруючи норми та правила, які сформовані в ньому. Частіше всього молодь вживає наркотики як «данину моді» та впливу компанії, яка «втягує» людину в їх споживання. Під час ейфорії з'являється відчуття радості, щастя, виникає перекручене світосприйняття різних ситуацій: людей, часу, звуку, простору, кольору та форми предметів.

Наприклад, геніальні автори, які використовували ейфорію для своїх робіт, загинули на піку популярності в самому розквіті років.

З кожним днем наркозалежному потрібна більша доза для задоволення своїх потреб, а отже більше грошей для покупки наркотиків. Гроші можуть знаходитись з різних джерел, бо найчастіше попереднє місце роботи наркозалежний втрачає, крадіжки, виставлення на продаж цінних речей своїх або сімейних, вкрадених. У зміненому стані людина втрачає себе як особистість і в неї вже немає тих якостей, які були раніше. Наркозалежний стає або занадто веселий або пригнічений, неадекватно оцінює себе. Якщо спочатку п'ятихвилинне задоволення – це норма, то вже через місяць наркоман не може без нього існувати. Дуже швидко настає психологічне та психічне виснаження організму. Повне виснаження організму залежного настає приблизно через 1,2-3 роки. Настає остаточна втрата здатності до мінімальних психічних та фізичних навантажень, починається інтелектуальна та фізична деградація – повна втрата особистості. Єдина, що цікавить залежного – це добуток наступної дози, того п'ятихвилинного задоволення.

З часом змінюється і коло людей, в якому знаходиться людина, починаються випадкові сексуальні зв'язки з незнайомими дівчатами та хлопцями, після чого йде зараження різними венеричними захворюваннями,

такими як сифіліс, гонорея, хламідії, а також смертельна хвороба ВІЛ/СНІД. Не рідко самі інфіковані не усвідомлюють своєї хвороби та не знають про свій стан і помирають від наслідків її прогресу в організмі.

Коли людина вже не в смозі «злізти» з дози, вона перетворюється у безвільний овоч, який лише потребує дози. Залежний втрачає розум, і дуже рідко навіть медикаментозні терапії та допомога психіатрів приносить позитивний результат.

В наш час багато вчених досліджують проблему наркотизації молоді:

- І. П. Рущенко, Динаміка споживання наркотиків у молодіжному середовищі. В ньому наведено приклади 20-ти річного спостереження за динамікою молодіжної наркотизації у рамках моніторингу «Молодь та наркотики». Висвітлено проблему популяції та споживання наркотиків серед молоді;

- В. Л. Гавенко, В. С. Бітенський та В. А. Абрамов видали підручник по психіатрії та наркології, в якому висвітлили всі аспекти, що стосується етіології, патогенезу та перебігу психічних захворювань викликаних довготривалим вживанням наркотиків;

- Г. Т. Сонник, О. К. Напрєєнко, А. М. Скрипніков видали підручник де детально описали загальну та клінічну психіатрію. Досліджено історію, організацію, класифікацію, методи та симптоми загальної психіатрії. У частині 2, описано хвороби, які є супутніми вживанню наркотиків. Загалом, даний підручник є дуже важливим у вивченні проблем наркозалежних людей;

- О. Бакалюк проаналізував фактори, що спричиняли неабияке зростання кількості вживання ПАР, себто хімічних відхилень – адикцій серед молодих людей. Розглянуто головні фактори ризику зловживання наркотиків індивідуальні, біологічні, сімейні, поза сімейні, соціально-економічні, і ще факторами захисту макростратегії та мікростратегії.

Задля дослідження ознайомленості молоді з наркотиками створено короткий опитувальник:

- 1). Чи доводилось Вам коли небудь пробувати наркотики?
- 2). Ви знайомі з різними психоактивними речовинами?
- 3). Ви знайомі з опіоїдами?
- 4). Ви знайомі з препаратами коноплі?
- 5). Ви знайомі з метамфетаміном та героїном?
- 6). Чи є у Вас знайомі, які вживають легкі наркотики?
- 7). Чи є у Вас знайомі, які регулярно вживають легкі наркотики?
- 8). Чи є у Вас знайомі, які вживають тяжкі наркотики?
- 9). Чи є у Вас знайомі, які регулярно вживають тяжкі наркотики?
- 10). Чи знаєте Ви про наслідки вживання наркотиків?
- 11). Яка Ваша поведінка по відношенню до споживачів наркотиків?
- 12). Чи потрібні молодим людям бесіди, роз'яснення про шкоду наркотиків?

13). Чи знаєте Ви, що в зміненому стані людина може нанести шкоду собі та іншим людям?

14). Чи звертались Ви або Ваші знайомі до джерел про наркотики?

15). Чи згодні Ви з тим, що регулярне вживання наркотиків призводить до смерті?

Отже, у роботі було проаналізовано наукові праці вчених у галузі психіатрії, описано шлях від сформованої особистості до безвольного тіла, що шукає дозу та потребує ейфорії, а також вказано про хвороби, які є супутніми до вживання наркотиків.

Література:

1. Рущенко І. П. Динаміка споживання наркотиків у молодіжному середовищі (за даними соціологічного моніторингу у м. Харкові). *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2014. №4. С. 230-239.
2. Гавенко В. Л., Бітенський В. С., Абрамов В. А. та ін. Психіатрія і наркологія підручник. К.: ВСВ «Медицина», 2015. 512 с.
3. Сонник Г. Т., Напрєєнко О. К., Скрипніков А. М. та ін. Психіатрія і наркологія: підручник. 2017. 424 с.
4. Бакалюк О. Молодь і психоактивні речовини: фактори ризику і захисту. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3 (45). С. 70-95.

Філоненко Ганна Анатоліївна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Мазяр О.В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО МАНІПУЛЯТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Життя на зламі тисячоліть дозволяє спостерігати кардинальні трансформації сучасного суспільства. Статус, влада, гроші та усі можливості, які з'являються при їх появі, призводять до суттєвих змін у системі цінностей сучасної особистості, що, в свою чергу, безумовно впливає й на характер міжособистісної взаємодії людей. Інша людина та її життя перестає сприйматися як самоцінність, а все частіше починає використовуватися як інструмент для досягнення власних цілей. Саме тому все частіше ми чуємо про те, що людські взаємини давно вже втратили свою щирість, відкритість і людяність, змінивши їх на різні види маніпуляцій.

Поняття “маніпуляція” (manipulus - походить від латинського терміна) – має два значення: а) пригорща (manus – рука та pie – наповнювати), б) маленька група, купка (manus – рука та pi – слабка форма кореня). У другому значення це слово означало невеликий загін воїнів (близько 120 осіб) у римському війську. У самому загальному значення маніпуляція визначається як використання об’єктів із спеціальними намірами, особливою метою, як ручне управління, як рух, що здійснюється руками, ручні дії [1, с.44].

Маніпуляція особистістю, як проблема, розглядалася багатьма зарубіжними і вітчизняними вченими-психологами. Наприклад, Е.В. Сидоренко визначав маніпуляції наступним чином: «Маніпуляція – це навмисне і приховане спонукання іншої людини до переживання визначених станів, прийняття рішень і спонуканню дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей» [2, с.12].

Метою дослідження є аналіз вивчення схильності до маніпулятивної поведінки. Дослідженням охоплено 85 студентів Житомирського державного університету віці від 19 до 25 років, які навчаються на СПФ. В результаті проведення методики «Мак-шкала», ми отримали такі результати, як виявилось, більше число студентів мають середній рівень макіавеллізм, що становить 51%, 21% відсотка студентів увійшли в число людей з високими показниками макіавеллізм, інші, а саме 27% студентів показали низькі значення за шкалою макіавеллізм. Для виявлення особливостей тенденції до макіавеллізму використано методику вимірювання макіавеллізму особистості Р. Крісті та Ф. Гейз в апробації В. В. Знакова; гендерну самоідентифікацію досліджено за допомогою «Статеворольового опитувальника» С. Бем.

Таким чином, основна частина студентів, що навчаються на спеціальностях психології, соціальної роботи та економіки Житомирського державного університету володіють середнім рівнем макіавеллізму. це свідчить про те, що дані студенти не є як явними макіавеллістами, так і явними не макіавеллістами, а вважають за краще дотримуватися середньої позиції.

Середній рівень схильності до макіавеллізму у більшій мірі характерний для дівчат: в жіночій вибірці частота склала 50%, в той час як в чоловічій - 42%. Те ж саме відноситься і до розподілу низького рівня макіавеллізму, його показник в жіночій вибірці виявився рівним 18 %, а серед чоловіків - 10%.

Аналіз результатів досліджуваних за гендерною ознакою показав, що переважним типом даної вибірці є андрогінний (57 осіб, 27 дівчат і 30 юнаків). Очевидно, що такі результати не є специфічною рисою досліджуваної групи, а обумовлені загальною яскраво вираженою тенденцією до змішання гендерних ролей.

Отримано статистично значущі відмінності за показником маскулінності макіавеллістів різного рівня. Згідно з отриманими результатами, маскулінність більш характерна макіавеллістам низького рівня ($M = 0,62$, при $p \leq 0,013$) і менш - макіавеллістам високого рівня ($M = 0,41$, при $p \leq 0,011$).

Таким чином, макіавеллісту високого рівня притаманний баланс між споконвічно чоловічими і жіночими якостями. Крім того, можна зробити висновок, що оскільки в досліджуваній групі ми виявили явне переважання осіб з андрогінним типом гендерної самоідентифікації, то і відповідно кількість макіавеллістів стає більше.

Отже, чим вищою є схильність до маніпуляції у жінок, тим більше вони дезорганізовані у своїй діяльності, здатні чинити супротив усталеній структурі, піддавати сумнівам авторитети та суспільні норми та правила. Чоловікам не властиві вищеописані взаємозалежності. Натомість, для них характерний обернений взаємозв'язок схильності до маніпуляції та самоконтролю. Отже, що вищою є схильність до маніпуляції в чоловіків, то нижчою є їхня здатність до самоконтролю афективної сфери, вищою є імпульсивність та непередбачливість. Також було виявлено, що зі збільшенням схильності до маніпуляції в чоловіків зростає потреба контролювати соціальне довкілля. Жінкам такі особливості не притаманні.

Таким чином, найвищий рівень фемінності характерний несхильним, найнижчий – схильним до маніпуляції особам. Незважаючи на те, що всі середні групові показники знаходяться у інтервалі середніх значень, можна сказати, що досліджуваним, яким властивий високий та середній рівень схильності до маніпуляції, характерне поєднання властивостей як фемінного, так і маскулінного типу, тоді як несхильні до маніпуляції досліджувані більш фемінні. Значущий коефіцієнт кореляції ($r = -0,40$, $p \leq 0,01$) свідчить про те, що чим сильніше виражена особистісна схильність до маніпуляції, то вищою є маскуліність, та навпаки: що слабше виражена схильність до маніпуляції, то вищою є фемінінність.

Література:

1. Доценко Е.Л. Механизмы межличностной манипуляции. М., 1996. С.61-63.
2. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. *Психология влияния*. СПб. : Питер, 2001. С. 11–31.
3. Шейнов В. П. Манипулирование и защита от манипуляций. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
4. Шейнов В.П. Макиавеллизм личности: кто умело манипулирует людьми. Минск : Харвест, 2012. 416 с.

Шелепницька-Говорун Наталія Михайлівна

професор кафедри культурології

Національний університет біоресурсів і природокористування України

м. Київ, Україна

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Сучасному визначенню сутності феномена музики, його систематизації і структуризації як різновиду мистецтва, особливої сфери і предмету професійної діяльності передувало тривале історичне осмислення художніх феноменів, явищ, необхідних практик, у якому у різні часи предмету її діяльності, досвід опанування якого передавався різними соціально-культурними системами і засобами.

Поняття «вокальна культура» як художньо-естетична категорія в рамках загальної музичної культури, як цілісне утворення, що проявляється в єдності елементів, які складають її структуру, як якісна підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва в галузі вокального твору шляхом накопичення суми спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, опанування основами вокальної методики, освоєння студентами сучасної вокальної техніки під час співу у вокальному ансамблі, формування моральних і фахових якостей особистості фахівцем музичного мистецтва, набуття фахових компетентностей для здійснення музично-педагогічної діяльності, для творчого втілення художнього-образного змісту музичного твору у свою музичну виконавську діяльність з метою фахового формування співацької голосу у тих, хто навчається.

На початку ХХІ ст. вчені дають всебічно характеристику проблеми формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва: в наукових працях накопичено суми спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, методичного матеріалу, сучасних технологій формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва, визначені фахові якості майбутнього вчителя музики, що сприяє виконання обов'язків працівника музично-педагогічної сфери.

Розглядаючи характеристику періодизації розвитку вокальної культури фахівців музичного мистецтва, зазначаємо прогресивний розвиток її в Європі. Так, витoki музики знаходяться у глибині віків і зливаються з життям первісної людини (етап первісного світу). На етапі античності зародилося музично-естетичне виховання і вчення про етос музики, що стало основою педагогічної теорії класичного періоду. В період розвитку музичної освіти під впливом християнської церкви всі культурні засоби використовувалися для теологічного впливу на чуттєвий світ людини, але з метою забезпечення культових традицій. В Європі розробляється теорія музики, методики її викладання, відкриваються школи співу, посилюються вимоги до професійної підготовки музиканта. Ренесанс – це епоха ідеологічного і культурного розквіту в країнах Європи,

основні риси якої полягають у світському характері, гуманістичному світогляді, звертанні до античної культури спадщини, проголошені людини вищою цінністю. У період розвитку революційної буржуазної науки (етап Просвітництва) людство отримала нові підходи до розуміння філософських, естетичних, етичних, художніх проблем, що актуальний й сьогодні. В період інтенсивного розвитку вокальної культури на арену виходять відомі музичні особистості, створюються національні школи співу. В період євроінтеграції формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва в країнах Європи набуває багато спільних ознак, відбувається зближення процесу їхнього розвитку, але зберігається і національна своєрідність підготовки фахівців.

Отже, аналіз наукових джерел щодо формування вокальної культури фахівців музичного мистецтва в країнах Європи свідчить, що кожний визначений нами етап виявився своєрідним, значним внеском у підготовці вокальної культури фахівців музичного мистецтва.

Якимчук Віра Василівна

магістрантка спеціальності «Психологія»

Науковий керівник:

Загурська І.С., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Вступ до школи – надзвичайно важливий і відповідальний період у житті першокласників, з нього починається новий етап у розвитку дитини: змінюється провідний вид діяльності дитини, її соціальне оточення, вимоги і обов'язки. Від того, як пройде процес адаптації до школи, залежить успішність дитини і її подальше шкільне життя.

Проблема адаптації дітей до шкільного навчання досить широко розглядалась у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: М.М. Безруких, Л.А. Венгер, С.П. Ефимової, Л.С. Кравчук, А.Б. Коган, Т. Червоної. Аналіз наукових джерел показує, що ця проблема не втрачає своєї актуальності, а й потребує нових шляхів і методів її вирішення.

Адаптація (від лат. *adapto* – пристосовую) – динамічний процес пристосування людини до змінних умов оточуючого середовища [5].

Шкільна адаптація розуміється в сучасній літературі як складний процес пристосування дитини до вимог школи й умов шкільного навчання, які для неї є новими, незвичними порівняно з умовами садочку та сім'ї. Саме від процесу

адаптації до навчання в школі залежить і академічна успішність дитини, і її психофізіологічний стан.

У науковій літературі підкреслюється, що процес адаптації варто розглядати у біологічному, психологічному та соціальному аспектах. Пристосування до режимних процесів окреслює біологічний аспект. Нові соціальні вимоги, правила та прийняття й розуміння їх дитиною стосуються психологічного аспекту. Пристосування до нового колективу та процес інтеграції охоплює соціальний аспект адаптації [3].

Процес пристосування дитини до нових соціальних умов – це важливий та тривалий процес, пов'язаний із значною напругою всіх систем організму. Л.А. Венгер визначив такі рівні адаптації дітей до школи:

- високий рівень адаптації характеризується позитивним ставленням до школи загалом, адекватним розумінням інструкцій вчителя, легким сприйманням навчального матеріалу, позитивним соціальним статусом;
- при середньому рівні адаптації першокласники позитивно ставляться до школи, відносно легко розуміють пояснення вчителя та пропонуваній навчальний матеріал, мають позитивний соціальний статус;
- при низькому рівні адаптації діти демонструють негативне ставлення до школи загалом, мають скарги на фізичне самопочуття та пригнічений настрій, характерним є фрагментарне засвоєння навчального матеріалу, є необхідність у постійному зовнішньому контролі та мотивуванні, відмічається низький соціальний статус в колективі [2].

Якщо говорити про фізіологічну адаптацію, то А.Б. Коган зазначає, що звикаючи до нових умов і вимог, організм дитини проходить через декілька етапів.

Орієнтовний етап адаптації триває приблизно 2-3 тижні. В цей час пріоритетним є фізіологічне пристосування організму дитини до нової соціальної ситуації. На наступному другому етапі відбувається вибіркоче пристосування до різних навчальних ситуацій. Відносно стійке пристосування організму відбувається на третьому етапі адаптації [4].

Неправильні методи виховання, незадоволеність у спілкуванні, неадекватне усвідомлення себе у групі однолітків, конфлікти в сім'ї, негативний образ відношення вчителя, конфлікти між батьками і педагогами – все це ускладнює адаптацію дитини.

Хотілося б відзначити, що нерідко зустрічаються конфлікти між батьками і педагогами на тему того, як і чому потрібно вчити дитину до вступу в школу. Вчені провівши ряд психофізіологічних досліджень, під керівництвом М.М. Безруких, зробили декілька висновків з приводу того, чому вчити дітей до школи, щоб полегшити протікання адаптаційного процесу: важливіше не вчити дитину читати, а розвивати мовлення, формувати вимову; не вчити писати, а створювати умови для розвитку тонко координованих рухів руки і пальців; слухати, чути прочитане, вміння розуміти сенс і вміння переказувати, важливий не обсяг знань, а якість його мислення [1].

Можна підсумувати, що шкільна адаптація – це процес пристосування дитини до нових умов життєдіяльності, до нових навантажень. Важливо готувати дитину до школи ще в дошкільному віці, так як саме в цей період відбувається формування особистості дитини її психоемоційної сфери. Основним показником психологічної адаптації до школи є такі: встановлення контакту з однокласниками і вчителем, формування адекватної поведінки, оволодіння практичними навичками навчальної діяльності. Об'єднані зусилля вчителів та батьків здатні зменшити ризик виникнення труднощів у навчанні дитини.

Література:

1. Безруких М. М. Ребенок идет в школу. Москва: Академия, 2000. 247 с.
2. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе. Москва, 1994. 192 с.
3. Кравчук Л. Особливості шкільної адаптації першокласників. *Сучасна школа України*. 2013. №9(261). С. 4-16.
4. Коган А.Б. Основи фізіології вищої нервової діяльності. Москва: Вища школа, 1988. 368 с.
5. Червонна Т. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

**Збірник наукових праць
за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
(м. Житомир, 13 травня 2021 р.)**

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів
Підписано до друку 04.21. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 15,5. Обл. вид. арк. _____. Наклад 300. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.