

**Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Кафедра загальної і соціальної психології та психотерапії,
Кафедра політичної психології та соціально-правових технологій
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Кафедра психології
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Кафедра загальної та практичної психології
Білоруський державний університет
Факультет філософії і соціальних наук
Кафедра загальної і клінічної психології**

МАТЕРІАЛИ

IV НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ

МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

21 травня 2020 року

Київ – 2020

УДК: 159. 316.6:615.851

М 54

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 5 травня 2020 р.).

Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства/Матеріали IV науково-практичної конференції з міжнародною участю (21 травня 2020 року, м. Київ). [За ред. д.п.н., проф.С. О. Ставицької, к.п.н., доц. Д.Д. Отич, к.п.н., доц. А. Ф. Федоренко]. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. – 232 с.

Збірник містить матеріали IV науково-практичної конференції з міжнародною участю «Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства», що висвітлюють результати психологічних досліджень проблем розвитку особистості в глобалізованому світі, в умовах суспільних криз й питань загальної і соціальної психології та психотерапії в контексті надання психологічної допомоги.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор

© Колектив авторів, 2020

© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020

ЗМІСТ

1. **Авер'янова А. М.** Розвиток уваги у молодшому шкільному віці 8
2. **Альшевская Н. Е., Бекиш Л. Д.** Влияние социальных установок на формирование виктимного поведения 11
3. **Андрущенко Т. В.** Школа як інститут формування політико-психологічних орієнтацій особистості у процесі соціалізації 15
4. **Анопрієнко О. В., Меркотан А. І.** Психологічна реабілітація дітей з онкогематологічною патологією 18
5. **Анопрієнко О.В., Усікова Л. Ф.** Профілактика суїцидальної поведінки підлітків 21
6. **Басинская И. В., Радюк О. М.** Решение проблем в ситуации неопределенности как ключевой когнитивный навык XXI Века.....25
7. **Вольнова Л. М.** Орієнтація на особистісний розвиток та інтереси студента як основа успішності навчання29
8. **Гайдай Р. В.** Особливості психологічної готовності дітей до шкільного навчання 33
9. **Гетьман Т. О.** Психологічні аспекти інклюзивного навчання в науковій спадщині Л. С. Виготського 36
10. **Гончар-Михальська О. О.** Проблема сімейних конфліктів та їх вплив на дитину 42
11. **Григорьева А. И.** Взаимосвязь уровня самооценки и степени готовности к риску среди молодых людей 45
12. **Денисенко С. О.** Особливості професійної мотивації студентів під час навчання у вищих навчальних закладах 49
13. **Дяченко А. С.** Особливості прояву негативних емоційних станів у молодших школярів 52
14. **Здзєба О. В.** Особливості розвитку Я-концепції особистості дорослого віку 55
15. **Zdorovets T. G.** Narrative competence of psychologist and its psychological characteristics.....57

16. **Зімовін О. І.** Переживання концепту як спосіб опанування психотерапевтичного мистецтва 59
17. **Зоря Б. Г.** Особливості надання психологічної допомоги людям з хімічною залежністю 64
18. **Клюшніченко К. О.** Розвиток самосвідомості в структурі особистості дітей молодшого шкільного віку 67
19. **Ковчина І. М., Емельяненко О. Г.** Особливості взаємозв'язку психологічних якостей студента – майбутнього політичного лідера 72
20. **Коновалюк Т.С.** Психологічна допомога населенню під час пандемії COVID- 19 78
21. **Коробка Л. М.** Підвищення толерантності до інакшості як психологічна технологія дестигматизації 82
22. **Кошова І. В.** Особливості застосування фотографій в емпіричних дослідженнях 85
23. **Кутішенко В. П., Ставицька С. О., Ставицький Г. А.** Особливості взаємозв'язку між тривожністю й інтересом до навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку 90
24. **Левчишина Н. Є.** Психологічні особливості осіб постраждалих внаслідок антитерористичної операції95
25. **Максим'як О. О.** Особливості прояву вигорання у медичних працівників 98
26. **Манічева В. В.** Психологічні особливості конфліктної поведінки осіб раннього дорослого віку: гендерний аспект100
27. **Маруненко А. А.** Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмпатии с психологическим благополучием в юношеском возрасте 105
28. **Михайлова О. І.** Взаємообумовленість рівня усвідомлення відхилених життєвих альтернатив та формування особистісної ідентифікації у дорослому віці 108
29. **Михайленко А. В.** Психологічні особливості встановлення партнерських стосунків.....112

30. **Мороз Е. О.** Розвиток соціального інтелекту у студентському віці116
31. **Некрасов А. Є.** Важливість формування корпоративної культури майбутніх фахівців в глобалізованому світі 120
32. **Нитка Р. С.** Психосексуальний розвиток особистості у підлітковий період 123
33. **Новик Л. М., Мазур Т. В.** Професійне вигорання соціальних працівників, які працюють з внутрішньо переміщеними особами 126
34. **Огієнко А. В.** Особливості Я-концепції незаміжніх жінок: гендерний аспект 130
35. **Омельченко Я. М.** Типові прояви симптомів ПТСР у дітей військовослужбовців 134
36. **Отич Д. Д.** Трансформація екологічної самосвідомості особистості в умовах самоізоляції 139
37. **Отич Д. Д., Назарова І. В.** Результати дослідження психологічних особливостей саморегуляції майбутніх психологів 142
38. **Панченко М. В., Костюшко А. С.** До питання про вплив тривожності на Я-концепцію майбутнього психолога 145
39. **Перегончук Н. В.** Соціально-психологічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх психологів 150
40. **Пилипенко Н. Г.** Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та емоційного вигорання медичних працівників 154
41. **Погоржевська Р. А.** Активізація професійного самовизначення учнівської молоді157
42. **Поліщук С. П.** Соціалізація особистості як чинник розвитку соціальної зрілості студентів160
43. **Полонська І. О.** Розвиток психологічної готовності до майбутнього материнства у дівчат раннього юнацького віку 164
44. **Пономаренко Т. І.** Психологічні особливості організації дистанційного навчання в школі в умовах світової пандемії 167

45. **Радюк О. М., Блазер А.** Проблемно-ориентированная психотерапия 2.0 171
46. **Радюк О. М., Басинская И. В., Нехвядович И. Г.** Преимущества и ограничения ситуационных теорий лидерства 175
47. **Романчук Є. В.** Специфіка зв'язку Я-концепції і самопрезентації особистості в соціальних мережах 179
48. **Сакович М. Н.** Взаимосвязь стрессоустойчивости и коммуникативной агрессивности у медицинских работников 182
49. **Сидорчук А. О.** Розвиток пізнавальних процесів у дітей молодшого дошкільного віку 186
50. **Смоліна О. С.** Навчальна адаптація студентів в умовах глобалізації 189
51. **Созонова Л. Г.** Методика «Лялька як персона»: педагогічний підхід для соціального і психологічного розвитку дитини в умовах НУШ 193
52. **Співак Н. В., Співак Д. М.** Стиль спілкування як прояв індивідуальності особистості 196
53. **Старенька Д. О.,** Індивідуально-психологічні особливості учасників булінгу у студентських групах199
54. **Стефанюк А. О.** Особливості дослідження психологічних чинників залежної поведінки в юнацькому віці 203
55. **Стрижак А.Є.** Проблема формування соціальної успішності особистості у наукових джерелах 206
56. **Стукач Д. М.** Психологічні особливості схильності до маніпулювання в міжособистісному спілкуванні209
57. **Улько Н. М.** Усвідомлення особистого вкладу клієнтом як чинник ефективності психокорекційної роботи 212
58. **Федоренко Л. П.** Динаміка розвитку професійного самовизначення у випускників сільських шкіл експериментальної та контрольної груп...216
59. **Швецова Ю.Г.** Взаємозв'язок стилів батьківського виховання та становлення андрогінної особистості 220

60. **Шеверьова А. В.** Розвиток емоційного інтелекту в майбутніх психологів 224
61. **Шульга Є. М.** Психологічні особливості посттравматичних стресових розладів в учасників бойових дій227

*Авер'янова Аліна Миколаївна,
аспірант кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)*

*Науковий керівник:
Бушуєва Тетяна Володимирівна
кандидат психол. наук, доцент*

РОЗВИТОК УВАГИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Теоретичне вивчення наукових праць дослідників показало, що проблема розвитку уваги у молодших школярів розглядається у двох напрямках. Одні дослідники пов'язують розвиток уваги із спрямованістю особистості (Б. Ананьєв, М. Горбач, Н. Дієва, М. Добринін, Є. Коробов, М.Матюхіна, В. Страхов, М. Шардаков). Інші дослідники важливу роль у розвитку уваги надають організації навчальної діяльності (О.Леонт'єв, Ф.Гоноболін, П.Білоус, О.Єрмолаєва та ін.).

В психолого-педагогічних дослідженнях розвиток уваги в молодшому шкільному віці розглядається у зв'язку з успішністю навчальної діяльності. Шкільне навчання позитивно впливає на розвиток уваги, а високий рівень розвитку уваги забезпечує успішність навчання молодших школярів (Л.Баскакова, Н. Гавриш, О.Главинська, О. Григоренко, О. Єрмолаєв, С.Каліннікова, С. Лукомська, Т. Марютіна, Т.Мешкова, Е. Рутман, О.Солодухова та ін.). У дослідженнях М. Понарядової, яка визначала показники стійкості, розподілу та переключення уваги, що характеризують її організованість, у молодших школярів з різною успішністю, частково підтвердилася гіпотеза про ефективний вплив навчання на властивості уваги [3].

В молодшому шкільному віці продовжує розвиватися як мимовільна, так і довільна увага. Особливістю молодших школярів є слабкість довільної уваги та кращий розвиток мимовільної уваги на початку шкільного навчання. Учні перших і частково других класів ще не можуть довготривало концентруватися на завданні, особливо якщо вона малоцікаве і одноманітне. Здібності вольового регулювання уваги на початку молодшого шкільного віку дуже обмежені. Як вважає П. Зінченко, мимовільна увага молодших школярів значно залежить від характеру впливу навчального матеріалу на емоційну сферу дитини, від конкретності та наочності матеріалу, від того враження, яке отримує учень, сприймаючи навчальний матеріал. Л. Виготський стверджував, що розвиток довільної уваги як вищої психічної функції відбувається за загальним законом розвитку вищих психічних функцій, увага набуває функцій довільності тільки на етапі появи понятійного мислення. Численні дослідження показують, що потенційні можливості розвитку довільної уваги в молодшому шкільному віці значні.

Розвиток уваги тісно пов'язаний з розвитком її властивостей. Під час навчання у молодших школярів може спостерігатися значне відволікання та слабка концентрація уваги, нездатність довготривало зосереджувати увагу на одному і тому ж об'єкті, особливо, якщо цей об'єкт не викликає особливого інтересу. П. Міллер вважає, що молодші школярі усвідомлюють труднощі пов'язані з регуляцією уваги, визначають зовнішні фактори, які впливають на відволікання уваги (навколишній шум, дії однокласників) та внутрішні фактори (відсутність інтересу, вміння зосередитися) [4]. Т. Єльчанинова важливу роль надає чинникам (самооцінка, компоненти готовності до навчання, конструктивні стилі батьківського ставлення, корекція тривожності), які можуть обумовлювати розвиток властивостей уваги, в результаті чого можна отримати позитивну динаміку рівня розвитку уваги молодших школярів [2]. Дослідники вказують, що розвиток властивостей уваги залежать від індивідуальних особливостей школярів, рівня розвитку

мотиваційної та інтелектуальної сфери (М. Чаркова, П. Сабанін, Т. Марютіна, Т. Мешкова, Н. Гавриш).

Неуважність молодших школярів може бути зумовлена низькою організованістю уваги, невмінням керувати і підтримувати увагу. Питання організованості уваги у молодших школярів вивчала Н. Дієва. Причинами низької організованості уваги за її думкою можуть бути слабкий розвиток інтелектуальної активності, недостатній розвиток почуття відповідальності та інтересу до навчання. Н. Дієва вважає організованою таку увагу, властивості якої (стійкість, розподіл, переключення і обсяг) досягають високого рівня розвитку і міцності взаємозв'язків, організована увага функціонує в єдності з високим рівнем розвитку мислення і організованості особистості [1].

Отже, в молодшому шкільному віці переважає мимовільна увага, але в процесі шкільного навчання розширюється її обсяг, зростає стійкість, удосконалюється розподіл та переключення уваги, активно формується довільна увага. Розвинені властивості уваги і її організованість є чинниками, які визначають ефективність навчання в молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел:

1. Дієва Н. П. Индивидуальные особенности внимания в младшем школьном возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1969. – 19 с.
2. Єльчанінова Т. М. Роль та ефективність психологічного супроводу розвитку уваги першокласників/Т. М. Єльчанінова//Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2012. – № 1009, вип. 49. – С. 260-264. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2012_1009_49_62.
3. Понарядова Г. М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью / Г. М. Понарядова // Вопросы психологии. – М., 1982. – № 2. – С. 97 - 107.
4. Miller P.H. Metacognition and attention// Metacognition, Cognition and Human Performance. Vol.2.Orlando: Academic Press, 1985. P. 181-221.

*Альшеевская Наталья Евгеньевна,
Ст. преподаватель кафедры общей и клинической психологии
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

*Бекиш Лолита Дмитриевна,
Студентка 4 курса специальности «Социальная работа» ФФСН
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Термин «виктимизация» ввел Л. В. Франк, под ним понимается процесс превращения лица в жертву. Он писал, что «виктимность определенного лица есть не что иное, как реализованная преступным актом предрасположенность, вернее способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления, или другими словами, неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима» [4].

Виктимность может проявляться в различных видах поведенческих реакций. Согласно Андронниковой можно выделить несколько типов поведения: агрессивный, пассивный, активный, некритический, гиперсоциальный [1].

На базе Белорусского государственного университета в 2018 году было проведено исследование посвященное изучению виктимности у студенток, анализу их системы ценностей, установок способствующих формированию виктимного поведения. В исследовании приняло участие 60 девушек, в возрасте от 17 до 25 лет.

В литературе можно найти различные теории формирования виктимности. К основным относятся теории связанные с периодизацией психического развития, такие как теория психосексуального развития З. Фрейда и личностно-социальное развитие по Э. Эриксону, теории

формирования Я-концепции. Так же имели место быть исследования конкретных личностных особенностей, которые могут быть связаны или отвечать за виктимные установки человека [3]. В основу исследования проведенного на базе Белорусского государственного университета легла концепция социализации, которая постулирует, что личность накапливает опыт социальных установок и норм, характерных для сообщества в котором проходит процесс социализации, у нее формируются логические связи о поведении и его результатах, исходя из оценки обществом. Виктимность исследовалась с использованием методики «Диагностика склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой[2], методики «Изучение уровня внушаемости» С.В. Клаучек и В.В. Деларю, и специально созданного в соответствии с целями и задачами исследования опросника.

В ходе исследования были выявлены определенные тенденции. Так самым часто встречающимся типом виктимного поведения у принявших участие в исследовании девушек оказался гиперсоциальный тип, он встречался в 45% случаев. Вторым по распространенности стал активный тип, встречающийся в 32% случаев. Агрессивный тип поведения встречался в минимальном количестве 2,5%, не критический и пассивный 13% и 7,5% соответственно. Результаты исследования ниже иллюстрирует диаграмма.

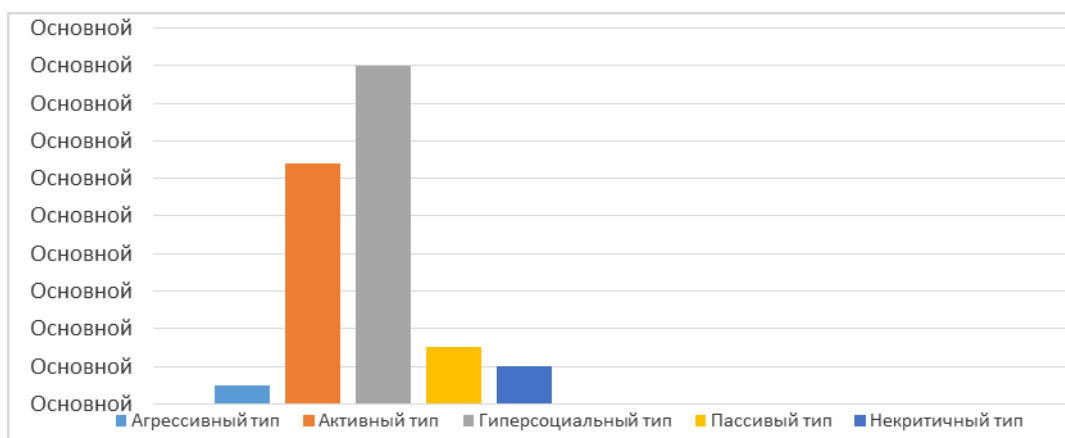


Рис 1. Диагностика типов поведения по методике Андронниковой.

Кроме того в ходе исследования была проведена методика изучения уровня внушаемости Клаучек и Деларю. Вся выборка показала результаты выше среднего значения, $13,87 \pm 0,66$ – средний показатель по выборке.

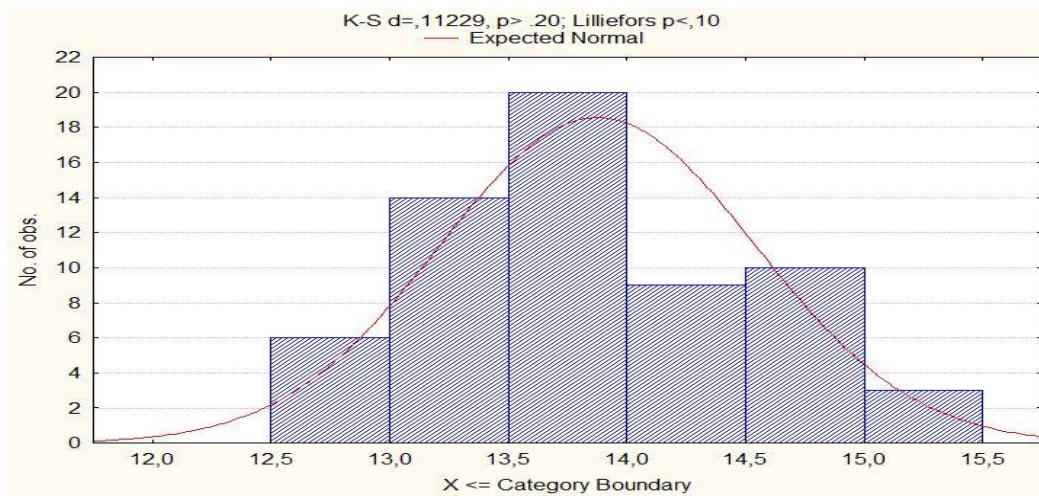


Рис 2. Диагностика внушаемости по методике Клаучек и Деларю.

По результатам проведенного в ходе исследования опроса выяснилось, что большинство девушек, склонных к виктимному поведению, отвечают утвердительно на следующие пункты опросника:

- Приходилось ли вам слышать, что девушкам нельзя ругаться матом, драться и т.д.?
- Приходилось ли вам слышать, что девушкам нужно выглядеть пристойно (не носить открытую одежду, не наносить яркий макияж, быть натуральной и т.д.)?
- Приходилось ли вам слышать, что главное в жизни девушки - это родить ребенка?
- Приходилось ли вам слышать, что имеются различия в уровне интеллекта у мужчин и женщин?
- Приходилось ли вам слышать, что домашние обязанности, такие как готовка и уборка, это сугубо женские обязанности?

Исследование наглядно демонстрирует наличие в системе ценностей виктимных установок, испытываемые в качестве источника формирования

данных установок часто называют семью (84,2%), школу (66,2%), иногда Вуз (29,8%).

Корреляционный анализ шкалы гиперсоциального типа виктимного поведения и внушаемости по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена ($R=0,6$) показал прямую среднюю зависимость.

Результаты исследования также показали, что стигматизация и стереотипизация накладывает отпечаток на поведение и самопредставление личности, существующие в обществе установки в сочетании с высокой внушаемостью, свойственной молодому возрасту, часто формирует именно гиперсоциальный тип виктимного поведения.

Список литературных источников:

1. Андронникова О.О. Гендерная дифференциация в психологии. Учебное пособие // Москва. Вузовское пособие ИНФРА-М. - 2017.
2. Андронникова О.О. Диагностика склонности к виктимному поведению поведению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihologn.org/index.php/katalog-statej/233-metodika-issledovaniya-sklonnosti-k-viktimnomu-povedeniyu>
3. Малкина-Пых И.И. Виктимология. Психология поведения жертвы // И.И. Малкина-Пых. –Питер. - 2019.
4. Франк Л.В. Виктимология и виктимность // Л.В. Франк. - Душанбе. - 1972.

*Андрущенко Тетяна Вікторівна
Доктор політичних наук, професор
завідувач кафедри політичної психології
та соціально-правових технологій
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)*

ШКОЛА ЯК ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИКО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Важливу роль у формуванні особистості, її політико-психологічних орієнтацій у процесі соціалізації відіграє школа. Відтак сучасний вчитель повинен володіти основами психології політики, розуміти базові категорії і основні теорії, концепції, проблеми та запити суспільного розвитку.

Одним із ключових завдань школи на сучасному етапі є збагачення учнів уміннями застосовувати знання у повсякденному житті, володіти практичними навичками і вміннями, що утверджуватимуть становлення свідомої, гармонійної, відповідальної особистості, творця свого майбутнього і майбутнього власної держави.

Цілком можна стверджувати, що місією політичної психології на нинішньому етапі розвитку є виявлення основних викликів та загроз для розвитку людства, об'єднання світової громадськості для утвердження загальнолюдських цінностей – миру, свободи, демократії, розуміння яких має закладатися і формуватися саме в процесі виховання і навчання молодого покоління.

Великий Аристотель визначив людину як «політичну істоту». Більш пізні дослідники виявили і обґрунтували сутність людини як природної, діяльної, предметної, духовної, проте її політичне єство - політична свідомість, політична воля, політична культура, політична поведінка тощо - виступає чи не основною характеристикою, коли йдеться про державу,

демократію, громадянина, громадянське суспільство і т. ін. Політичне життя інтегрує в собі всі суспільно значимі потреби та інтереси, саме у царині політики відбувається розв'язання ключових проблем розвитку суспільства.

Політичне життя людини і суспільства є сферою динамічною і мінливою. Це обумовлено, з одного боку, змінною природою потреб, інтересів, цінностей людей, об'єднаних державою. З іншого боку, його динаміка посилюється під впливом змінних інтересів безпосередніх суб'єктів влади - тих, хто в даний час стоїть біля керма влади, утримує її, бореться за владу з не менш амбітними претендентами, а також під впливом зовнішніх чинників. Враховуючи, що в центрі політичного життя завжди знаходиться людина, можна собі уявити, який комплекс політико-психологічних впливів вона переживає, з якими почуттями і яким настроєм вступає в систему суспільних відносин, як це відображається на її ставленні до іншого і до самого себе. Навчитися розуміти, відповідно реагувати, впливати демократичним чином на виклики суспільно-політичного розвитку держави і світу – одне із завдань, що стоїть на порядку денному сучасної школи.

Політико-психологічні аспекти в системі демократичного розвитку – це проблеми гармонізації відносин людини як члена громадянського суспільства і держави, людини і влади. Це також питання узгодження політичних змін, обумовлених об'єктивними і суб'єктивними обставинами. Крім того, важливими є проблеми підготовки людини до участі в політичному процесі через розвиток її політичної свідомості, почуттів, волі і культури.

Це тривалий і не простий процес, першоосною забезпечення якого має бути школа як інститут соціалізації особистості, де дитина здатна усвідомити і утвердити свою індивідуальність, здорове і сильне «Я», навчитися критично мислити, вільно і аргументовано висловлювати власну думку, розвивати комунікативні навички, креативність, емпатію, так звані softskillstoщо.

У глобалізованому світі все частіше експерти, науковці, дослідники ставлять питання про необхідність зміни основних векторів розвитку сучасної цивілізації. Так в одній із останніх доповідей Римського клубу «Вердикт: «Старий Світ приречений. Новий Світ неминучий» акцентується увага на «неминучості докорінної зміни парадигми розвитку нашої цивілізації». Важко не погодитись із висновком авторів доповіді про те, що одним із ключових факторів майбутнього розвитку, поряд із економічними та політичними, є духовно-моральний, котрий здатен формуватися у конструктивному ключі передусім засобами освіти. Зазначений висновок є актуальним і для сучасної України, що переживає добу глибинних трансформацій усіх сфер суспільного життя.

Список використаних джерел:

1. Політична психологія: комплекс типових навчальних програм (для підготовки студентів спеціальності 6.030102, 7.030102, 8.030102 – «психологія») / за ред. проф. Т.В. Андрущенко; авт.. кол. Кафедри політико-психологічних проблем суспільного розвитку ІСПСК – Вид. 1 – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 121с.
2. «Нова українська школа» // <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Андрущенко Т.В. «Застосування сучасних методів навчання як інструмент підвищення якості вищої освіти в Україні» // Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник». Випуск 137 (№10). С. 287 – 290.

Анопрієнко Олена Василівна
кандидат психологічних наук,
завідувачка Центру медико-психологічної,
соціально-реабілітаційної допомоги
НДСЛ «ОХМАТДИТ»
(м. Київ)

Меркотан Анастасія Іванівна
лікар-психолог Центру медико-психологічної,
соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ
«ОХМАТДИТ»
(м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОНКОГЕМАТОЛОГІЧНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

Встановлення онкологічного захворювання у дитини — це потужне джерело стресу для всієї родини, яке постає не тільки в медичному, але і психологічному та психосоціальному аспектах. Часто цей стрес формує у дитини та батьків так званий кризовий стан. Діагноз гострий лейкоз часто стає несподіванкою як для дитини так і для батьків. На стадії постановки діагнозу і початку госпіталізації, батьки і діти справляються і реагують на стрес по-різному, орієнтуючись на різні аспекти того, що відбувається. В цей період з моменту встановлення діагнозу можуть виникати проблеми адаптації хворої дитини та її батьків.

Кризовий стан – це нормальна реакція людини на аномальні, кризові ситуації чи події. Таким станам притаманний ряд особливих ознак таких як: руйнування картини світу, раптовість появи, відсутність контролю над ситуацією, певна стадійність перебігу, як самого захворювання, так і реакцій на нього.

В роботі Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «ОХМАТДИТ» психологічний супровід дітей з онкогематологічною патологією знаходиться в центрі уваги. У відділенні онкогематології з січня 2019 року протягом 10 місяців проводилось

опитування дітей та їх батьків ,які знаходяться на лікуванні. В опитуванні приймали участь 47 дітей та їх батьки. Опитування проводилось за методикою анкетування,яка була розроблена фахівцями Центру медико-психологічної,соціальної-реабілітаційної допомоги НДСЛ«ОХМАТДИТ».

При аналізі результатів дослідження було виявлено, що у всіх дітей на всіх етапах лікування спостерігаються певні психогенні реакції, що розрізняються за клінічними проявами і ступеня вираженості: підвищена тривожність (у 85% дітей); субдепресивний стан (у 5% дітей всієї групи, і у 98% підлітків);емоційна нестійкість (в 75% випадках); зниження самооцінки (в 50% випадках); порушення дитячо-батьківських відносин (в 35% випадках). Крім того нашими спеціалістами був зроблений акцент на виявлення різноманітності поведінкових реакцій на різних етапах лікування на фоні прийому нейротоксичних препаратів (метотрексат, аспарагіназа) та гормональних препаратів у великих дозах.На фоні прийому препарату метотрексат спостерігалися приступи істерії, агресивності, різко зниженого настрою. Препарат аспарагіназа на пікових дозах викликав порушення сну, зниження апетиту, плаксивість та істерію.Прояв реакцій на високі дози гормональних препаратів залежав від фази введення: при першому введенні домінує агресивність чи плаксивість, на піку введення проявляється гіперактивність та істерія, і лише під кінець лікування введення гормональних препаратів зменшуються прояви збудження у дітей. З наведеного дослідження можемо припустити, що серед наслідків впливу нейротоксичних препаратів яскраво виділяються наступні: емоційна нестійкість, загострення внутрішніх переживань, агресивність, істерія.

Проведене дослідження з усією очевидністю показало, що існує висока потреба в психологічній допомозі та корекції емоційного стану у пацієнтів дитячого онкологічного відділення. Реабілітація включає наступні методи:

- Індивідуальне консультування дітей
- Арт-терапія.
- Ігрова терапія.

- Казкотерапія.
- Групова терапія
- Сімейна психотерапія

За результатами проведення 4 та більше психотерапевтичних занять визначається позитивний психологічний ефект стабілізації емоційного стану дітей які проходять лікування в стаціонарному відділенні лікарні, що як наслідок позитивно впливає на ефективність лікування. При цьому ми можемо спостерігати позитивну динаміку при корекції *наслідків впливу нейротоксичних препаратів*, а саме:

- ризик виникнення депресії знижується на 15%,
- прояви емоційної нестійкості знижуються на 45%,
- формування страху у дітей знижується на 7%,
- знижується рівень тривоги та напруги на 18%,
- формування довіри до лікаря та методів лікування майже у 80%,
- формування активної позиції дитини та батьків щодо участі в процесі лікування.

Хоча психологічна допомога є відправною точкою у адаптації та подальшого лікування, слід пам'ятати, що поведінкові та емоційні розлади можуть виникати на всіх етапах лікування та реабілітації. Тому психологічний супровід усієї сім'ї є невід'ємним компонентом у боротьбі з онкогематологічними захворюваннями.

Список використаної літератури:

1. Блинов Н.Н., Хомяков И.П., Шиповников Н.Б. Об отношении онкологических больных к своему диагнозу// Вопросы онкологии.- 1990.- №8.- с.966-969.
2. Блубонд-Лангер М. Частные миры умирающих детей. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1978. Copyright 1978, PrincetonUniversityPress.
3. Медична психологія /за ред. Академіка С.Д.Максименка. 2-ге видання Підручник.- Вінниця: Нова книга, 2010-520с.

Анопрієнко Олена Василівна
Кандидат психологічних наук,
завідувач Центру медико-психологічної,
соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «ОХМАТДИТ»
(м. Київ)

Усікова Людмила Феліксівна
Практичний психолог
Центру медико-психологічної,
соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «ОХМАТДИТ»
(м. Київ)

ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік вважається одним із найбільшим та затяжним кризовим періодів розвитку особистості, це вік різких змін, труднощів, конфліктів, драматичних переживань. Підлітковий вік період активної соціалізації, формування нових взаємовідношень з дорослими та однолітками та набуття особистого соціального досвіду. Цей вік також характеризується емоційною вразливістю, іноді будь-яка стресова ситуація, що має важкий, гострий чи тривалий характер, здатна порушити процес формування й розвитку особистості, може викликати порушення емоційні, поведінкові та бути наслідком суїцидальної поведінки підлітків.

За даними ВООЗ в Світі щорічно скоюють суїцид понад 200 дітей і 1,5 тисяч підлітків. Суїцид є другою провідною причиною смерті в Світі серед підлітків та молодих людей віком від 15 до 29 років. Україна займає одне з провідних місць в Європі за кількістю самогубств. За даними державного комітету статистики, на 100 тис. осіб припадає 22 самогубства.

За 2019 рік до Національної дитячої спеціалізованої лікарні «ОХМАТДИТ» потрапило 54 дитини з суїцидальною спробою. Психологи Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги здійснюють психологічну реабілітацію та супровід дітей з суїцидальною поведінкою в відділення лікарні. Такбільшість дітей та підлітків потрапляють в лікарню з невідкладним станом каретою швидкої допомоги. Частіше

всього діти, які скоювали суїцидальну спробу, приймали велику кількість медикаментів, які вони знаходили вдома, або якщо суїцидальну спробу планували заздалегідь купували медикаменти в аптеці, ретельно вибираючи за механізмом дії, вивчаючи їх склад на інтернет ресурсах.

Аналізуючи медичні історії даної вибірки 54 дітей з суїцидальною спробою: серед них 89,5% дівчат та 10,5%-хлопців, більшість це підлітки 15-18 років, а саме 65%, діти 11-14 років-35%. Помолодшав вік дебюту суїцидальної спроби з 11 років.

За аналізом суб'єктивного ставлення підлітка до скоєної суїцидальної спроби: 37% підлітків були не критичними до скоєного, а саме не розуміли цінності життя, незворотності наслідків; 27% підлітків шкодували щодо скоєного, але вони не бачили виходу із ситуації; 18,5% - були критичними до ситуації та жалкували, що вчинили спробу; 13% підлітків мали порушення психічного здоров'я, знаходились на амбулаторному лікуванні у психіатра та приймали медикаментозну терапію, але прийом ліків був неконтрольований наразі відсутній контроль з боку батьків.

За аналізом подій що передували спробі самогубства у підлітків: 31,6% - конфлікт в сім'ї; 26%- конфлікт з близькою людиною; 10,8%- об'єднання в групу в соціальних мережах з метою скоєння самогубства; 8%- конфлікт в школі; 23,6%- підлітки з порушенням психічного здоров'я. За аналізом характеру суїцидальної спроби підлітків: демонстративна поведінка -29%; афективна поведінка -26,2%; планування суїциду - 8,1%; проблеми психічного здоров'я – 22,7%.

За анкетуванням підлітків з суїцидальною поведінкою щодо причини скоєної спроби підлітки відповіли: 30% -не знали як вирішити особистісну проблему; 29% - проблеми в сім'ї, відсутність батьківського розуміння, порушення дитячо-батьківських відношень; 15%- конфлікт з коханою людиною; 14% - бажання померти; 8%- конфлікти в школі; 5%-звернути на себе увагу.

За результатами аналізу вибірки нами було отримані наступні результати: Більшість підлітків виховуються в повній сім'ї, а саме 73%; частіше суїцидальну спробу скоюють дівчата - 89,5%; найбільший відсоток діти 15-17 років (65%); більшість дітей з задовільною та хорошою успішністю в школі; 40% дітей мали пасивну суїцидальну поведінку в минулому; події, що передували спробі самогубства були: конфлікт в сім'ї, або конфлікт з близькою людиною; діти відчували себе самотніми, що їх не розуміють мали порушення стосунків дитячо-батьківських та з однолітками.

Загальною причиною суїциду є: соціально-психологічна дезадаптація, що виникає під впливом гострих психотравмуючих ситуацій; порушення взаємодії особистості з її найближчим оточенням. Однак для підлітків це найчастіше не тотальні порушення, а порушення спілкування із близькими, з родиною.

Характерними рисами підліткового суїциду є: суїциду передують короточасні, об'єктивно неважкі конфлікти в сферах близьких відносин (у родині, школі, групі); конфлікт сприймається, як украй значимий і травматичний, викликаючи внутрішню кризу й драматизацію подій; суїцидальний вчинок сприймається в романтично-героїчному ореолі: як сміливий виклик, як рішуча дія, як мужнє рішення; суїцидальна поведінка демонстративна, у ній є ознаки «гри на публіку»; суїцидальна поведінка регулюється скоріше поривом, афектом, в неї немає поміркованості, виваженості, точного прорахунку.

До зовнішніх умов суїцидального підлітка відносяться: порушення сімейних стосунків: важкий психологічний клімат, конфлікти батьків, алкоголізм в родині, втрата батьків; відсутність опори на значимого дорослого, який би займався підлітком; несприятливе положення підлітка в родині: відторгнення, настирлива опіка, жорстокість, критичність до будь-яких вчинків підлітка; відсутність у підлітка друзів, відторгнення у навчальній групі; серія невдач у навчанні, спілкуванні, міжособистісних відносинах з родичами та дорослими.

З метою профілактики суїцидів у закладі освітиспсихологи повинен працювати у трьох напрямках:

1. проводити роботу з дітьми (опосередковано), що передбачає укріплення психічного здоров'я у цілому, формування активної життєвої позиції, навичок конструктивного розв'язання проблем, що виникають, прийняття соціальної підтримки;

2. проводити бесіди, лекторії з батьками, наприклад, про необхідність обмеження доступу до засобів для скоєння самогубства (належне зберігання медикаментів, зброї), про способи надання психологічної підтримки тощо;

3. проводити роботу з педагогами шляхом психологічної просвіти з питань життя і смерті, навчити їх виявляти стресові стани, ознаки депресії та суїцидальної поведінки, підвищувати рівень знань педагогів про доступні види психологічної підтримки й інші джерела допомоги.

Загальні рекомендації батькам з надання допомоги дітям у запобіганні суїцидальної поведінки:

1. Формування довірливих відносин з дитиною: проводити більше часу батькам з дітьми, доброзичливе спілкування з дітьми, залучення дитини до домашніх справ, заохочувати до участі в родинному колі;

2. Формування адекватного відношення дитини до життя. Обговорення психотравмуючих ситуацій, підтримувати дитину;

3. Бути уважними до емоційного стану та почуттів дитини: звертатись до психолога, дитячого психіатра якщо є ознаки: зниження настрою більше 2 тижнів; порушення сну; порушення відносин з однолітками; зміна поведінки (страхи: небажання відвідувати школу; тривога; плаксивість; відмова спілкуватись, усамітнення), суїцидальні думки та спроби;

4. Зменшення психологічної залежності від причин, що призвели до суїцидальної поведінки: залежність від соціальних мереж, негативного навіювання;

5. Організація раціонального режиму навантаження: навчання, фізичної активності.

Список використаних джерел:

1. Вроно Е. М. Предотвращение самоубийства. Руководство для подростков / Е. М. Вроно. – М.: Академический Проект, 2001. – 40 с.
2. Биркин А. А. Профилактика суицидального поведения / А. А. Биркин, В. Ф. Войцех, В. А. Закондырина, А. А. Кучер. – Мурманск: Пазори, 2004. – 77 с.
3. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция / Э. Гроллман // Суицидология: прошлое и настоящее. Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. – 2001. – С. 270-352.
4. електроний ресурс. Абетка безпеки <https://ns-plus.com.ua/pro-zhurnal/>

Басинская Ирина Валентиновна
*старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

Радюк Олег Михайлович
*кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей
и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОГНИТИВНЫЙ НАВЫК ХХІВЕКА

В условиях формирования новой экономической формации - экономики знаний - Бостонской консалтинговой группой (BCG, Boston Consulting Group) в докладе «Россия 2025: от кадров к талантам» сформулирована Целевая модель компетенций 2025, включающая в себя универсальный набор навыков – когнитивных, социально-поведенческих и цифровых – овладение которыми позволит быть профессионально востребованными в ХХІ веке [3].

Самую большую группу составляют когнитивные навыки, представляющие саморазвитие, организованность, навыки принятия решений, решение нестандартных задач, предпринимательские навыки и адаптивность как способность работать в условиях неопределенности.

Несмотря на многообразие подходов к анализу процессов принятия решений, общим является понятие выбора из системы альтернатив, что требует личностных усилий для снижения уровня неопределенности ситуаций. Неопределенность (неизвестность, новизна, неполнота знаний) обуславливается внешними и внутренними причинами. Внешние причины связаны с поступающей информацией – ее правдивостью, избытком или недостатком, а также искажениями в процессе ее переработки. К внутренним источникам неопределенности относятся: построение субъективного образа

проблемной ситуации, опыт (включая знания, умения и навыки), мотивационные предпосылки, операционные состояния – планы, стратегии, тактики [2].

Что же есть проблема, проблемность и проблемная ситуация?

Как несоответствие, несовпадение, противоречие между исходными условиями (наличными средствами) и требованиями задачи определяет проблемность мыслительной задачи А.В. Брушлинский. В. Е. Никифоров, проведя анализ определений «проблемная ситуация», выделяет два подхода: 1) проблемная ситуация рассматривается как внешняя задача, препятствие для достижения человеком поставленной цели и 2) как психическое явление, возникающее в случае затруднений в процессе деятельности. По определению Б.Ф. Ломова, проблемная ситуация – эта ситуация, включающая неопределенность, и требующая принятия решения. Я.А. Пономарев соотносит с понятием «проблема» сложную познавательную творческую задачу.

Толковый словарь Ожегова и Шведовой даёт понятию «проблема» такое определение: “сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования”. Однако, это не просто задача, требующая разрешения. Отличительной особенностью проблемы является наличие цели, которую нужно достичь с помощью каких-то действий, но как этого добиться, не сразу очевидно [4, р.1]. Иными словами, проблема – это задача, способ решения которой пока неизвестен.

В психотерапии нередко проблема формулируется в формате вопроса о способе перехода из одного состояния в другое, из текущего состояния “как есть” (“as is”) в будущее состояние “как должно быть” (“to be”). Возможны два варианта таких формулировок, которые условно можно назвать терапевтическим (избавление от авersiveных стимулов, т.е. переход из негативного настоящего состояния в будущее состояние без таких стимулов) и коучинговым (получение в будущем отсутствующего в настоящем желаемого позитивного состояния, т.е. стимулов-подкрепителей).

Наиболее лаконичное из известных нам определение проблемы дал Андре Конт-Спонвиль в своём “Философском словаре”: проблема - это “трудность, требующая решения”. [1, с. 455]. “Трудность” в данной формулировке относится в первую очередь к непониманию способа достижения цели, а “требование” – к мотивирующим механизмам негативного (в терапевтическом) или позитивного (в коучинговом варианте) подкрепления.

Почти во всех приведенных определениях присутствуют понятия «задача» и «вопрос», для решения которых приходится различным образом комбинировать элементы наличного знания. При построении решения начинают проявляться индивидуальные способности личности, так как решение не выводится из типового метода, а отыскивается, открывается, изобретается. Мыслительная деятельность по созданию новой системы действий или открытий неизвестных ранее закономерностей окружающих человека объектов в таком случае становится эвристической. И именно эвристическая деятельность будет основополагающей в нашем профессиональном будущем.

Список использованных источников:

1. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / Пер. с фр. Е. В. Головиной. - М.: Этерна, 2012. — 752 с.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 74–86.
3. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс] / В. Бутенко [и др.]. – Режим доступа: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf. – Дата доступа: 11.05.2020.
4. Robertson, I.S. Problem solving: Perspectives from cognition and neuroscience, 2nd ed. Routledge, Abingdon, N.Y., 2016. - 274 p.

Вольнова Леся Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
психосоматики та психології здоров'я
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ОРІЄНТАЦІЯ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ТА ІНТЕРЕСИ СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

Питання особистісного розвитку майбутнього фахівця не нове. Його актуальність не зменшується з роками, адже справжній професіонал – це, окрім того, що компетентний фахівець у своїй справі, також і сформована особистість. Питання про те, якою має бути особистість майбутнього психолога, які якості ми маємо формувати у студента, щоби він надалі ефективно виконував свої професійні завдання тощо, достатньо розроблене в науці. Водночас багато викладачів у своїй практиці хоча б раз, а іноді й набагато частіше, допускали до себе таку думку: «Навіщо я про це все розповідаю? Вони однаково не будуть соціальними педагогами / психологами / математиками і т.д.». Справді, багато студентів, які вчаться за певною спеціальністю, наприклад, психолога, не будуть за нею працювати. Окрім того, деякі із них працевлаштовуються навіть не в дотичні (як от, соціальна чи освітня), а досить далекі від базової освіти сфери, стаючи, наприклад, туристичними менеджерами, бізнес-тренерами, юристами.

Згідно з даними Укрінформу, після випуску з університетів 44% випускників ЗВО працюють не за фахом, 29% працюють за фахом, лише частково пов'язаним з отриманою спеціальністю, і лише 36% працюють за спеціальністю [1]. Звісно, така ситуація демотивує. Викладачі не простежують зворотного зв'язку від студентів, які не прагнуть оволодіти певним фахом. Студенти ж і собі часто працюють у пів сили, якщо вважають, що їм потрібна не освіта, а лише диплом.

Водночас є один чинник, який, вважаємо, часто недооцінюють викладачі та не враховують студенти. Це *загальний особистий розвиток* під

час навчання. Не як конкретного спеціаліста в певній сфері, як-от, майбутнього психолога, а особистий розвиток студента загалом як людини та просто майбутнього фахівця. Мова йде про те, що в процесі викладання доцільно *розширити рамки конкретного предмету* так, щоби вони дали змогу розвиватися студенту не лише як представнику певної, однієї професії, а взагалі як особистості та професіоналу. Це потрібно передусім для того, щоби студенти зрозуміли, що, незалежно від того, чи будуть вони працювати за своєю університетською спеціальністю, вони можуть із кожного предмету та від кожного викладача винести щось, що згодиться їм у житті, у налагодженні контактів з оточуючими, у пізнанні самого себе, у кращому розумінні оточуючих, у вирішення якихось власних проблем, а також у становленні їх як багатосторонньо обізнаного фахівця, незалежно від того, якою діяльністю вони будуть займатися в майбутньому.

Як можна втілювати такий підхід? Дуже доречним є використання ідей грузинського вченого-новатора Олександра Русецького, котрий уже не перший рік працює над питанням поліфункціональності вищої освіти [2]. Серед низки його положень, доповнених власним досвідом та перевірених практикою, можна назвати такі:

1. *Максимальне підкреслення міжпредметних зв'язків.* Не в теорії, а саме на практиці під час безпосередньої роботи зі студентами необхідне постійне наголошення їм на зв'язку дисципліни, яку вони вивчають, з іншими; не лише на першій лекції, а на кожному із занять у міру можливостей. Зокрема, про те, що «Сімейна психологія» використовує дані і статистики (оперуючи кількісними даними), і соціології (щодо типів сімей тощо), і педагогіки (щодо особливостей виховання в сім'ї), і психологічної допомоги (подружжю тощо); актуальними для неї є і математичні методи (під час діагностики). Це пом'якшує упередження «мені нецікава 'чиста' психологія».

2. *Персоналізація дисципліни.* У кожній дисципліні є люди – ключові фігури – вчені, практики, філософи. Важливо показувати студентам їх

різносторонньо, а через них підтверджувати різнобічність дисципліни. По-перше, обов'язковим є озвучення не лише прізвища, але й повного імені і по-батькові (якщо таке є) вченого чи вченої. На жаль, деякі студенти навіть випускних курсів часто не знають, чи мова йде про вчену жінку, чи чоловіка. Тому для них ця людина – не джерело ідей, а лише прізвище в книзі. По-друге, доречно вказувати не просто роки життя, а й соціокультурний період діяльності вченого, це краще допомагає зрозуміти, що вплинуло на погляди цієї персони. Багато студентів вважають, що автори підручників – давно мертві люди, а тому і їхні ідеї застарілі. По-третє, важливим є звернення до цікавих епізодів з життя вченого (як-от, Платон – це не ім'я, а прізвище, що значить «широкоплечий»), до його професійного шляху. Наприклад, Зигмунд Фрейд вимушено навчався на медичному факультеті, однак саме там він познайомився з психологічними ідеями Є.Брюкке, зайнявся дослідницькою діяльністю, а потім, будучи вже практикуючим лікарем, переключився на неврологію, невропатологію, психіатрію, що і привело його до знайомства із Ж.Шарко, Й.Бреєром та сприяло надалі зародженню ідей психоаналізу. Тобто природним є випробовувати різні види діяльності, щоби знайти свій. Те ж саме стосується і знайомства з творами вчених – у них варто позначити щось особливе, що запам'ятається студенту. Так, є думка, що жоден із вчених, що вивчали творчість В.Вундта, не прочитав усіх 10 томів його відомої праці «Психологія народів», а лише кілька з тих, що стосувалися предмету їх вивчення.

3. Стимулювання студентів до встановлення зв'язку вивченої дисципліни з різними сферами практики. Якщо студента цікавить кулінарія, то доречним є згадати про «смачну психологію». А під час вивчення дисципліни «Основи психології здоров'я» можна розв'язували проблемні ситуації, виконували рольові та ділові ігри, розробляли програми психогігієнічного роботи, що стосуються як звичних освітніх (дитячий садок, ЗНЗ тощо) та соціальної сфер (як-от, притулок для неповнолітніх), так і менш знайомих, як-от, юридичної контори, центру репродуктивного здоров'я,

пожежної служби тощо. Таке «розширення» дисципліни показує студенту, наскільки абсолютно різні практичні сфери застосування його знань.

4. *Розгляд навчальних проблем через призму їхнього життя.* Досить часто вивчення питань сім'ї, військовослужбовців, девіантів є безособовим. Водночас, коли студенти починають аналізувати власну сім'ю, її тип, характер виконання функцій, роблять припущення про причини труднощів у взаємостосунках; коли пригадують однокласників, родичів, знайомих, що належать до групи ризику, та на їхньому прикладі аналізують чинники девіацій, особистісні якості, вплив сім'ї, напрями можливої психологічної допомоги, то набагато краще усвідомлюють, що питання, які вони розглядають, безпосередньо стосуються них, до їхнього життя.

5. *Рефлексія.* Вважаємо, що дисципліна повинна стимулювати студента думати передусім про себе, змінюватися і розуміти ці зміни. Для студентів неочікувані, але дуже цінні питання такого типу: «Які зміни відбулися у ваших поглядах, думках, вчинках, стосунках у процесі опанування цієї дисципліни? Як вплинула групова робота під час занять на вас особисто та вашу поведінку? Які висновки для себе ви зробили під час вивчення цієї дисципліни?» тощо. Це примушує їх задуматися, розібратися у собі, зробити для себе певний вибір.

Загалом, вважаємо, що подібна практика сприяє тому, що студенти знаходять через вивчення фахових дисциплін передусім себе, розуміють поліфункціональність дисциплін, які вони опановують, та їхній потенціал для розвитку не лише в конкретній професій, а в професійній діяльності загалом.

Список використаних джерел:

1. Експерт: 44% випускників вишів працюють не за фахом [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2737000-ekspert-44-vipusknikiv-visiv-pracuut-ne-za-fahom.html>
2. СИМ-метод Александра Русецкого. Контуры будущего [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oO9agdraZiY>

Гайдай Регіна Валеріївна
Магістр II курсу
Міжрегіональної Академії управління персоналом
(м. Київ)

Науковий керівник:
Туриніна Олена Леонтіївна
доктор наук в галузі психології, професор

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення проблематика різної психологічної готовності дітей до навчання у школі надзвичайна важлива у своєму вирішенні. Написанням своєї магістерської роботи я намагалась вивчити проблему встановлення особливостей готовності дітей до навчання та запропонувати власний підхід до вирішення зазначеного питання.

Провівши аналіз робіт вітчизняних науковців: Б. Андрієвський, Г.В. Беленька, А.М. Богуш, Т.В. Дудкевич, Л. Іщенко, Н.В. Карпенко, О.І. Кепканова, І.В. Корякіна, О.В. Кочерга, Е.Е. Кравцова, О.Ф. Кисла, С.О. Ладивір, О. Леонтєв, І. Любарська, С.Д. Максименко, С.М. Нагорна, В. Мухіна, Р. Павелків, О. Цигипало та ін., я прийшла до висновку, що немає очевидного чіткого визначення психологічної готовності дітей до школи. Кожен науковець розглядає цю готовність під своїм кутом зору. Особливо актуальним це стає в умовах реформування початкової освіти (НУШ).

Розглянемо бачення цієї проблеми з точки зору двох авторів Р.О. Павелкова та Т.В. Дудкевича.

На думку Р.О. Павелкова, психологічна готовність дитини до школи – це її здатність виконувати навчальні завдання і обов'язки школяра, зумовлена рівнем її загального інтелектуального розвитку [4, с.378].

Т.В. Дудкевич вважає психологічну готовність до навчання у школі, передусім, як утворення у дитини бажання бути учнем, прагнення та потребу у нових знаннях, достатній рівень вміння взаємодіяти як зі своїми

однолітками, так і з дорослими, вміння дитиною планувати, регулювати й контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих зразків [1, с.120].

Аналізуючи критеріївище вказаної готовності, я дійшла до висновку, що як у вітчизняних, так і в сучасних авторів з цього приводу існують різні думки.

Сучасний науковець О.Ф. Кисла, вивчаючи зазначену вище проблему, виділила в ній декілька структурних компонентів:

- мотиваційний;
- розумовий;
- емоційно-вольовий;
- особистісний [2, с.206].

Отже, психологічна готовність складається з вище перерахованих компонентів і являє собою одне ціле. У разі неготовності дитини до навчання, кожен з цих компонентів потребує специфічної розвивально-корекційної роботи психолога.

Також, як було сказано вище, все більшої актуальності, на сьогодні, набуває проблема психологічної підготовки дітей до навчання у школі, пов'язана з переходом до навчання з 6-річного віку в умовах “Нової української школи”. При реалізації нових підходів щодо готовності дитини до навчання, потрібно обов'язково враховувати її психологічний вік за шкалою психологічного розвитку. Нехтування закономірностей природного утворення психофізичних якостей і вікових особливостей 6-річних дітей перешкоджають їх благополучному входженню в шкільне навчання, що стає причиною виникнення різноманітних проблем в подальшому розвитку [3, с.4].

З метою визначення психологічної готовності дітей мною були використані такі спеціальні методики: “Бесіда” (Т.А. Нежнова), ”Мислення і мовлення” (А. Бернштейна), “Хатка” (О.М. Прихожан).

Результати мого дослідження (діти віком від 5 до 6 років) показали, що з 100% дітей готові до навчання були тільки 45% дітей; ще у 50% дітей був

середній рівень необхідної готовності, а у 5% дітей був низький рівень такої готовності. Отже, більша половина дітей потребувала додаткової розвивально-корекційної роботи.

Тому, батькам дитини, яка йде до школи, обов'язково необхідно проводити постійний моніторинг її психологічної, а також фізичної, готовності до навчання у школі, щоб уникнути проблем, в подальшому.

У зв'язку з викладеним, актуальним питанням, на мою думку, є розробка науковцями та психологами чітких критеріїв та показників психологічної готовності дітей до навчання.

Список використаних джерел:

1. Дудкевич Т. В. Дитяча розвивально-корекційна психологія / Т.В. Дудкевич//Модульний навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2017. – С. 120-128.
2. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка/ О.Ф. Кисла // Навчальний посібник. -К.:Кондор. С. 224-240.
3. Кочерга О. Коли дитина готова до школи./О. Кочерга// Дошкільне виховання. - 2012. - №12. – С. 4-9.
4. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія/ Р. Павелків, О. Цигипало/підручник, 2-ге видання.-К.:Академвидав,2015. – 399 с.

*Гетьман Тетяна Олександрівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної
та практичної Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Категорія здоров'я набула особливої актуальності в наш час, трансформувавшись у глобальну проблему існування цивілізації в окресленому часопросторі. Майбутнє кожної країни залежить від усвідомлення вагомості цієї цінності, від конкретних зусиль, спрямованих на піклування про здоров'я підростаючого покоління, створення сприятливих умов для його повноцінного розвитку і щасливого зростання [1, с. 3-4].

У спадщині Л. С. Виготського роботи, присвячені питанням спеціальної психології, посідають особливе місце. Саме через це складається враження, що дефектологічна тематика є в його науковій творчості головною. Проте центральним стратегічним завданням вченого було створення концепції культурно-історичного розвитку, системної будови свідомості. Унікальність цієї наукової ситуації полягає в тому, що результати клініко-психологічних досліджень Л. С. Виготського стали підґрунтям його теорії формування вищих психічних функцій, а остання стала основою спеціальної психології [8, с. 60.].

Суть дефекту та його вплив на психічний розвиток дитини проаналізував Л. С. Виготський у роботі «Основні проблеми сучасної дефектології» і визначив основну тезу сучасної дефектології про те, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, не просто розвивається менше, ніж її нормальні однолітки, а інакше: «дефективна дитина є якісно іншим, своєрідним типом розвитку». Автор наголошував, що будь-який дефект відіграє подвійну роль. З одного боку, дефект – це мінус, недолік, а з іншого

– плюс, тому що він створює стимули до розвитку і саме в цьому криються величезні сили компенсації: «...дефект не є лише недоліком, слабкістю, а й плюсом, джерелом сили і здібностей, у ньому є позитивне значення!»[9,с.54-55].

Спираючись на ідею про системність будови психіки людини, за якою порушення однієї з ланок змінює функціонування усієї системи, Л. С. Виготський розробляє положення про складну будову дефекту. Порушення нервової діяльності зумовлює появу первинних відхилень на стадії натурального розвитку. А вже на основі первинного дефекту через несприятливі соціальні умови виникає вторинний дефект – недостатність вищих психічних функцій. Відповідно організація спеціальних умов виховання запобігає вторинним відхиленням. Чим раніше буде встановлено діагноз і надана спеціальна допомога, тим кращою буде динаміка розвитку. [8, С. 61-62.]

Умовою розвитку психіки людини, її чуттєвого і раціонального досвіду є можливість збереження в мозку в упорядкованому та мобільному стані понять і уявлень, отриманих через сенсорну систему.

У психічному розвитку дитини важливу роль відіграє оптичне сприймання (зір), яке здійснюється завдяки зоровому аналізатору. Саме через зоровий аналізатор людина одержує найбільше вражень з навколишнього світу. Розвиток орієнтування в просторі також пов'язаний з дією зорового аналізатора. Зоровий контроль має велике значення для розвитку рухів людини.

Візуальне сприймання людьми одне одного дуже важливе для встановлення міжособових стосунків. Сенсорна недостатність як фактор, який змінює характер психічного розвитку особистості, певною мірою на різних вікових етапах впливає на її стосунки з оточуючими, за висловлюванням Л. С. Виготського «соціальну ненормованість поведінки». Так, зокрема, глибокі вади зору впливають на поведінку особистості, порушуючи її взаємодію з оточуючим світом та іншими людьми [4,С. 27.].

Специфічні особистісно-соціальні якості дітей і підлітків з порушенням зору є наслідком внутрішнього – психологічного та зовнішнього – соціального обмеження їхньої комунікативної активності і створюють труднощі для досягнення успіху у всіх видах діяльності [4,с. 27].

Проте дитина з порушеним зором розвивається згідно з тими ж основними закономірностями, що і дитина з нормальним зором.

Аналізуючи погляди вчених на наявність особливостей у розвитку особливостей при порушенні зору, Л. С. Виготський писав, що дитина з дефектом не є обов'язково дефективною дитиною. Ступінь її дефективності чи нормальності залежить від наслідків *компенсації*.

Під компенсацією втрачених психічних функцій розуміють своєрідний процес розвитку, в умовах якого формуються нові динамічні системи умовних зв'язків, виникають різні заміщення, відбувається виправлення і відновлення порушених або недорозвинених функцій, виробляються засоби дій, засвоюється соціальний досвід; розвиваються фізичні та розумові здібності й особистість дитини в цілому [6, с. 27].

Особливе значення у процесах компенсації при глибоких порушеннях зору має мовлення. Як засіб спілкування і пізнання навколишнього світу, воно поступово перетворюється в одне з провідних джерел компенсації [6, с. 27]. Спілкуючись, люди за допомогою мови та мовлення виражають свої думки та почуття. Мовлення сприяє розвитку свідомості, мислення та всієї психічної діяльності людини. Великого значення розвитку мови у сліпих та слабозорих надавав Л. С. Виготський. Він писав: «Джерелом компенсації при сліпоті є не розвиток дотику або витонченого слуху, а мова – користування соціальним досвідом, спілкування зі зрячими» [2, с.94].

У процесі правильно організованої системи навчання дитини з глибокими порушеннями зору створюються всі необхідні умови для компенсації і всебічного розвитку особистості. Провідну роль при цьому відіграють пізнавальні процеси.

Людина з обмеженим зоровим сприйманням відчуває ускладнення при впізнаванні предметів і людей, оперуванні образами в уяві та мисленнєвій діяльності. Тому вона повинна використовувати інформацію, отриману через збережені аналізатори, як опору для запам'ятовування і подальшого використання у практичній діяльності. Проте важко переоцінити роль пам'яті в житті сліпої чи слабозорої людини, оскільки вона виконує компенсаторну функцію в її діяльності. Л. С. Виготський пояснював, що «пам'ять у сліпого розвивається під тиском тенденцій до компенсації малоцінності, що створюється сліпотю. Це можна бачити з того, що вона розвивається зовсім специфічним чином, визначеним кінцевою метою цього процесу (участь пам'яті в компенсації сліпоти) [2, с. 92].

Технічний прогрес і сучасні умови навчання, життя і діяльності сліпих і слабкозорих дітей висувають до їхньої пам'яті (як і до інших вищих процесів) дедалі жорсткіші вимоги, пов'язані як зі швидкістю мнемічних процесів, так і з рухливістю та міцністю зв'язків, що утворюються. Дітям необхідно не тільки мати великий обсяг пам'яті, а й уміти оперувати ним, бути готовими і спроможними виділяти з нього необхідну інформацію в потрібний момент [6, с. 4-5].

Прагнення розширити обсяг пам'яті є суттєвим завданням шкільного навчання, спрямованого на надання учням знань за програмою масової школи. Сприятливою умовою для розвитку пам'яті є, з одного боку, різнобічність навчального матеріалу, та з іншого – різнобічне гармонійне сенсорне виховання дітей.

Незряча дитина має всі можливості для високого рівня психофізичного розвитку та повноцінного пізнання навколишнього з опорою на збережені аналізаторні системи. Утрачені функції зорового аналізатора компенсуються у неї за рахунок активної діяльності збережених органів. Завдяки активному використанню прийомів і способів слухового, шкірного, нюхового, вібраційного та інших аналізаторів як сенсорної основи розвитку психічних

процесів, відбувається формування обхідних шляхів у компенсаторній преребудові сприймання. [7, с. 86-87]

На думку Л. С. Виготського, «необхідно також ліквідувати ізоляційно-інвалідне виховання сліпих і стерти межу між спеціальною і звичайною школою: виховання сліпої дитини повинно бути організовано як виховання дитини, здібною до нормального розвитку; виховання повинно дійсно створити із сліпої нормальну, соціально повноцінну людину і знищити слово і поняття «дефективний» в додатку до сліпого» [3, с. 53].

Проведення індивідуальних і групових психокорекційних занять має велике значення для успішної соціально-психологічної адаптації до нових для дитини умов шкіл з інклюзивним навчанням, створює можливість для своєчасного надання необхідної психологічної допомоги, сприяння особистісному зростанню, розвитку динамічної та функціональної сторін особистості. Для цього у школах мають бути створені оптимальні умови для психодіагностичної та психокорекційної роботи психологічної служби. [5, с.23].

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини. - К.: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с. С.3-4.
2. Выготский Л. С. Слепой ребёнок //Собр. соч: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика. 1983. 368 с. С. 94.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии под. ред Т. А. Власовой. – М.: Педагогика. 1983. 368 с. С. 53.
4. Гребенюк Т. Міжособистісні стосунки студентів з вадами зору в колективах інтегрованого типу // Тетяна Гребенюк / Дефектологія . 2005. № 4. С. 27.
5. Кобильченко В. Теоретико-методичні засади корекції психосоціального розвитку молодших школярів з глибокими

- порушеннями зору // Вадим Кобильченко / Дефектологія. 2005. №2. С. 23.
6. Лопуга Ольга Сергіївна Особливості корекційно-виховної та навчальної роботи в спеціалізованих групах для дітей з вадами зору. Лопуга Ольга Сергіївна – Методичний посібник. Навчально-методичний центр відділу освіти Березнівської райдержадміністрації 2012 р. 80 с. С. 4-5.
 7. Обухівська А.Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Антоніна Обухівська, Тамара Ілляшенко, Тамара Жук. – К.: Редакції загальнопед. газет , 2012. 128 с. («Бібліотека шкільного світу»). С. 86-87.
 8. Синьов В.М., Матвєєва М. П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с. С. 60-62.
 9. Синьова Є.В. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008. 365 с. С. 43-44, 54-55.

*Гончар-Михальська Олена Олександрівна,
магістр V курсу,
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, спеціальності «Психологія»
(м. Київ)*

*Науковий керівник:
Поліщук Світлана Петрівна
кандидат психологічних наук, доцент*

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДИТИНУ

У даний час Україна переживає складні соціально-економічні зміни, які істотно відбиваються на становищі всіх елементів соціальних структур, зокрема сім'ї. Сімейний конфлікт є особливим видом соціального конфлікту, оскільки він характеризується складністю за рахунок розмаїття проявів. Істотною особливістю сімейних конфліктів є те, що вони можуть мати важкі наслідки для дітей.

У сучасній психологічній науці існують різноманітні підходи до трактування природи сімейного конфлікту, однак переважна більшість вчених дотримується думки, що він є різновидом міжособистісного та розглядається як окремий вид взаємодії між людьми в процесі їх життєдіяльності (А. Я. Анцупов, О. Є. Зуськова, А. Т. Ішмуратов, В. П. Левкович, Г. В. Ложкін, А. В. Морозов, Н. І. Пов'якель).

Психологічними складовими конфлікту є прагнення сторін, стратегії і тактики їх поведінки, а також їх сприйняття конфліктної ситуації, тобто ті інформаційні моделі конфлікту, які є у кожної зі сторін і, відповідно до яких опоненти організують свою поведінку в конфлікті [2].

Аналіз наукової літератури показує, що причини поведінки сторін в конфліктах зводяться до прагнення задовольняти лише свої потреби. У свою чергу інтереси іншої сторони мають форму усвідомлені потреби, які забезпечують його спрямованість на об'єкт конфліктами і сприяють реалізації його конфліктної поведінки.

Конфліктна поведінка партнерів може виявлятися в схованій і відкритій формах. Показниками схованого конфлікту є: різкий жест чи погляд, що говорить про незгоду; демонстративне мовчання; бойкот взаємодії в якійсь сфері сімейного життя; підкреслена холодність у відносинах.

Відкритий конфлікт проявляється через: відкрита розмова в підкреслено коректній формі; взаємні словесні образи; демонстративні дії (ляскіт дверима, биття посуду); образа фізичними діями та ін. [2].

Схему аналізу сім'ї запропонував відомий психолог А. Є. Личко, який виділив кілька типів сімей: 1. Структурний склад: повна сім'я (є мама і тато); неповна сім'я (є тільки мати або батько); перекручена сім'я (наявність вітчима замість батька чи мачухи замість матері). 2. Функціональні особливості: гармонійна сім'я; дисгармонійний сім'я [1].

У сімейному конфлікті більше всіх страждають саме діти. Адже, навіть єдиний випадок конфлікту між батьками може вселити дитині відчуття неспокою, страху, що в свою чергу спричинить за собою психологічну напругу дитини.

Найчастіше дитина в конфлікті стоїть між батьками, і він виявляється поза ними зоні інтересів, так як під час сварок, розбіжностей вони займаються з'ясуванням причин проблеми, при цьому, не приділяючи дитині жодної уваги. Також часто батьки вирішують конфлікт за рахунок своєї дитини, при цьому не розуміють, що заподіюють біль і страждання їй своїми вимогами, претензіями, змушуючи встати дитину на бік тата або мами. У зв'язку з цим у дитини все більше відбувається психологічне виснаження, адже дитина любить обох батьків, і вона починає лицемірно себе вести по відношенню до них.

На нашу думку при виникненні конфліктної ситуації в присутності дітей, її обов'язково необхідно закінчувати позитивно, тому що дитина не повинна відчувати агресії між батьками. Якщо ж сварку не вийшло вирішити мирно потрібно якомога далі захистити свою дитину від конфлікту.

Необхідно зрозуміти, що відносини зі своєю близькою людиною важливіші своїх власних принципів. Кожній дитині в житті необхідна опора і захист з боку батьків.

Конфліктна ситуація не приносить жодного позитиву для дитини, і необхідно думати про можливі проблеми, що виникають в майбутньому через цю ситуацію набагато більше, ніж про свої власні амбіції.

Багато вчених психологів дають рекомендації по вирішенню подружніх конфліктів: не збирати образи, претензії до свого партнера і висловлювати їх; потрібно виключити негативні емоції по відношенню до своєї коханої людини; не робити зауважень своєму партнеру; уміти слухати і прислухатися; не перебільшувати свої здібності і не вважати себе завжди правим; ставитися з повагою до захоплень і хобі свого партнера.

Однією з умов завершення конфлікту між подружжям вчені вважають не добиватися своєї мети будь-яким шляхом. Перемогу за рахунок поразки одного члена сім'ї важко назвати досягненням. Важливо поважати кожного члена сім'ї, яка б провина не лежала на ньому. При аргументації своєї позиції намагатися не виявляти недоречний максималізм і категоричність. Краще самим прийти до взаєморозуміння і не втягувати в свої конфлікти близьких людей, особливо дітей. Тільки від самого подружжя залежить благополуччя родини.

Список використаної літератури:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 525 с.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. Москва: Гардарики, 2000. 320 с.

*Григорьева Александра Ильинична,
студентка 3 курса, специальность «Социальное проектирование»,
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета (г. Минск)*

*Научный руководитель:
Басинская Ирина Валентиновна
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета (г. Минск)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ И СТЕПЕНИ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ СРЕДИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Ежедневно каждый из нас принимает решения, которые способны повлиять на формирование настоящего или будущего. Необходимость рискованного поведения и наличие уверенности в себе могут играть ключевую роль в данном решении.

Риск является неотъемлемой чертой человеческой активности. Склонность к риску - динамическая величина, которая формируется под влиянием внешних и внутренних факторов. Готовность к риску зависит от особенностей проблемной ситуации, от компонентов социальных систем, методов работы и типа решений, которые способен принимать индивид. Часто риск случается спонтанно, и дальнейшее развитие ситуации зависит от человека, от его способности адаптироваться к изменяющимся условиям и находить альтернативы, используя свои компетенции и креативный подход [1].

Уверенность в себе – результат адекватной самооценки. Самооценка классифицируется по определённым уровням: высокий, средний и низкий. Адекватность указывает на соответствие притязаний личности и действительности. Людей с адекватной самооценкой характеризуют такие качества как: чувство юмора, энергичность, активность, коммуникабельность, уверенность. Неадекватная (заниженная и завышенная)

самооценка является результатом деструктивного влияния родителей и социального окружения [2].

Наше предположение заключается в том, что существует взаимосвязь между самооценкой и готовностью к риску, а также существуют различия в уровне самооценки и степени готовности к риску у юношей и девушек 20-25 лет.

Анализ научной литературы по вопросам психофизиологических особенностей юношей и девушек показывает, что возраст 20-25 лет – это период, когда стабилизируются черты характера, происходит становление нашей структуры личности, интеллекта и убеждений, которые формируют мировоззрение, систему ценностей, нравственные ориентиры и идеалы [3].

Из основных половых различий можно выделить: адаптивность и низкую агрессивность женщин; стрессоустойчивость и социальную активность мужчин.

В исследовании приняли участие 60 человек. Выборочную совокупность составили молодые люди 20-25 лет, среди них 30 юношей и 30 девушек, с разным уровнем образования, ведущим видом деятельности и семейным положением.

В качестве психодиагностических методик были выбраны: методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси) и методика диагностики степени готовности к риску (А.М. Шуберт). Статистический анализ полученных данных проводился при помощи программы STATISTICA 6.0.

Анализ полученных данных показал, что среди молодых людей 20-25 лет преобладает средняя адекватная самооценка, что составило 69% от общего числа всех испытуемых. Неадекватная самооценка выявлена у 8%, которая, в свою очередь, подразделяется на высокую и низкую. Адекватная (высокая и низкая) самооценка обнаружена у 23% испытуемых. Данные показатели говорят об образованности молодых людей в данном вопросе, об

их способности к саморефлексии и пониманию образа реального Я и идеального Я.

При оценке степени готовности к риску выявлено, что среди молодых людей 20-25 лет преобладает средняя степень готовности к риску, что составило 81% от общего числа всех испытуемых. Данный показатель говорит об адекватном отношении к риску, способности оценивать последствия, действовать рационально и последовательно. Высокая степень выявлена у 12% опрошенных, что указывает на такие черты характера как: вспыльчивость, некритичность мышления, упорство, возможное наличие акцентуаций характера (история и психопатия). Стоит отметить, что люди, склонные к риску, предпочитают работать в условиях, где у них есть возможность брать ответственность на себя. Для них важно признание окружающих. Низкую степень готовности к риску показали 7%, что говорит об их скованности в общении, низкой мотивации к достижению успеха, чрезмерной аккуратности и желании спокойной, равномерной жизни.

Для установления взаимосвязи между уровнем самооценки и степенью готовности к риску был использован корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), который показал статистически значимую положительную связь ($r_s = 0,4$ при $p \leq 0,05$).

При анализе различий в проявлении самооценки у юношей и девушек был использован U-критерий Манна-Уитни. При расчёте ранговой суммы получен результат: 851 для девушек и 978 для юношей при $p = 0,35$. Интересно, что адекватная высокая самооценка была выявлена у 10% девушек и 17% юношей, что может быть обусловлено особенностями психофизиологического развития. Мужчины в большей степени склонны к положительной оценке своих действий, смотря на ситуацию обобщённо, женщины в свою очередь склонны к глубокому самоанализу и повышенной самокритичности.

Различие в степени готовности к риску между юношами и девушками (использовали U-критерий Манна-Уитни) является статистически

значимым результатом, полученным при расчёте ранговой суммы: 752 для девушек и 1078 для юношей при $p = 0,016$. Высокую степень готовности к риску показали 17% юношей и 7% девушек, что характеризует юношей как более импульсивных, упорных, с повышенной мотивацией к достижению успеха и стремлением к поиску новых ощущений. Низкую степень рискованности показали 3% юношей и 10% девушек, что говорит о чрезмерной осторожности в своих действиях, неуверенности и возможном наличии фобий.

Для развития адекватной самооценки и готовности к риску молодым людям рекомендовано посещать тематические тренинги. Правильно сформированные характеристики личности способствует развитию продуктивных отношений с социумом, достижению профессиональных успехов, психологическому и соматическому здоровью.

Список использованных источников:

1. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов /Т.В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2003. - 286 с.
2. Емельянова, О.Ю. Психология самооценки / О.Ю. Емельянова. - М.: Аорта, 2008. - 752 с.
3. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон – М.: Книга по Требованию, 2013. – 176 с.

*Денисенко Софія Олександрівна,
магістрантка 12 мґпе групи,
спеціальності «Психологія»
НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)*

*Науковий керівник:
Ставицька Світлана Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проблема професійної мотивації студентів набуває особливого значення, оскільки мотиви вибору майбутньої професійної діяльності є надзвичайно важливими чинниками, що впливають на успішність навчання студента у закладі вищої освіти та ефективність майбутньої професійної діяльності.

Мотивація професійної діяльності студентів розуміється як сукупність процесів та чинників, що відображаються у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вибору майбутньої професії, опанування професійними знаннями, вміннями та навичками [1].

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб студента, що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають до вивчення майбутньої професійної діяльності [2].

Професійна мотивація студента – це процес формування мотивів, залежно від його інтелектуальних й індивідуально-психологічних особливостей, та під впливом чинників (зовнішніх і внутрішніх, позитивних і негативних), які активізують, регулюють і спрямовують поведінку на сумлінне та якісне вивчення та майбутнє виконання професійних завдань.

Мотивація навчальної діяльності пов'язана з мотивацією до професійної діяльності. На те, як складається навчання студента, буде впливати рівень усвідомлення ним вибору майбутньої професії, і чи вважає

він її гідною і значущою для суспільства. У процесі навчання у закладі вищої освіти в особистості відбувається диференціація й інтеграція мотивів, перетворення одних на інші або пригнічення одних іншими, виникають суперечності між різними мотивами (боротьба мотивів), їх взаємне підсилення чи послаблення; змінюється співвідношення домінуючих і підлеглих мотивів. Тому, професійна мотивація студента буде детермінуватися впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Важливими чинниками, що зумовлюють успішність професійного навчання є позитивне ставлення до майбутньої професії та мотиви її вибору.

А. О. Реан за допомогою експериментального дослідження встановив, що задоволеність обраною майбутньою професією найбільша у студентів першого курсу. Надалі, під час навчання на другому, третьому, четвертому курсі цей показник неухильно знижується [3].

На думку В. Н. Обносова, студенти мають достатньо повне і правильне уявлення про професію, а ті, які не мають, до кінця навчання рідше демонструють намір працювати надалі за спеціальністю (перший курс 96%, другий курс 87%, третій курс 60%).

Для емпіричного дослідження професійної мотивації студентів ми обрали такі психодіагностичні методики: методика «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана) і методика «Дослідження мотивації професійного навчання» (Каташев В.Г.). У дослідженні взяли участь 40 студентів першого курсу факультету №2 Національної академії внутрішніх справ, які навчаються за напрямками підготовки «Психологія» та «Правознавство», по 20 осіб з кожної спеціальності.

За методикою «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана) виявлено такі особливості мотивації професійної діяльності у студентів-психологів та студентів-юристів першого курсу: внутрішня мотивація є переважаючим типом професійної діяльності однаковою мірою як у студентів-психологів,

так і у студентів-юристів. Студентів із зовнішньою позитивною мотивацією серед психологів більше, ніж у студентів-юристів. Студентів із переважаючою зовнішньою негативною мотивацією у студентів-психологів взагалі не має, на відміну від юристів, серед яких є певний відсоток студентів з цим типом мотивації.

За методикою «Дослідження мотивації до професійного навчання» (Каташев В.Г.) студентів-юристів з низьким рівнем мотивації більше ніж студентів-психологів на 20%. З середнім рівнем мотивації до професійного навчання виявлено студентів-психологів більше ніж студентів-юристів на 30%. З високим рівнем мотивації до професійного навчання кількість студентів-психологів та студентів-юристів однакова - по 10%. Прорахувавши середнє арифметичне за кожною шкалою для обох груп досліджуваних, ми отримали загальний, груповий рівень мотивації психологів та юристів, які отримали схожий результат - достатній рівень мотивації до професійного навчання.

Отже, можна зробити висновок, що суттєвих відмінностей між двома групами досліджуваних не виявлено. Тому гіпотеза дослідження про те, що особливості мотивації до професійної діяльності у студентів залежать від їх спеціальності не підтвердилася.

Список використаних джерел:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. Москва, 2006. 203 с.
2. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. СПб Питер, 1999. 143 с.
3. Реан А.А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб, 1999. 416 с.

Дяченко Ангеліна Сергіївна
студентка 41 ПС групи спеціальності 053 «Психологія»
НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

Науковий керівник:
Ставицький Геннадій Анатолійович
кандидат психологічних наук, старший викладач

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Емоції є одним з важливих чинників формування ціннісних орієнтацій і установок, які регулюють діяльність особистості і визначають її ставлення до навколишнього світу. Вивченням цієї проблеми займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені як Л. Абрамян, П. Анохін, К. Бюлер, А. Елкін, А. Запорожець, Р. Лацарус, Л. Леві, Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, Г. Сельє, П. Симонова та ін.

Проблема негативних емоційних станів дітей молодшого шкільного віку та їх корекція є особливо актуальною в сучасному світі, коли найпопулярнішими розвагами дітей стали соціальні мережі, комп'ютерні ігри та перегляд телебачення, адже такі захоплення можуть впливати на формування роздратованості, агресивної, жорстокої поведінки, вередливості та спалахів гніву [1].

Вивченням впливу інформаційних технологій на емоційну сферу молодшого школяра займаються такі сучасні дослідники: І. Балишева, М. Бойко, М. Коул, С. Лівінгстон, С. Новоселова, С. Пейперт, Д. Попов, О. Петрунько, Е. Терещенко, Р. Циганкова, Л. Чорна, О. Яременко та інші.

Метою нашого дослідження було вивчення емоційної сфери молодших школярів та визначення доцільності розробки програми для психокорекції їх негативних емоційних станів із використанням засобів казкотерапії.

Казкотерапія – є напрямком психотерапії, при якому для досягнення терапевтичного ефекту використовуються вигадані історії.

Вчаснорозказанаказка для дитини означає стільки ж, скільки психологічна консультація для дорослого [2].

Для вивчення емоційної сфери молодших школярів було проведене емпіричне дослідження з використанням комплексу методів дослідження, зокрема, проєктивні методики: «Неіснуюча тварина» (авт. М. З. Друкаревич), «Кактус» (авт. М. А. Панфілова) та опитувальник «Шкала тривожності» (авт. Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін).

Емпіричне дослідження було проведене на базі НВК «ЗОШ 1-III ступенів №3 – ліцей» міста Обухова Київської області. Дослідженням було охоплено 25 молодших школярів віком 9-10 років.

Опрацювавши кількісні результати дослідження, ми визначили рівень тривожності, агресивності, страх агресії та рівень соціалізації молодших школярів.

У результаті проведеного дослідження ми виявили, що:

- високий рівень тривожності спостерігається у 12% учнів, середній рівень – у 56%, відсутня тривожність – у 32%;
- високий рівень агресивності виявлений у 16% учнів, середній рівень – у 4%, низький рівень - у 16%;
- страх агресії спостерігається у 20% учнів;
- недостатня соціалізованість наявна у 12% учнів.

Таким чином, результати проведеного дослідження дали підстави для розробки та впровадження програми психокорекції негативних емоційних станів дітей молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, ми доходимо до висновку, що ефективними напрямками та формами роботи щодо психокорекції негативних емоційних станів є, передусім, зниження тривожності, надмірного психоемоційного напруження, зменшення агресивності, корекція самооцінки дитини, створення для дітей позитивного емоційного фону, ситуацій власної самореалізації та самоствердження. Розроблена нами програма психокорекції негативних емоційних станів у

дітей молодшого шкільного віку розрахована на 11 занять, кожне з яких спрямоване на реалізацію того чи іншого завдання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що апробований комплекс психодіагностичних методик для вивчення негативних емоційних станів молодших школярів та авторська програма їх психокорекції за допомогою казкотерапії можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками та вчителями початкових класів у навчально-виховній роботі з учнями початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Маляр Е. И. Влияние информационных технологий на развитие произвольности эмоциональной регуляции младших школьников / Е.И. Маляр // Педагогика и жизнь: материалы международной научной конференции / под. общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 19. – Москва-Воронеж: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. – 128с. – С. 45-54.
2. Румянцева Т. Н. Сказкотерапия как один из психолого-педагогических подходов по формированию основ этического поведения младшего школьника / Т. Н. Румянцева. // Детство. Отрочество. Юность. – 2009. – № 3/4. – С. 64–104.

*Здзеба Ольга Валеріївна,
бакалавр, група 41 Псих БЗ,
спеціальності «Психологія»
НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)*

*Науковий керівник:
Ставицька Світлана Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ

Характерною рисою розвитку сучасного суспільства є постійно зростаючий інтерес до людської особистості. Найбільше значення отримують дослідження Я-концепції, оскільки практично все життя людини, її взаємини з оточуючими залежать від того, як людина себе усвідомлює, оцінює і залежно від цього вибудовує свою поведінку. Поняття Я-концепції тісно пов'язане з проблемами самоствалення, самооцінки, самовизначення, самоутвердження, уявлення особистості про себе в умовах спільної діяльності. Я-концепція впливає на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, розвиток професійного Я. Низька диференційованість Я-концепції призводить до її вразливості з боку зовнішніх впливів, нестійкого, змінливого самоствалення, спрощеного уявлення про себе, а в ситуації патології спостерігається самознищення, розщеплення Я [1; 2].

Актуальність роботи визначається тим, що у дорослому віці набуває особливого значення прагнення людини зробити свій значущий внесок у розвиток суспільства, а це стає можливим при сформованій Я-концепції.

У дослідженні взяли участь 30 осіб віком від 35 до 45 років. Були використані методики: «Методика дослідження самооцінки особистості» С.А. Будассі», тест М. Куна і Т. Мак-Партленда «20 тверджень самоствалення», методика «Дослідження самоповаги», опитувальник особистісної зрілості (ОЗО) О.С. Штепи.

У результаті емпіричного дослідження було виділено ключові особливості Я-концепції особистості дорослого віку. Було встановлено, що особистості дорослого віку більшою мірою властива адекватна стійка самооцінка та достатній рівень самоповаги. Це свідчить про те, що доросла особистість має більш розвинені навички рефлексії, і це дозволяє їй адекватно оцінювати себе, співвідносити своє реальне та ідеальне Я.

Також було виявлено, що найбільш значущими для особистості дорослого віку є соціальні та особистісні характеристики. Безумовно, це відповідає головним задачам та потребам цього вікового періоду. Аналіз отриманих результатів також підтвердив, що особистості дорослого віку переважно мають достатній рівень особистісної зрілості як сформоване новоутворення цього вікового періоду.

Позитивна «Я-концепція» забезпечує розвиток гармонійної особистості, яка перебуває в єдності зі світом, людьми і сама з собою. Це шлях до успіху в особистому житті, в навчанні, в роботі тощо.

На основі результатів теоретичного й емпіричного дослідження було створено програму формування позитивної Я-концепції особистості дорослого віку, основними напрямками якої є: формування позитивного ставлення до себе, зміна негативних установок щодо себе на позитивні, конструктивні; формування адекватної стійкої самооцінки; пізнання себе, своїх особливостей, унікальності своєї особистості; прийняття себе, своїх як позитивних, так і негативних рис; розвиток упевненості в собі, віри в себе; розвиток навичок рефлексії, емоційної та поведінкової саморегуляції; формування опори на себе та розвиток внутрішнього локус-контролю.

Список використаних джерел:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Роберт Бернс. – М., 1986. – 422 с.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

Zdorovets Tetyana Grigorivna

assistant of the department of general and practical psychology of
NizhynMykolaGogolState University
(Nizhyn)

NARRATIVE COMPETENCE OF PSYCHOLOGIST AND ITS PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

Narrative competence of practical psychologist is a major component of his professional competence. The "professionalism" of a psychologist is the result of organizational and purposeful professional activity, which provides the formation of a person who has a high level of professional competence and who is able to productively solve social, professional and personal problems.

Professional psychologists` competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics. Professional competence is a basic characteristic of a specialist's activity; it includes both substantive and procedural components and has the main essential features, namely: mobility of knowledge, flexibility of methods of professional activity and critical thinking.

Narrative competence involves the formation of narrative identity as a structural framework and the presence of "a set of" basic narratives that have a socio-cultural nature, the skills of deploying narrative structure in a coherent narrative or story.

Being an integral part of human reality, the narrative has a low threshold of sensitivity to various personality changes. The structuring function of the narrative makes it possible to organize the inner reality depending on changes in the perception and understanding of experience. The effectiveness of the mediating function of the narrative between culture and personality is determined by its dual nature: narratives are both maps of the world and maps of the individual, which allow us to construct ourselves through history as part of our world. The comprehending of life takes place through the story - as through general cultural

and national generic narratives, constructed on the basis of internalized cultural patterns. The personality is considered by the storyteller, and therefore, in the focus of her attention there are problems of the "Self".

The focus of psychological help on work with the needs of customers that are based on the narrative, as the history of the human's life who asked for help, makes the study of narrative competence very important, that is realized in the process of understanding and self-reflection and reconsideration of an active subject of information about the world and themselves in it.

The narrative competence is revealed as a component of professional competence of a practical psychologist and by means of understanding their own experience and their own personality, which is reflected in the ability to see behind the story of the individual, during providing psychological help her personal narrative.

Consistent self-concept, reflexivity, dialogic orientation in communication, management of feelings and emotions of others (the component of emotional intelligence), sensitivity - rationality (the component of communicative competence) is concluded to be complementary to the qualities of a practical psychologist, which presence should cause the implementation of personal customer's growth during the individual and group work.

List of references:

1. Osnovy psykhosemantiki (Za naratyvnymy tekhnolohiiamy) [Fundamentals of psychosemantics (Narrative techniques)]. / Chepeleva N.V., Smul'son M.L., Shilovs'ka O.M., Gucol S.Yu.; ed. by Chepeleva N.V. – Kyiv: Hlavnyk, 2008. – 192 p.
2. Pervutinskij V.G. Sovremennye podhody k razvitiyu professional'noj kompetentnosti studentov [Modern approaches to the development of professional competence of students]: Monograph. – St. Petersburg, 2002
3. Problemy psikhologicheskoy germeneytiki [Problems of psychological hermeneutics]. Monograph / ed. by Chepeleva N.V. – Kyiv: Milenium, 2004. – 276 p.

Зімовін Олексій Іванович
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри прикладної психології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(м. Харків)

ПЕРЕЖИВАННЯ КОНЦЕПТУ ЯК СПОСІБ ОПАНУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Підготовка психологів-психотерапевтів до практичної діяльності в умовах масової освіти досить часто має або лише умоглядний, теоретичний характер, коли майбутніх фахівців просто знайомлять з тими чи іншими психотерапевтичними концепціями, або ж навіть в умовах практично-орієнтованого напрямку – лише технічний – вивчення технік, опанування певних, досить часто, яскравих дій, які майбутні психотерапевти повторюють не завжди розуміючи їх сенс та контекстуальність. Навчаючи гештальт-терапевтів, супервізуючи початківців та досвідчених колег, проводячи супервізорські групи, автор вважає за можливе у цьому творі поділитися певним способом опанування психотерапевтичного мистецтва, який дозволяє підтримати цілісність процесу формування психотерапевтичної ідентичності.

Перед тим як перейти до опису та характеристики такого способу, який ми позначили дуже просто як «переживання концепту», слід сказати декілька слів про другу частину назви даного твору, тобто «психотерапевтичне мистецтво». Нам приємно, що сьогодні в Україні інтерес до психотерапії та психологічних практик неабиякий, досить велика кількість людей спочатку знаходить в психотерапії спосіб зменшити власні страждання, а згодом, приймає її і як форму професійної самореалізації. Водночас, і в теоретичному, і в практичному плані психотерапія все більше стає певним масовим феноменом. З одного боку, це добре, адже все більша кількість людей може отримати психотерапевтичну допомогу, та й більше того, знайти саме «свого» психотерапевта. Але з іншого боку, масовість певним чином

нівелює, зменшує якість. Ми маємо досить велику кількість «шоу-психологів», які виступають в телевізорі або збирають концертні зали як свого часу це робили артисти та «чаклуни» (ніяких прізвищ ми звісно ж називати не будемо, цей твір не про звинувачення певних людей, а про спосіб підготовки психотерапевта). Вони дають відірвані від контексту, категоричні, радикальні поради, скоріше нагадуючи лідерів тоталітарних сект, ніж тих, хто піклується про емоційний стан своїх слухачів.

На наш погляд, психотерапія – це, саме, мистецтво; думка, звісно ж, не нова, вона була розроблена ще О. Ранком [5]. Мистецтвожиття, якщо спростити, щось на кшталт малювання або композиторства, але ж насправді, значно більш складне та неоднозначне. Навчання мистецтву як у майстерні Леонардо да Вінчі можливе лише при безпосередній передачі живого знання або ж знання про живе (тут дозволена певна гра словами) від учителя до учня. Отже, основу сучасного навчання психотерапії має складати індивідуалістичність, безпосередність, цілісність раціонального та емоційного аспектів. Ми критикуємо психотерапевтичну масовість не за саму масовість, але за те, що ця узагальненість людей одночасно пов'язана з узагальненістю та відірваністю від життя самих концептів, які використовують психотерапевти у власному психотерапевтичному мисленні. Таким чином, так ми пов'язуємо за способом аналогії ці два явища – скупченість людей, популяризація терапії, масовість психотерапевтичної освіти та неоднозначні, суперечливі, «пусті» поняття, в які або, у гіршому випадку, як у прокрустове ложе, «вкладається» клієнт, або, у більш розповсюдженому випадку, вибачте за народну метафору, які теліпаються біля спеціаліста як третя нога, виступають як знання, в якому він не має ніякої реальної, практичної необхідності.

Формулюючи названі складнощі психотерапевтичної освіти, ми не хочемо когось соромити або звинувачувати, ми ділимося цими спостереженнями, щоб кожен, хто навчає або навчається мистецтву психотерапії, міг попідкуватися про це навчання. Водночас, далі ми

пропонуємо вашій увазі певний спосіб опанування психотерапевтичного мистецтва – переживання концепту. Він не є панацеєю від названих проблем, адже панацеєю від них є саме мислення, ставлення до цих проблем, але цей спосіб узгоджується з самою логікою такого мислення.

Суть способу переживання концепту відображена у самій його назві. Тому, хто навчається психотерапії, вивчає її як живе знання, а не культурні консерви (гарний образ, який належить Дж. Морено), слід запропонувати не тільки вивчити або зрозуміти концепт, але й пережити його, якимось поставитися до нього у складній цілісності свого досвіду. Це, звісно ж відсилає нас до феноменології, як вдало і точно було сказано М. Хайдеггером: «Істинно у грецькому сенсі, і при тому споконвічніше ніж сказаний λόγος, “почуття”, αἴσθησις, просте чуттєве вняття чогось» [3, с.33]. І далі також дуже важлива думка: «Будь-яке початково почерпнуте феноменологічне поняття і положення у якості повідомленого висловлення підлягає можливості виродження» [3, с. 36]. У цих двох тезах відбивається важлива проблема психотерапевтичного навчання, адже кожен наш клієнт – унікальний, але ж ми маємо навчати мистецтву взаємодії з ним та допомоги йому. Коли майбутній психотерапевт засвоює концепт, навіть гарно засвоює, під чим маємо на увазі, що цей концепт укорінено в його досвіді, завжди є можливість, що цей концепт дегенерує, перетвориться на «криве дзеркало», яке не дозволить «бачити» свого реального клієнта. На схоже виродження понять вказував Л. С. Виготський, коли описував долю ідей у своїй відомій праці «Історичний сенс психологічної кризи». Він показував як в своїй еволюції ідея проходить шлях від фактичного відкриття до розповсюдження на сусідні області, нарешті до опанування всією дисципліною та боротьби з іншими дисциплінами, а потім вже стає філософським принципом, що розтягується на весь світ, і тільки потім лопається як мильна бульбашка [1]. Але ж на цьому останньому етапі вона й може стати світоглядом, оскільки більше не має необхідності бути співвіднесеною з досвідом, вона абстрактна. Зрозуміло, що коли ідея або концепт набувають такої влади у свідомості

конкретного психотерапевта без його критичного до цієї ідеї ставлення, перетворюючись на певне вірування в ідею (Ф. Перлз писав про «віру в лібідо»), то це є небезпечним для клієнта. Цікаво також те, що Л. С. Виготський казав про єдність афекту та інтелекту, про переживання, про зону найближчого розвитку. Всі ці ідеї було знято у гарній зарубіжній статті, що належить перу Lois Holzman «Виготскіонізація психотерапії» («“Vygotskian-izing” Psychotherapy») [4].

Загалом, принциповими моментами у способі переживання концепту є безпосередній досвід, цілісність досвіду, єдність інтелектуального та емоційного, індивідуалістичність, естетичність.

Для прикладу реалізації цього способу у навчанні психотерапевта (це може бути групова форма, індивідуальна, дидактична супервізія, інше) візьмемо, наприклад, такий концепт як вибір. Ми навмисно обираємо зараз досить розповсюджене поняття, не звертаючись до традиційних термінів гештальт-терапії, яку викладаємо, або ж інших напрямків, з якими добре знайомі. Зрозуміло, що в психології дуже велика кількість концепцій вибору, але щоб психотерапевт зміг вірно їх застосувати йому слід пережити це поняття. Як це забезпечити? Навчаючий може запропонувати тому, хто навчається, спробувати цей концепт на смак, почути, в якій частині тіла та як це слово відгукується, уявити собі як інша людина говорить про вибір, згадати, як близькі майбутнього фахівця говорили про це, згадати складнощі власного вибору... Що він відчуває поруч з цим концептом? Як до нього ставиться? Як він користується ним у власному житті?

Загалом, ви мабуть вже схопили «нитку», слід перетворити концепт на феномен досвіду. Яким би абстрактним він не був, спробувати сприйняти його не тільки інтелектуально, але й емоційно, і тілесно. Названий спосіб опанування психотерапевтичного мистецтва дуже пов'язаний з явищем синестезії. Яскраво писав відомий синестет В. Набоков: «Щоб ґрунтовно визначити забарвлення літери, я повинен її посмакувати, дати їй набрякнути або випроментися у роті, поки уявляю її зоровий візерунок» [2]. Ми можемо

бачити, наскільки яскраво, цілісно та естетично переживає досвід звичайної літери письменник. Вважаємо, що шлях психотерапевта в опануванні складних, абстрактних концептів має бути таким же самим, не тільки встановити відповідність між тим, що визначається, та визначенням, але й пережити концепт, зробити його частиною свого досвіду.

Хоча такий спосіб пізнання дійсно скоріше відповідає самій сутності гештальт-терапії, є близьким іншим екзистенційно-феноменологічним напрямом психотерапії, вважаємо, що він стане у нагоді й психодинамічним, й когнітивно-поведінковим психотерапевтам, адже всі ми маємо справу зі складною цілісністю існування клієнта.

Резюмуємо сказане декількома реченнями. Психотерапія – це мистецтво, а отже й самий спосіб її опанування має бути мистецьким: бути укоріненим в безпосередньому досвіді, підтримувати його цілісність, забезпечувати єдність інтелектуального та емоційного аспектів, не замахуватися на масовість, тобто залишатися за сутністю своєю індивідуалістичним, орієнтуватися на естетичний критерій. Вважаємо, що конкретним способом, який враховує названі вимоги, є спосіб переживання концепту, який і було представлено у цьому творі.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. 1136 с.
2. Набоков В.В. Другие берега. Москва: Азбука-Аттикус, 2013. 252 с.
3. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. Москва : Академический Проект, 2013. 460 с.
4. Holzman L. “Vygotkskian-izing” Psychotherapy. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. P. 1–16.
5. Wadlington W. The Art of Living in Otto Rank’s Will Therapy. *The American Journal of Psychoanalysis*, 2012. №72(4). P. 382-396.

Зоря Богдана Георгіївна
магістр II курсу
Міжрегіональної Академії управління персоналом,
спеціальності «практичний психолог»
(м.Київ)

Науковий керівник:
Федосова Людмила Олексіївна
кандидат психол. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЬМ З ХІМІЧНОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

У фахівців, які вивчають хімічну залежність, є різні підходи до проблеми лікування цієї хвороби, проте однієї чітко сформульованої та ефективною програми ще не створено. Найбільш ефективною, на нашу думку, при роботі з людьми, які мають залежність від психоактивних речовин, є комплексна терапія, яка включає в себе: індивідуальну терапію, групову терапію, психологічне консультування членів сімей хімічно залежних осіб. У процесі надання допомоги суттєву увагу потрібно приділяти емоційно-вольовій сфері аддиктів, оскільки хімічну залежність ще називають «хворобою заморожених почуттів та емоцій».

Зрозуміло, що найбільш ефективною є індивідуальна психокорекція, яка може проводитися в рамках різних теоретичних підходів: когнітивна терапія, гештальт терапія, психодрама, нейролінгвістичне програмування та інші [4, с.42].

При цьому, є можливість виділити загальні цілі психокорекційної роботи:

- в поведінковій сфері: зниження егоцентризму; формування спрямованості на вирішення проблем; розширення репертуару способів реагування на фрустрацію і труднощі; подолання невпевненості в собі; підвищення самокритичності;

- в афективній сфері: підвищення емоційної стійкості та фрустраційної толерантності; профілактика і подолання тривожності та депресії; підвищення стійкості та розвиток адекватної самооцінки; зниження рівня агресивності [1, с. 3].

Важливою, у процесі надання психологічної допомоги людям з хімічною залежністю, є і групова психотерапія. Групова психотерапія – це метод, заснований на встановленні й використанні певних закономірності міжособистісної взаємодії в групі для лікування і досягнення психологічного благополуччя особистості. Групові методики корисні для комплексного впливу на особистість клієнта, розкриття тих рис, які заважають адаптації і служать джерелом психосоматичних страждань [2, с. 56]. Саме у групі яскраво виявляються незрілість, егоцентризм людини, страх взяти відповідальність на себе та інші її особистісні риси, що, за певних умов, створюють передумови для формування хімічної залежності.

Разом з тим. у групі людина відчуває себе прийнятою, вчиться довіряти, оточена турботою, отримує допомогу і допомагає. Реакції інших на неї і її на інших можуть полегшити розв'язання міжособистісних конфліктів поза групою. Спостерігаючи за подіями в групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати створений емоційний зв'язок при оцінці власних емоцій та поведінки. Такий цінний зворотній зв'язок впливає на оцінку власних установок та поведінки, сприяє формуванню позитивної "Я-концепції".

Існує ряд загальних принципів, характерних для психокорекційних груп: полегшення вираження емоцій; можливість, а іноді й обов'язковість саморозкриття; випробування нових видів поведінки як у групі, так і за її межами [4, с. 196].

У своєму дослідженні ми використали методику «Торонтська шкала алекситимії (TAS)» або, як її ще називають, тест на почуття, який дозволяє краще зрозуміти емоційно-вольовий стан, а також силу і глибину почуттів

людини. Отримані результати свідчать про те, що у 70% опитаних показники засвідчили високий, а у 30% підвищений рівень «алекситимії».

Під алекситимією розуміють знижену здатність до вербалізації емоційних станів. Алекситимічна особистість характеризується: труднощами у визначенні та описі власних переживань; складністю в розрізненні емоцій і почуттів та тілесних відчуттів; зниженням здатності до символізації, про що свідчить бідність фантазії, уяви; більшою сфокусованістю на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях [3. с. 163].

Таким чином, щоб одужати від хімічної залежності, недостатньо просто пройти курс детоксикації, так як найважливішу частину лікування становить робота з емоційно-вольовою сферою особистості. Якщо ж в емоційній сфері зміни не відбуваються, то ймовірність повернення до вживання психоактивних речовин дуже велика. Окрім того, що є особливо важливим для хімічно залежних людей – це розуміння своїх емоцій і почуттів, що дозволяє розібратися з виникненням бажання вживати психоактивні речовини. Здатність розуміти свої емоції – це основна передумова одужання і духовного розвитку хімічно залежної особи.

Отже, психічну залежність перебороти набагато складніше, ніж справитися з фізичним больовим ефектом припинивши вживання психоактивних речовин. Саме психокорекційна робота та індивідуальна й групова психотерапія сприяє усвідомленню цінностей свого життя, переосмисленню пріоритетних життєвих позицій.

Список використаних джерел:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: НФ Класс, 2017. – С. 3
2. Горноста́й П. П. Консультативна психологія і практика проблемного підходу. – К.: Ніка-Центр, 2018. - с. 400. – С. 56.
3. Прохаска Дж., Норкросс Дж., Клементе К. Психология позитивных изменений. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – С. 163.

4. Филипп Дж. Флоренс. Групповая психотерапия зависимости. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. – с.729. – С. 42; С. 196.

Клюшніченко Катерина Олександрівна
Студентка III курсу
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Спеціальності «Психологія»
(м. Київ)
Науковий керівник:
Федоренко Алла Федорівна
кандидат психологічних наук, доцент

РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наше життя – це постійний рух, навколо нас все постійно змінюється, не стоїть на одному місці, ми розвиваємося, набуваємо нових знань, умінь та навичок. З віком все стає тільки складнішим і ми змушені пристосовуватися до цих змін, адже іншого вибору немає. Швидкі зміни супроводжуються значним навантаженням на психіку людини, яка не завжди встигає правильно відреагувати, зробити крок, прийняти складне рішення, тому, як наслідок, виникає стрес, депресія, негативні думки. У перші роки навчання в школах формується свідомість кожної людини, її сприйняття ситуацій, вміння вирішити складні проблеми, психологічна стійкість, яка зберігається і розвивається протягом усього життя. Майбутні рішення, сприйняття викликів життя залежать саме від правильності формування всіх цих складових, починаючи з перших років навчання. Тому розвиток свідомості в структурі особистості дітей молодшого шкільного віку була, є і буде актуальною завжди темою дослідження. У наукових працях ця проблема недостатньо вивчена та розкрита, тому вибрана для нашого дослідження.

Метою дослідження є глибокий аналіз психологічного розвитку самосвідомості в структурі особистості дітей, який починається на етапі навчання у молодшій школі.

Психологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку для становлення їх як особистості у майбутньому проходить певні хронологічні

стадії, що пов'язані з віковими особливостями психічного розвитку людини. Кожна стадія характеризується відповідним рівнем розвитку психіки та особистості в цілому. Результатами зміни попередніх складових стає розвиток наступних складних стадій самосвідомості. Розуміємо, що всі стадії розвитку самосвідомості особистості є взаємопов'язаними, відбуваються у хронологічній послідовності і проходять свої зміни протягом всього життя.

Початковий етап розвитку самосвідомості відбувається ще в момент, коли дитина намагається зрозуміти саму себе як окрему особистість. На цьому етапі загострювати увагу не будемо, перемістимось в період, коли дитина починає навчатися в молодших класах, перед нею з'являються завдання, нові знайомства, злети і падіння.

Так, увіці 6-7 років, у зв'язку зі зміною звичного комфортного становища, в якому діти перебувають протягом дитинства, розпочинається новий етап розвитку самосвідомості та "Я-концепції", і цей період є складним та проблемним, тому йому варто приділити значну увагу, час на правильне проектування дій та порад. У молодшому шкільному віці накопичуються психологічні сили, що допоможуть самосвідомості в підлітковому віці вирішувати складні ситуації, стримано сприймати проблеми, раціонально аналізувати дії. Саме навчання у такому віці формує головні аспекти в сфері особистості молодших школярів –розвивається самооцінка, самоаналіз знань і вчинків, потреба у самоствердженні, а також бажання пізнавативласний внутрішній план дій, довільність усіх психічних процесів та дізнаватися нову інформацію. Такий віковий період є і останнім етапом у розвитку особистості, коли вона залежить від дорослого, ще не приймає власних рішень, не працює, не до кінця розуміє цінності зароблених коштів. Дитина ще часто питає поради, розповідає про проблеми, просить допомоги у підготовці домашніх завдань. Допомога та підтримка боку дорослих (батьків, вчителів) виступає чинником успішного розвитку свідомості та самосвідомості молодшого школяра [2; 3].

Існує взаємозв'язок між формуванням самооцінки, самосвідомості та самовиховання. Ці складові є найвищими формами регулювання діяльності та розвитку життя. Якщо оцінка власних дій дітей відповідає правильному рівню розвитку, то вони можуть і вміють встановлювати зв'язок між своїми вчинками та якостями особистості. Також вони адекватно оцінюють критерії власного "Я" і це сприяє позитивним зовнішнім результатам діяльності. Перебіг подій, ситуаційні випадковості, суперечливість між зовнішніми ситуаціями сприяють появі нестабільної оцінки власних вчинків та дій. Під час змін на цьому рівні людина може кардинально змінювати свої вчинки (виконувати одні вчинки, відмовлятися від інших), те саме відбувається і з прийняттям рішень. Маленький школяр ще не розуміє, що саме зараз проходить процес розвитку особистісних рис характеру.

Процес усвідомлення молодшими школярами власної поведінки також має психологічні особливості. Знаючи свої можливості, дитина ставить цілі й вибирає засоби їх досягнення у відповідності з власними уявленнями про себе. Таким чином, здатність молодшого школяра відмежуватись від конкретної ситуації в процесі усвідомлення себе призводить до розвитку його можливостей свідомого та довільного регулювання поведінки [4].

Дитина молодшого шкільного віку усвідомлює свою поведінку після проходження трьох етапів у своєму початковому розвитку:

1. Молодший школяр продумає свої вчинки, аналізує їх відповідно до встановлених норм і правил поведінки. На цьому етапі дитина контактує з дорослими, просить поради, допомоги, розповідає про свої дії і дотримується меж, які встановлені дорослим.
2. Другий рівень – це усвідомлення дитиною своєї поведінки, розвиток самоаналізу думок і почуттів, прийняття змінених вчинків та пояснення цих рішень.
3. Третій рівень вважається найнижчим – це етап, коли молодший школяр у своєму розвитку самостійно контролює свою поведінку, яка повністю залежить від мінливих забоганок, непояснених вчинків. Школярі молодшого

віку ще не вміють правильно розуміти власні вчинки, тому бувають нестриманими, імпульсивними і навіть агресивними по відношенню до ровесників, вчителів і батьків. Їхні думки і почуття неусвідомлені[2].

Дані рівні розвитку усвідомлення молодшими школярами власної поведінки належать до першого етапу власного пізнання. На цьому етапі розуміння своєї свідомості, з'являються тільки перші нечіткі образи самого себе і власної поведінки, які залежать від певної ситуації, відносин, подій. Ці образи містять в собі емоційний стан та переживання дітей молодшого шкільного віку. На даному етапі формуються і деякі сторони уявлень про особистість. Загального усвідомлення своїх дій ще немає. Воно з'явиться на наступному етапі, у підлітковому віці [3].

Починаючи з молодшого шкільного віку, варто звертати увагу на те, як відбувається перебудова системи відношення дитини до навколишньої дійсності, розвивати самосвідомість, критичне мислення, аналіз дій дитини та вчинків інших людей.

Особистісний розвиток молодшого школяра співвідноситься з формуванням його самосвідомості, важливою і невіддільною частиною якого є сформованість самоконтролю і самооцінки. Л.С. Виготський зазначав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка як узагальнене, позаситуативне і разом з тим диференційоване ставлення дитини до самої себе [1].

Отже, розвиток самосвідомості в структурі особистості дітей молодшого шкільного віку – важливий критерій становлення особистості, що дозволяє контролювати власну діяльність з точки зору нормативних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку відповідно до соціальних норм. Тому необхідно починати формування дій самоконтролю і самооцінки з першого року навчання дитини в школі. Навчання і майбутнє школяра напряму залежать від того, як у молодшій школі гармонійно та повноцінно буде сформована особистість дитини.

Список використаної літератури:

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія// Л.С. Виготський. – М. Педагогика-Пресс, 1996. – С- 64-65
 2. Ілляшенко, Т. Психолого-педагогічна характеристика дитини: її мета і зміст / Т. Ілляшенко // Психолог. – 2014. – № 18. – С. 49-56.
 3. Мартиненко, С. Діагностичні методики вивчення внутрішнього стану дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / С. Мартиненко // Початкова школа. – 2017. – № 3. – С. 50-52.
- Яворівська, В. Л. Роль цінностей в освітньому процесі початкової школи / В. Л. Яворівська // Українська освіта і наука в ХХІ столітті: погляд молоді : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (11-12 трав. 2016 р., м. Харків) / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Дніпропетров. нац. ун-т ім. О. Гончара, ДВНЗ "Донбас. держ. пед. ун-т" ; [редкол.: О. А Андрущенко (гол. ред.) та ін. ; відп. за вип. К. А. Юр'єва]. – Харків : ХНПУ, 2016. – С. 80-81.

Ковчина Ірина Михайлівна

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри політичної психології
та соціально-правових технологій
факультету психології
НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)*

Емельяненко Олена Геннадіївна

*Магістр кафедри політичної психології
та соціально-правових технологій факультету психології
НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТА –МАЙБУТНЬОГО ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА

Ефективність діяльності політичного лідера у сучасному світі визначається його психологічними якостями, які відповідають здібностям та здатностям, набутими під час навчання у вищому закладі освіти. Вищий заклад освіти, у свою чергу, використовує для цього методи психології, які допомагають підготувати найбільш кваліфікованого фахівця з політичної психології у якості лідера.

Відомо, політичні лідери формуються під час навчання професійній освіті, підкреслимо, стандарти зі спеціальності 053 психологія, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України 24 квітня 2019 № 564 передбачають одним із об'єктів вивчення поведінку людини, а також механізми поведінки, які лежать в основі різних форм психічної активності людини. Активність людини як психічна форма реалізується під час дії індивідуума в будь-якому соціумі і, зокрема, в політиці. Ми упевнені, що для дій в політиці людину як особистість потрібно професійно готувати. Саме знання з психології призводять особистість до успіхів у діяльності, у тому числі і політичній.

В НПУ імені М.П.Драгоманова на факультеті психології здійснюється підготовка студентів з освітньої програми «політична психологія» з третього

по восьмий семестри рівня «бакалавр» та перший-четвертий семестри рівня «магістр». Під час навчання майбутній професії серед студентства виявляються особистості, які в майбутньому стають політичними лідерами. Такі випускники мають сформовані здатності мотивувати людей та рухатись до спільної мети, здатність ефективно взаємодіяти з колегами, приймати рішення у складних та непередбачуваних ситуаціях та інші важливі особистісні характеристики. Найпершими завданнями при підготовці політичного лідера-психолога є забезпечення якості знань, умінь та навичок, а також формування усвідомленого ставлення до навчання, яке стає, у майбутньому, реальним джерелом самореалізації. Основними умовами, що сприяють здійсненню управління процесом навчання політичних лідерів в умовах сучасного суспільства є забезпечення якості знань, умінь та навичок, формування усвідомленого ставлення до навчання як до необхідності, пов'язаної із набуттям професії, вивчення потенційних можливостей студента як політичного лідера.

Відома українська учена-психолог І.С.Булах наголошує, що психологія як базова наука про внутрішні стани людини постійно шукає нові шляхи особистісного зростання людини, які забезпечували б виховання моральних якостей молоді у такій суттєвій сфері діяльності людини, як соціум [1].

Ставицька С.О., психолог-дослідник у сфері поведінки юнацтва, рекомендує у своїх працях молоді конкретизувати власний життєвий шлях особистості: особистісна презентація життєвого шляху, життєва програма, сценарій життя [2].

Виховати у вищому закладі освіти політичного лідера є важким завданням. Як правило, політичний лідер є інтелектуальним лідером серед студентства. Як указує І.М.Ковчина, найпершим завданням сучасних закладів вищої освіти є зберегти інтелектуальний потенціал нації, удосконалити викладання дисциплін у системі вищої освіти, залучити досвід європейських країн та відтворити його у національній системі вищої освіти [2, с. 32-

34]. Саме тому потрібно підтримувати виявлені лідерські якості як організаційного складу, так і психологічного.

Сформовані психологічні якості, інтелектуальні здатності майбутнього політичного лідера, сучасного студента освітньої програми «політична психологія» важко переоцінити. Саме політичні психологи у майбутньому стануть зразком політичних лідерів нової формації та європейської культури.

Для розкриття психологічних якостей студента-майбутнього політичного лідера, необхідно сформувати у нього здатності, на які ми указували вище. Ці здатності нададуть можливості індивідууму краще виконувати функції політичного лідера. Всі сформовані здатності людини підтримуються психологічними якостями особи, взаємопов'язані між собою, і нижче ми зупинимося на окремих з них, які найбільше характеризують політичного лідера.

Розглянемо найголовніші якості майбутнього політичного лідера – сучасного студента-психолога.

Психологічні якості політичного лідера взаємопов'язані між собою. Вони «запрацюють» після актуалізації, певних дій, після теоретичної та практичної підготовки, опанування уміннями під час практичної діяльності.

Лідер не працює сам по собі. Як правило, діяльність починається зі сформованої мотивації та амбіцій. Амбіції виникають із упевненості, що індивідуум може більше, ніж він нього вимагає соціальне життя. Це перша психологічна якість.

Ми вмотивовуємо студента набути амбіцій під час теоретичної роботи. Наприклад, є відомі депутати Верховної Ради України, які у різний період навчались у нашому закладі і яких один із співавторів навчав особисто. Відомими депутати стали не зразу, а починали з першого студентського майдану, голодували у палатках, виявляли принциповість та відстоювали особистісну позицію щодо керівництва уряду того часу. Це відомі прізвища і ми не будемо зупинятися на них.

Друга психологічна якість, яка характерна для політичного лідера – політична воля. Політична воля потребує цілей та завдань, що повинні бути обґрунтованими. Одним із виміром політичної волі є готовність до діяльності внаслідок сформованої мотивації. На сьогодні в Україні існують школи політичного лідерства, у яких навчаються молоді люди. В Києві, на базі ГУРТУ діє щорічна Школа політичних лідерів тривалістю п'ять місяців, в якій основна викладена мета – навчати інструментам цивілізованих політичних процесів. Підтримує школу ЮНЕСКО.

Третя психологічна якість лідера – політична зрілість. Тільки морально готовий індивідум може достатньо адекватно реагувати на будь-які зміни у політичному житті, форс-мажорні обставини, реально оцінювати негативні події. До політичної зрілості як якості відносять високий рівень умінь чітко визнавати мету, близькі та далекі пріоритети життя країни, суспільства в цілому. Виокремлювати правильні пріоритети життя суспільства для студента – політичного психолога, майбутнього політичного лідера ми навчаємо під час занять з політичної психології, дисципліна, яка є базовою з фахової теоретичної підготовки. Під час викладання виконується викладачем головне завдання – навчити студента аналізувати психологічні механізми сучасної політики та виокремлювати шляхи впровадження таких механізмів на користь кожного члена суспільства.

Для політичного лідера повинні бути характерними і такі риси, як високі моральні чесноти, прийняття суспільних цінностей.

У нашій країні, на наш погляд, для політичних лідерів притаманна риса «політичного урядовця», яка поступово зникне із розвитком взаємовідносин з європейською спільнотою. Як правило, окремих сучасних урядовців характеризують як безпринципних політичних лідерів, які керуються переважно власними вигодами від перебування у вищих шаблонах влади.

Ще одна важлива риса політичного лідера є авторитет. Авторитет набувається роками під час здобуття професійної освіти спочатку у вищому закладі освіти, серед студентства, потім серед професорсько-викладацького

складу, під час різноманітних заходів, які організуються у позанавчальний час. Як правило, такий студент має високі бали за навчання, встигає організувати студентські заходи. Основною рисою в цей час є бажання допомогти людині стати щасливою. Отже, під час навчання, як указує психолог В.В.Волошина, розширюється ціннісно-сміслова сфера свідомості індивідуума, яка інтегрується в особистісно-професійну компетентність майбутнього політичного лідера-психолога [3].

Політичний авторитет є базовою характеристичною рисою будь-якого лідера. Авторитет як риса має вплив на велику групу людей у будь-якій сфері, організації, партії. Авторитет характеризується політичною активністю та підтримується ідеями, переконаннями лідера. Він є рухомим і залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів людини, наприклад, від усвідомлення власної відповідальності перед людьми в цілому та кожним членом суспільства окремо, від рівня сформованих компетентностей та здатностей під час виконання обов'язків.

Отже, авторитет майбутнього політичного лідера починає набуватися з 20-22 років. Як достатньо відомий приклад, знову з першого студентського майдану – Юрій Л., який був на той час головою профспілки студентів вищого закладу освіти й одночасно під час майдану виконував функції його коменданта. На сьогодні він має і авторитет, і авторитаризм.

Ми упевнені, що рівень професіоналізму та відповідальності політичного лідера є взаємозалежними психологічними якостями.

Політичний лідер як сформована особистість повинен мати психологічні якості, які є індивідуально-психологічними рисами, пов'язаними між собою. Якості визначають лідера, забезпечують успішну розробку та виконання завдань, прийняття виважених рішень. Тому для майбутнього лідера є важливим опанувати психологію, а саме – політичну психологію.

Список використаних джерел:

1. Булах І.С. Вольова активність особистості//Курс лекцій із загальної психології. – К., НПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – с. 277-300.
Режим доступу 3.7.2019:
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6085/1/Bulah.pdf>.
2. Ставицька С.О., Пилипенко Н.Г.Індивідуальні форми організації особистістю життєвого шляху. Режим доступу:
file:///C:/Users/HP/Desktop/Vonu_psi_2014_19_1_39.pdf.
3. Ковчина І.М. Актуалізація професійної підготовки студентів спеціальності «міжнародні відносини». Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30 – 31жовтня 2017 року/ Укл. С.М.Іваненко, О.В.Холоденко, К.М.Павицька, О.Г.Смольнікова – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 - 515 с. - с. 32-34.
4. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: автореферат дис...докт. психол. наук: 19.00.07/В.В.Волошина; наук. консультант І.С.Булах; М-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2016. – 44 с. Режим доступу 3.7.2019:
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11734/1/Voloshyna.pdf>.

Коновалюк Тетяна Степанівна
Практичний психолог
КУ «Інклюзивно-ресурсного центру №2 ВМР»
(м. Вінниця)

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА НАСЕЛЕННЮ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID- 19

Пандемія викликає не тільки страх, тривогу, паніку, розгублення підхопити інфекцію, вона також змінює наше повсякдення побутове життя. Ізоляція та втрата соціальних контактів, скуповування товарів, обмеження виходу на свіже повітря, закриття шкіл, дитячих садочків, громадських місць відпочинку та поєднання з роботою в дома, в закритому просторі, поруч із родиною провокують у всіх нас стресовий стан. Це все може посилити або викликати нові психічні розлади захворювання.

Параліч суспільного життя – це коли наче хтось натиснув на кнопку «STOP», для наших людей це стає справжнім випробуванням, і ніхто, на жаль, не може реально оцінити, на скільки часу триватимуть обмеження, ні як вони завершаться. Саме зараз в умовах карантину психічному здоров'ю людей загрожують відчуття невпевненості і страху за завтрашній день.

Результати психологічних досліджень свідчать, що зараз люди страждають від психосоціального стресу, що відіграє важливу роль у розвитку депресії.

Рівень психосоціальних наслідків пандемії коронавірусної хвороби, стане відомим тільки за кілька місяців поспіль.

Мета психологічної допомоги полягає в попередженні загострень емоційних станів людей, які потрапили в зону ризику, та людей у яких вже були схожі емоційні ситуації. А також люди з панічними станами, розладами фобічного типу, obsesивно-компульсивними і психосоматичними розладами.

Емоційний стрес може проявлятися у вигляді фізичних скарг та недуг, а саме головна біль, запаморочення, пришвидшене серцебиття, загострення хвороб шлунково-кишкового тракту, а також порушення сну.

Така стресовість нашої сьогоденішньої ситуації пояснюється зміною повсякденного ритму і життєвого укладу (стереотипу), що призводить до вимушеної зміни і адаптації до нових умов.

Сигнали на які важливо звернути увагу.

Зміни у звичній поведінці людини. Постійне роздратування в ситуаціях, які раніше сприймалися більш спокійно.

Фізичні ознаки здоров'я. Звернути увагу на порушення сну (безсоння або сонливість), порушення в харчовій поведінці (зниження апетиту або надмірне споживання їжі). Ці ознаки свідчать про наростаючу тривогу і страх.

Страх – це внутрішній стан, що обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха. З точки зору психології вважається негативно забарвленим емоційним процесом. Це - базова емоція, яка виникає в реальній або передбачуваній ситуації небезпеки. Страх робить нас більш обережними і організованими. Це одна з вроджених емоцій, яка допомагає людині за несприятливих чи загрозованих умов боротися за життя.

Тривога - негативно забарвлена емоція, що виражає відчуття невизначеності, очікування негативних подій, та передчуття страху.

Механізм тривоги, що підкріплюється страхом, є основою інстинкту самозбереження і відповідає за нашу безпеку. Тривога утримує можна сказати мобілізує організм: вкидає адреналін і норадреналін у кров, наповнює кров'ю м'язи, заповнює легені повітрям, збільшує артеріальний тиск. Змушує спочатку діяти, а потім думати, при цьому наче вимикає свідомість, а починає діяти самозахист і інтуїція.

Паніка - це втрата емоційної, фізичної та психологічної рівноваги. Панічні атаки мають такі ознаки: підвищений ритм серцебиття, надмірна

пітливість, істерики або навпаки стан байдужості, хаотичне мислення, пригнічені емоції, імпульсивні реакції.

У кожної людини є свій поріг проживання панічної реакції. Він залежить від досвіду з дитинства і властивостям переживати непередбачувані ситуації та бути готовим до змін. Для однієї людини може бути надмірним стресом незапланована відпустка, а для іншої людини навіть втрата роботи – не буде такою стресовою.

Нормою для психологічно здорової особистості є переживання панічного стану з подальшим самостійним опануванням власних емоцій та дій. Інакше цей стан переходить у психосоматичні розлади.

Психосоматичні розлади – це стани, що з'являються в результаті взаємодії психічних і фізіологічних соматичних чинників у організмі. Це можуть бути окремі прояви – наприклад такі як : біль у ділянці шиї, голови або живота, судоми, нудота, слабкість, запаморочення – в основі яких немає хвороби як такої.

Для психосоматичних розладів характерна поява і посилення після стресу, будь-якої перенапруги (інтелектуальної, емоційної, фізичної). Іноді бувають зворотні реакції, що ускладнюють постановку правильного діагнозу. Не виняток, що симптоми захворювання можуть виникнути на фоні позитивних емоцій: довгого, а потім приємного очікування або досягнення результату, успіху.

Депресія – це захворювання, при якому людина тривалий час (не менше двох тижнів) відчувається пригнічено, втрачає інтерес до занять і справ , які раніше приносили задоволення, а також не може робити повсякденні справи.

Найбільша небезпека депресії, це здатність людини залишатися певний час без уваги і підтримки оточуючих її людей. Така прихованість з часом може мати дуже недобрі наслідки , які переростають в психічні розлади.

Щоб уникнути страху невизначеності потрібно вибудувати свій розпорядок дня, тобто структурувати . Спробувати розписати свою діяльність, план на тиждень. Важливо зберегти певні звички, які були вироблені до нових умов пристосування. Наприклад : спортивна активність (загальні вправи), хобі, саморозвиток. Також важливо зосередити свою увагу на здоровому харчуванні та сні.

Спілкування з рідними, підтримка і турбота будуть давати нам необхідне в кризових ситуаціях відчуття безпеки.

Дуже добре допомагають відволіктися від проблем та отримати задоволення прослуховування музики, танці, малювання, шиття, вишивання, поробки своїми руками.

Коли щодня робити дихальні вправи - це допоможе запобігти панічним атакам, зменшити стрес. Можете спробувати застосовувати практику медитації, це також допомагає заспокоїтися та брати під контроль ситуацію.

Використовуйте гумор це - сприяє зняттю панічної напруги і позитивом наповнює ваше життя.

Таким чином, кожен життєвий етап це досвід, свого часу, який проходить завершальну стадію і виникає внутрішня, глибинна потреба до подальшого зростання і розвитку. Ця потреба приходить особисто до кожного, щоб потім вибрати шлях змін, зростання і розвитку.

Список використаних джерел:

1. Сет Дж. Гиллиан Тревога, гнев, прокрастинация. / Сет Дж. Гиллиан, Бомбора - 2020. – С. 204-215.
2. Скотт Стоссел Век тревожности. Стражи, надежды, невроты и поиски душевного покоя. / Скотт Стоссел . 2016, Альпина нон фикшин. – С. 400-420.
3. Ильин Е. П. Психология страха / Е.П. Ильин. – М. «Питер». – 2017. – С. 36-58.

Коробка Лариса Миколаївна
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії психології мас і спільнот
Інституту соціальної та політичної психології
НАПН України (м. Київ)

ПІДВИЩЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ІНАКШОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЕСТИГМАТИЗАЦІЇ

Проблема прояву та наслідків стигматизації осіб, груп, меншин за різними ознаками в сучасному українському суспільстві та психологічної підтримки представників меншин, які зазнають стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах актуалізує потребу визначення найбільш ефективних соціально-психологічних технологій дестигматизації, спрямованих на подолання упереджень, підвищення толерантності до інакшості в суспільстві, на підтримку представників цих меншин та поліпшення їх соціального самопочуття.

Теоретичним підґрунтям дослідження проблеми стигматизації в різних суспільних та освітніх середовищах, ефективності запропонованих соціально-психологічних засобів дестигматизації, спрямованих на підвищення толерантності до інакшості та психологічну підтримку представників стигматизовуваних меншин, постали теоретичні положення щодо проблеми «стигми» та «стигматизації» (Г.Беккер, П.Бірнет, І.Галецька, І.Гофман, Г.Кравченкова), джерел стигматизації (Р.Хагхайгат, М.Чутора), типів стигми, її компонентів та рівнів (Н.Белоносова, П.Керріган, Ю.Смірнова, А.Фінзен); до проблеми толерантності (О.Асмолов, Г.Бардієр, Л.Дробижева, В.Павленко, К.Уейн), її видів, компонентів, рівнів (В.Бойко, Н.Гусак, М.Мельничук, Г.Солдатова), а також щодо сутності психологічних технологій (Л.Карамушка, М.Найдьонов, В.Панок та ін.) та практичні напрацювання з організації і проведення групової соціально-психологічної роботи (Г.Бардієр, П.Горностай,

Д.Джонсон, О.Ліщинська, О.Сидоренко), як основи для впровадження психологічних технологій дестигматизації.

У подоланні проблеми стигматизації в суспільстві значну роль відіграє дестигматизація, яка визначається дослідниками, як процес повернення індивіду втраченого соціального статусу та відновлення членами стигматизовуваних меншин своїх громадянських прав, які було втрачено внаслідок зовнішньої стигматизації та самостигматизації [2]. Для цього, потрібна, реалізація активної державної політики, активізація ресурсів громади, широка просвітницька робота серед населення, підвищення толерантності до інакшостів різних суспільних та освітніх середовищах, що можливо реалізувати за допомогою соціально-психологічних технологій.

У свідомості сучасної людини здебільшого переважає конструкт конфлікту, натомість, існують інструменти еволюції, які засновані на взаємодопомозі, альтруїзмі та емпатії – на толерантності. Саме застосування цих інструментів може сприяти прискоренню досить не простого, як для індивідуальної, так і для суспільної свідомості, переходу від логіки конфлікту до логіки толерантності [1]. Зазначене виявляється особливо актуальним перед викликами, які сьогодні постали перед людством.

Сьогодні толерантність/інтолерантність, як важливий вимір соціальної взаємодії, є тим феноменом, який виявляється в різних сферах, як індивідуального, так і соціального життя людини. Він впливає на цінності, переконання і настанови особистості і, водночас є їхнім результатом. Толерантність розглядається дослідниками як інтегральна характеристика особистості, яка включає такі компоненти, як психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей[3]; як готовність визнавати й приймати поведінку, переконання та погляди інших людей, навіть тоді, коли вони не поділяються та взаємодіяти з ними на основі розуміння і згоди[4, с.23].

Коли мова йде про підвищення рівня, формування чи активізацію толерантності варто акцентувати увагу, як на певних нормах толерантної

поведінки, на важливості сприймати і приймати іншого, як інакшого, так і на дієвій толерантності, яка виявляється у позитивній спрямованості особистості, здатності, у відносинах з іншими, контролювати свої вчинки та, яка передбачає розуміння і прийняття іншого, вміння налагоджувати співпрацю на основі взаємоповаги, солідарності та партнерства.

З метою підвищення толерантності до інакшості в освітньому середовищі як реалізації технології дестигматизації нами було поставлено низку завдань, які передбачають: здійснення емпіричного дослідження обізнаності представників педагогічної спільноти про існуючі в суспільстві стереотипи відносно певних стигматизовуваних груп та того, наскільки вони з ними погоджуються, їхніх упереджень відносно таких груп, а також рівня їхньої толерантності; розробку соціально-психологічних засобів та підтвердження ефективності їхнього практичного застосування щодо привернення уваги педагогічної спільноти до проблеми стигматизації, зокрема в освітньому середовищі, через науково-обґрунтоване соціально-психологічне інформування, виявлення та послаблення упереджень щодо певних стигматизовуваних груп, посилення рефлексивності та підвищення толерантності до інакшості в різних освітніх середовищах.

Список використаних джерел:

1. Асмолов, А.Г. Толерантность как культура XXI века / А.Г. Асмолов // Толерантность: объединяем усилия. М., Летний Сад, 2002. С. 8-12.
2. Кнуф А. Стигма: теория и практика / А. Кнуф, Л. Эпов // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 116-122.
3. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души / Г.У. Солдатова // Век толерантности. Научно-публицист. вестник. 2003. №6 С.60-79.
4. Формування толерантного ставлення до дітей, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІДу: особливості підготовки волонтерів / Н. Гусак, Н.

Дмитришина, Г. Довбах та ін. К.: МБФ «Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні», 2011. 128 с.

Кошова Інна Вікторівна
кандидат психологічних наук, доцент,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФОТОГРАФІЙ В ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Метод наукової фотографії з'явився у 1845 році, і з того часу досить інтенсивно розвивається. Спочатку він використовувався для ілюстрування, фіксації наукових даних та копіювання реальності. Найчастіше фотографія використовувалася в тих випадках, коли об'єкт дослідження неможливо було вивчити за допомогою текстових методів. Надалі ці основні способи використання фотознімків розширилися. Фотографії почали використовувати як окремий об'єкт інтерпретації та доповнення до інтерв'ю, спостереження; або ж для стимулювання інтерв'ю з метою отримання достовірних даних.

Посилення уваги до візуальної культури в сучасних гуманітарних науках обумовило сплеск теоретичного та практичного інтересу до фотографій, зокрема в соціології. Психологія, на думку Лабунської О.В., теж потребує обговорення методологічних питань, «візуального повороту», оскільки реальність, яку вивчає психологія, все частіше презентується за допомогою візуальних засобів[6; 9].

Фотографія у психології використовується як засіб комунікації (Р. Барт); спосіб фіксації та передачі особистісних смислів (Р. Барт); аналог пам'яті (В.Нуркова); спосіб структурування та відображення життя особистості в повсякденності, в засобах масової інформації та в діагностичних, психокорекційних та психотерапевтичних цілях [7; 11]. В.В.Нуркова досліджує роль фотографії та фотографічних портретів у формуванні автобіографічної пам'яті. Перспективною і сучасною вважають фотопсихологію, що зосереджується на вивченні фотографій в історичній перспективі, їх інтерпретації за принципами психології мистецтва [4].

Розвивається вона завдяки своєму корекційному та профілактичному потенціалу, як фототерапія, терапевтична фотографія та фото-арт-терапія[7].

У фототерапії, спрямованій на вирішення психологічних проблем та розвиток гармонійної особистості через створення та/або сприймання фотографій та наступну їх вербалізацію більше зосереджуються на емоційній та реконструктивній реакції клієнта, його здатності надавати смисл зображенню [3; 11]. У методі автофото пропонують використовувати фотографії для вивчення індивідуальності та Я-концепції особистості. Тож наукова фотографія дала вченим можливість реєструвати недоступні людському оку предмети і явища, документувати результати дослідження. Вона широко використовується у терапевтичних та профілактичних цілях, тоді як її власне дослідницька функція залишається поза увагою [9]. Одна з причин в тому, що візуальні матеріали є документом, фізичним об'єктом в просторі, і, водночас – це візуальний образ, зображення [10], яке можна по-різному інтерпретувати. Воно може розглядатися як копія, що відображає фізичні характеристики зображуваних об'єктів та показує їх взаємне розташування, як знак, зображення, засіб комунікації, надреальність [1].

У соціології фотографію називають особливим видом візуальних документів, до яких застосовується як якісний, так і кількісний аналіз[3,12]. Використовуються два основних типи вивчення: аналіз змісту фотографій без коментарів того, хто їх створював та на основі інтерпретації. Аналіз змісту фотографій без коментарів відбувається за схемою: контекст створення фотознімка, автор фотографії, мета її створення. Інтерпретуючи фотографії, дослідники використовують модифіковані мистецтвознавчі методи: візуальноаналітичний та метод іконографічної-іконологічної інтерпретації. Застосовується й об'єктивна інтерпретація без врахування суб'єктивного контексту, перевагами якої є неупередженість аналізу [4].

Погляд на фотографію як повідомлення (Барт Р.), яке кимось створене та комусь адресоване, логічно обґрунтовує застосування герменевтичного, семіотичного, структурного і дискурсивного підходів до інтерпретації

фотодокументів[12]. Фрагменти герменевтичного, семіотичного та дискурсивного аналізів поєднуються у секвенційному аналізі фотографій [8]. Ідея тісного зв'язку тексту і зображення та необхідність їх взаємного доповнення реалізується в методі авто-фото [4].

У сучасному світі фотографія значно розширює свої функції. Це вже не стільки засіб документування, стільки засіб комунікації людей між собою, засіб пізнання індивідуальності [11]. Фотографія є сильним засобом актуалізації переживань особистості, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, малоусвідомлюваних механізмів та чинників росту, ресурсом подолання страхів, депресії. Так ВайзерДж. пропонує застосовувати фотографію у терапії для дослідження проєкцій, працювати з автопортретами, фотографіями, створеними близькими людьми сфотографованого або з фотообразами, створеними клієнтом, вивчати сімейні альбоми та інші біографічні матеріали. Комунікативна функція фотографій, що є основою у фототерапії, здійснюється завдяки здатності знімків передавати почуття та уявлення людини, бути засобом сприймання, перероблення та передачі інформації, доповнюється здатністю фотографії спонукати до смислоутворення, деконструкції, пробудження спогадів [11].

Однак, її використання як наукового методу вимагає істотних часових і фінансових витрат, значно залежить від технічної майстерності і соціально-психологічних якостей дослідника [10]. Він вимагає від дослідника як об'єктивності, так і навичок спілкування та встановлення емпатійного контакту [9]. Використання фотографій полегшує проведення інтерв'ювання[11], але це може призвести до появи нових даних і не завжди зрозуміло настільки вони пов'язані із завданнями дослідження [10]. Тож небезпекою, якої слід уникати, стає некоректна інтерпретація фотографічних зображень, оскільки заміна текстової інформації образами змінює та/або редукує суб'єктивні смисли, які можуть бути отримані іншими методами. Саме тому вважається доцільним поєднувати візуальний аналіз з усталеними методами збору інформації, такими як інтерв'ю чи анкетування, спостереження, аналіз документів, глибше занурюватися в соціальний

контекст та враховувати причини різних можливих інтерпретацій, приймати до уваги час і місце фотозйомки, брати до уваги наміри фотографа, можливість редагування фотографій, видалення з них небажаних чи непотрібних для сторонніх осіб елементів. Проблемою є «цитування» фотографій в науковому тексті та оприлюднення матеріалу.

Застосування фотографій у наукових дослідженнях супроводжується рядом технічних та методичних труднощів, відсутній універсальний алгоритм застосування методу [3], але це не применшує його значення для наукових досліджень[8]. Він залишається перспективним та популярним візуальним методом в соціології та психології.

Список використаних джерел:

1. Брекнер Р. Изображенное тело. Методика анализа фотографии. *ИНТЕР*. 2007. Т. 1, № 4. С. 13–32. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/inter/article/view/4415>
2. Вайзер Дж. Техники психотерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей. URL: <http://www.phototherapy.me>.
3. Дягилева Н. С., Журавлева Л. А. Методологические основы применения визуального метода в социологических исследованиях. *Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология*. 2012. № 4 [258]. Вып. 23. С. 75–79.
4. Жданова С. Ю., Власова Е. Ю. Метод фотографии в познании индивидуальности человека. *Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия "Педагогика, психология"*. 2012. Вып. № 2 (9). С. 76–84. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-fotografii-v-poznanii-individualnosticheloveka>.
5. Запольская А. Б. Метод фотоинтервью в социальных исследованиях: аналитический обзор. *Социология 4М*. 2014. № 2. С. 127–157. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3781>

6. Лабунская В.А. *Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности.* Ростов н/Д. 2009. 344 с.
7. Лакосина Н. В. Фотовизуализация жизненных событий как актор отношения личности к своей. Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) М.: Изд-во «Институт психологии РАН».2009.URL:<https://uchebnikfree.com/osnovy-i-psiologii/fotovizualizatsiya-jiznennyih-sobyitiy-kak-33199.html>
8. Марченко А. М. Аналіз фотографічних зображень у соціології: можливості та обмеження. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць.* Вип. 17. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. С. 255–258. URL: <https://www.academia.edu/8921685/>
9. Мухина, В. С. Дугарова Т. Метод научной фотографии в психологии личности и этнопсихологии. *Развитие личности.*2010. N 1. С. 152-179.URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-nauchnoy-fotografii-v-psiologii-lichnosti-i-etnopsiologii>
10. ПечуринА. В.Визуализация социальных исследований: новые данные или новые знания. *Социологический журнал.* 2007. Т. 0. № 3. С. 81–89. URL: jour.isras.ru/index.php/socjour/article/view/957
11. Фототерапия: использование фотографий в психологической практике: сборник статей / под ред. А. И. Копытина. URL: <http://www.phototherapy.me>.
12. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник / пер. с польск. Н. В. Морозовой. Москва: Логос, 2007. 168 с.

Кутішенко В. П.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)*

Ставицька С. О.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

Ставицький Г. А.

*кандидат психологічних наук,
викладач кафедри соціальної психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ТРИВОЖНІСТЮ Й ІНТЕРЕСОМ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість емоційних переживань інтересу і тривожності виступають одними з основних чинників, що визначають особливості здоров'я молодшого школяра [4, с.194-199].

Комфортність включення школярів в навчальну діяльність зумовлена, передусім, наявністю у них пізнавального інтересу до процесу і змісту навчальної діяльності. Разом з тим, тривожність найбільш яскраво відображає неблагополуччя дитини в навчальному процесі [2, с.168-173].

У нашому дослідженні аналізувалися два взаємопов'язані аспекти, які характеризують комфортність включення школяра в навчальну діяльність, – це динаміка інтересу та тривожності на уроці. З цією метою було використано модифікований варіант особистісного опитувальника [3, с.50-53], який спрямований на встановлення у школярів домінуючих модальностей емоційних переживань, пов'язаних з навчальним процесом.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що між рівнем інтересу на уроці учнів початкових класів і особливостями їх фізичного

самопочуття існує тісний зв'язок. Зокрема, комфортність включення школярів у навчальну діяльність (домінування інтересу на уроці над тривожністю) сприяє збереженню здоров'я молодших школярів. Разом з тим, становлення деструктивних тенденцій здоров'я дитини визначається зростанням рівня тривожності та зниженням рівня інтересу у процесі виконання навчальної діяльності.

У молодших школярів як з позитивним, так і з негативним фізичним самопочуттям показник інтересу на уроці від 1-го до 4-го класу знижується ($p < 0,001$). Разом з тим, у молодших школярів 1-го і 4-го класів з позитивним фізичним самопочуттям показник інтересу на уроці вищий, ніж цей показник у молодших школярів з негативним самопочуттям ($p < 0,001$) (1 кл.: позитивне самопочуття – 28.0, негативне – 22.0; 4 кл.: позитивне самопочуття – 26.0, негативне – 18.2).

Аналіз динаміки тривожності на уроці показав, що цей показник у молодших школярів з різним рівнем фізичного самопочуття на уроці від 1-го до 4-го класу зростає (позитивне самопочуття: 1 кл. – 21.2, 4 кл. – 23.5 ($p < 0,05$); негативне: 1 кл. – 23.4, 4 кл. – 27.6 ($p < 0,05$)). Водночас, порівняльний аналіз отриманих даних свідчить про те, що у школярів з позитивним фізичним самопочуттям у всіх класах початкової школи показник тривожності на уроці нижчий, ніж у школярів з негативним самопочуттям (1 кл.: позитивне самопочуття – 21.2, негативне – 23.4 ($p < 0,05$); 4 кл.: позитивне самопочуття – 23.5, негативне 27.6 ($p < 0,001$)). Отже, існує взаємозв'язок між рівнем тривожності молодшого школяра і особливостями його фізичного самопочуття.

Про стабільність цього взаємозв'язку свідчить той факт, що для молодших школярів з позитивним фізичним самопочуттям у всіх класах початкової школи показник інтересу на уроці вищий за показник тривожності.

Завдання наступного етапу дослідження полягало у з'ясуванні причин виникнення шкільних страхів молодших школярів, що спричиняють їх емоційне неблагополуччя, та у встановленні ієрархії зазначених причин. Для розв'язання поставлених завдань було використано модифіковану методику Ж. Нюттена (незакінчені речення), що спрямована на дослідження причин появи шкільних страхів у молодших школярів.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що у 1-му класі свої шкільні страхи учні найчастіше пов'язують із системою "Я – інші" (51.4%). Ця система поділяється на дві підсистеми: "Я – учитель" (взаємини школярів з учителем) і "Я – учень" (взаємини школярів з однокласниками). У 1-му класі домінуючими у породженні шкільних страхів у цій системі є особливості взаємин з учителем (30.1%). Друге рангове місце у породженні шкільних страхів займає шкільне оцінювання (33.3%). Результати дитячої незадоволеності власною оцінкою, страхи, що пов'язані з нею не сприяють зміцненню їхнього здоров'я. Третє рангове місце посідає система "Я – власне учбова діяльність" (наприклад, діти бояться помилятися при відповіді, бояться, що не встигнуть щось зробити, їх лякає необхідність виконувати контрольні роботи) – 18.0%.

У 4-му класі ієрархія причин виникнення шкільних страхів учнів, порівняно з 1-м класом, змінюється: перше рангове місце у породженні шкільних страхів (як і в 1-му класі) займає система "Я – інші" (52.7%), де домінуючими у породженні негативних переживань є особливості взаємин з однокласниками; друге рангове місце – за системою "Я – навчальна діяльність" (30.6%), і на третьому ранговому місці перебуває шкільна оцінка (16.7%).

Порівняльний аналіз причин появи деструктивних переживань показав, що від 1-го до 4-го класу майже у два рази зростає кількість дітей, які свої шкільні страхи пов'язують з неблагополуччям у взаєминах з однокласниками, і зменшується кількість дітей, що ці переживання пов'язують з особливостями взаємин з учителем (1 кл. – 30.1%, 4 кл. –

17.0%). Разом з тим від 1-го до 4-го класу в два рази зменшується кількість дітей, для яких основною причиною появи негативних переживань у школі, є шкільна оцінка. До того посилюється вплив на появу цих переживань особливостей власне учбової діяльності (1 кл. – 18.0%; 4 кл – 30.6%).

Наступний етап дослідження передбачав аналіз співвідношення показників різних видів тривожності молодших школярів (міжособистісної, шкільної та самооцінної) з метою встановлення ієрархії основних сфер учбового простору, в яких цей емоційний стан найчастіше виникає. Використано методику Прихожан, адаптовану до молодшого шкільного віку [1, с.45-63].

Отримані результати свідчать, що у першокласників перше рангове місце займає міжособистісна тривожність (середній показник – 10.7), друге рангове місце – шкільна тривожність (9.9) і третє – самооцінна тривожність (6.8). Та ж тенденція спостерігається у школярів 4-го класів: перше рангове місце займає міжособистісна тривожність (11.6), друге – шкільна тривожність (11.6) і останнє – самооцінна тривожність (6.9). Порівняльний аналіз показників тривожності, пов'язаних з учбовою діяльністю молодших школярів, на різних етапах їх навчання в початковій школі дозволяє стверджувати, що від 1-го до 4-го класу зростає середній показник як шкільної тривожності (1 кл. – 9.9; 4 кл. – 10.5), так і міжособистісної тривожності (1 кл. – 10.7; 4 кл. – 11.6). Водночас середній показник самооцінної тривожності залишається майже незмінним (1 кл. – 6.8, 4 кл. – 6.9).

Проведене дослідження дозволило з'ясувати, що від 1-го до 4-го класу змінюється співвідношення основних причин появи шкільних страхів молодших школярів. У 1-му класі перше рангове місце серед цих причин займають особливості взаємин з іншими, де домінуючою причиною є особливості взаємин з учителем. У 4-му класі ця система займає таке ж рангове місце, як і в 1-му класі, але домінуючими у породженні негативних переживань стають особливості взаємин з однокласниками. Друге рангове

місце в першокласників займає шкільне оцінювання, яке у 4-му класі (вже у вигляді фіксованої оцінки) посідає останнє (третє) рангове місце. Власне учбова діяльність як причина появи шкільних страхів молодших школярів з третього рангового місця у 1-му класі переходить на друге у 4-му класі.

У молодших школярів домінуючою щодо породження тривожності, яка пов'язана з учбовою діяльністю, є система "Я – інші" (міжособистісна тривожність), друге рангове місце посідає система "Я – власне учбова діяльність" (шкільна тривожність) і найменший вплив на виникнення такого емоційного стану здійснює система "Я – Я" (самооцінна тривожність).

Список використаних джерел:

1. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
2. Ставицька С. О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2 (МО України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 1998). - С. 168 –173.
3. Терлецька Л. Шкільна психодіагностика/Л. Терлецька. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. - 120 с. – (Бібліотека „ Шкільного світу”). – С.50-53.
4. Psychotherapy. Treatment of psychosomatic disease / Aisawa Shizuo // Asian Med./ - 1990. – 33 № 4. – С. 194-199.

Левчишина Наталія Євгенівна
магістр II курсу,
Навчального закладу Міжрегіональної Академії
управління персоналом)
спеціальності «психологія»
(м. Київ)
Науковий керівник:
Грись Антоніна Михайлівна
доктор психологічних наук, професор

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ

Впродовж останніх шести років важливе місце в соціальних процесах займає проблема психологічних особливостей осіб, котрі постраждали внаслідок антитерористичної операції на сході України.

Досвід залученості до військової ситуації, мирного населення, яке залишилось проживати на території збройного конфлікту, спричиняє високий рівень його психічної травматизації. Передусім, це стосується характеристик загального психологічного тла, коли емоційні прояви стресу зачіпають різні сторони психіки особистості.

При тривалому стресі людина стає більш тривожною у порівнянні з її нормальним станом, зневірюється в майбутніх позитивних змінах, здобуває негативний, похмурий, песимістичний відтінок загального емоційного тла життєдіяльності чи, навпаки, стає більш тривожною та агресивною, тому що постійне травмування психіки увійшло в її життя[3].

У світовій практиці таке поняття як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) остаточно сформувалося у 80-х роках ХХ століття, коли М. Горовіц запропонував виділити його в якості самостійного синдрому. Потужним стимулом для цього послужили дослідження психопатологічних розладів в учасників війни у В'єтнамі американськими психологами і психіатрами. У цій області можна відзначити роботи Егендорфа з співавторами (1981) і Боуландера з співавторами (1986) [1].

В СРСР тема ПТСР активізувалася, коли в суспільстві почали підніматися питання пов'язані зі складнощами адаптації до мирного життя колишніх ветеранів війни в Афганістані. Саме в цей період при Інституті психології РАН під керівництвом Н. В. Тарабриної та при Академії управління МВС під керівництвом І. О. Котенева створюються перші лабораторії посттравматичного стресу та психотерапії.

Одночасно з цим, була встановлена співпраця з міжнародними організаціями. Завдяки професору Р. Пітмену і психофізіологічній лабораторії Harvard Medical School (США), були досягнуті спільні домовленості: перекласти і апробувати комплекс методик, присвячених дослідженню ПТСР[2; 3].

Класифікації котрі використовуються фахівцями для симптоматики та специфіки переживання ПТСР у військових, майже повністю можна використовувати і для мирного населення, яке постраждало внаслідок бойових дій, наприклад:

- прискорене серцебиття, біль в грудині, уривчастість та утруднення дихання, підвищена пітливість (синдром «солдатське серце»);
- почуття провини, якщо людина залишилася в живих, а хтось із близьких або дітей загинув під час обстрілів (синдром «вижив»);
- коли спогади про травматичні події постійно вторгаються у свідомість (синдром «флешбек»);
- агресивність, конфліктність, імпульсивність в поведінці зі спалахами фізичного насильства, зловживання спиртними напоями або наркотиками, безладні сексуальні зв'язки, замкнутість (прояви «командирської» психопатії);
- різке або прискорене старіння, стрімка зміна ваги, психічна млявість, прагнення до тиші та спокою (синдром «прогресуюча астенія»).

Для оцінки травматичного досвіду мирного населення нами використовувалася: «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій» (адапт. Н. В. Тарабриної).

Отримані результати за методикою свідчать про те, що люди, які проживають в зоні бойового конфлікту та були свідками травмуючих подій, за шкалою мають високі показники. Немає жодного опитаного, у якого показники були б в нормі або нижче середнього. Так, 50% учасників вибірки, мають високий ступінь ПТСР та середній бал – 96,05. У той же час у вибірці, з'являється додатковий рівень, який вищий за норму – від 101 балу – 50% учасників вибірки, а з середнім балом 137 – 65% досліджуваних.

Наявність високого рівня ПТСР у мирного населення демонструє декілька головних чинників: постійне перебування у психотравмуючій ситуації та відсутність практичного досвіду для подолання стресових і травмуючих станів.

Критичність ситуації полягає в тому, що під час антитерористичної операції, мирне населення не тільки опинилося в центрі бойового конфлікту, а й протягом останніх шести років продовжує перебувати в постійному перенапруженні та постійному стані очікування можливих травмуючих подій.

Основними завданнями психологічної допомоги і реабілітації мирного населення, яке проживає в зоні бойовий дій є: вивчення й узагальнення особливостей виникнення ПТСР та ефективності психологічних заходів, що застосовуються при наданні психологічної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. - М.: Изд-во Эксмо, 2005.
2. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заве дений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса - СПб: Питер, 2001.

*Максим'як Олена Олександрівна,
студентка 41 психБЗ групи,
спеціальності 053. «Психологія»
НПУ імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)*

*Науковий керівник
Ставицька Світлана Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Одним з інтегральних показників оцінки впливу професійного стресу на працівника є рівень емоційного вигорання. За сучасними даними, під цим терміном розуміється стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Синдром вигорання включає три основні компоненти: емоційну втоми, знеособленість та зниження професійних досягнень. Емоційне виснаження розуміється як почуття емоційної розкріпаченості та втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація виявляється у цинічному ставленні до досягнень - це виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері та усвідомлення невдачі в ній [1].

Засновник ідеї вигорання К. Маслах визначає це поняття як "синдром фізичного та емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до праці та втрати розуміння та співпереживання з клієнтами". К. Маслах наголошує, що вигорання – це не втрата творчості, не реакція на нудьгу, а скоріше «емоційне виснаження, що виникає внаслідок стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [2].

Для визначення наявності та рівня вигорання у медичних працівників ми використали методику «Дослідження емоційного відгукування», опитувальник «Психологічне вигорання» (розроблений Н.Є.Водоп'яною, О.С. Старченковою на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) та методику діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко.

Проведене дослідження показало, що у представників групи А (ускладнені умови праці): 25% - синдром професійного вигорання не сформувався, 33% - знаходяться на стадії формування. 42% - сформовано синдром професійного вигорання. У представників групи В (звичайні умови праці) склалася дещо інша картина: 31% - синдром не сформувався, 32,5% - формується, 6,5% - сформований. Тобто, там де спеціалісти працюють у достатньо складних умовах (при обмеженні психологічного, соціального, інформаційного простору та перевантаженні робочим часом) синдром професійного вигорання формується швидше та має більш чіткі прояви, ніж там, де організація праці відповідає стандартам.

За результатами дослідження можна зробити такі висновки.

Як правило, медичні працівники зі сформованим синдромом професійного вигорання мають високий рівень емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень. Щодо емпатичних тенденцій, то однозначної відповіді дати не можна. Високий, низький, середній рівень емпатії мають досліджуванні з абсолютно різними показниками вигорання

Більш ґрунтовно результати цих особливостей будуть представлені в наступних наших роботах.

Список використаних джерел:

1. Кужель І. Р. Рівень емоційного вигорання як базовий критерій необхідності та змісту психоед'юкативної та психокорекційної роботи з медичним персоналом хоспісу / І. Р. Кужель // Психіатрія. – 2010. – № 1. – С. 34–39.
2. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective / C. Maslach // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek. – Washington D.C : Taylor & Trancis, 1993. – P. 19–32.

Манічева Вікторія Вячеславівна,
*бакалавр IV курсу,
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова
спеціальності «Психологія»
(м. Київ)*
Науковий керівник:
Сидоренко Ольга Борисівна
кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Поняття «конфлікт» походить від латинського «conflictus», що в перекладі означає зіткнення протилежних інтересів, поглядів, прагнень, він є нормальною формою соціальних зв'язків та взаємовідносин між двома суб'єктами соціальної взаємодії з притаманними кожному з них особистісно – психологічними характеристиками. Свій зовнішній прояв конфлікт знаходить у конфліктній поведінці кожного з суб'єктів взаємодії.

Дослідження особливостей конфліктної поведінки присвячені науковій праці як вітчизняних так і зарубіжних вчених: В. Бурлачук, Г. Дубчак, Л. Ємельяненко, Л. Коберник, К. Левін, Н. Непомняца, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, К. Хорні та ін. [1-3].

Конфліктна поведінка представляє собою взаємодію конкретної особистості з іншими людьми, вона має суб'єктивно – об'єктивний характер, проявляється у зовнішніх діях під час взаємодії двох чи більше суб'єктів, спрямованих на реалізацію власних цілей та інтересів, що у кінцевому випадку детермінує виникнення конфлікту.

Досліджуючи сутність поняття «конфліктна» поведінка слід зазначити, що будь – яка передконфліктна ситуація залишає можливість суб'єкту конфлікту вибору конфліктного або одного з неконфліктних способів її вирішення. Причини, у силу дії яких людина обирає конфліктну поведінку мають суб'єктивний характер та зумовлюються індивідуально-

психологічними особливостями особистості. До останніх можна віднести такі особистісні риси, як агресивність, ригідність, фрустрованість та тривожність.

Оскільки значний вплив на формування особистості та притаманних їй рис здійснює процес її соціалізації, то актуальним стає їх дослідження з точки зору гендерної обумовленості, оскільки саме гендер є соціально-психологічною характеристикою, яку особистість набуває в процесі соціалізації.

Поняття «гендер» знаходить свій зовнішній прояв в двох основних категоріях - фемінність та маскуліність, які представляють собою певні психологічні характеристики особистості, які відповідають власній психологічній статі, гендерним ролям і стереотипам, формам поведінки, стилям та способу життя, а також особливості самореалізації, формування цінностей, установок, гендерної та рольової ідентичності, світогляду[4].

З метою вивчення гендерних особливостей прояву, таких особистісних рис як агресивність, ригідність, фрустрованість та тривожність, які мають вплив на конфліктну поведінку, нами було проведено дослідження серед осіб раннього дорослого віку. В ньому взяли участь особи з вищою юридичною освітою у кількості 30 респондентів, 16 жінок та 14 чоловіків, віком від 22 до 39 років.

В процесі емпіричного дослідження було використано: методику С. Бем «Статеворольовий опитувальник» та методику «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк).

Аналіз результатів дослідження за методикою С. Бем показав, що 79 % чоловіків мають андрогінний тип гендерної ідентифікації, 14 % - маскуліний та 7% - фемінний, серед жінок 75 % - андрогінний та 25% - фемінний.

За допомогою методики «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) нами отримані такі результати, які представлені на рис. 1.

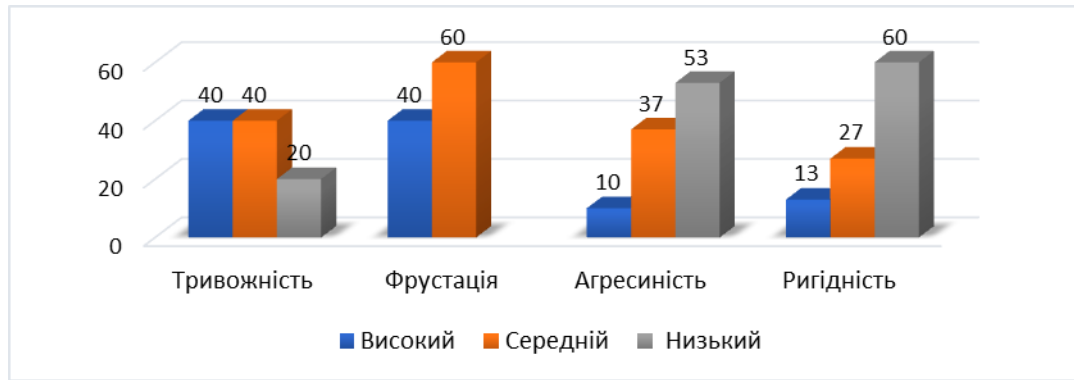


Рис. 1. Показники самооцінки психічних станів осіб раннього дорослого віку (у %)

З рис.1 видно, що у респондентів було встановлено низький (40%), середній (40%) та високий (20%) рівні тривожності; низький (60%) та середній (40%) рівні фрустрації; низький (53%), середній (37%) та високий (10%) рівні агресивності, низький (60%), середній (27%) та високий (13%) рівні ригідності. Вказане свідчить про те, що особи раннього дорослого віку мають помірну тривожність, яка є природною особливістю особистості та сприяє успішній професійній діяльності. Не відчувають сильного емоційного, якщо їх потреби та бажання не задовольняються. Швидко реагують на зміни обставин та умов діяльності, тим самим адаптуючись до них.

За результатами співставлення даних отриманих за обома методиками, нами було розподілено всіх респондентів на 5 груп залежно від типу гендерної ідентифікації та проведеного аналізу отриманих ними рівнів психічного стану. Встановлено, що високий рівень агресивності притаманний чоловікам маскулінного типу гендерної ідентифікації, середній рівень мають чоловіки з андрогінним типом гендерної ідентифікації (55%), що свідчить про те, що їм є притаманними спалахи гніву, імпульсивні прояви поведінки. Жінки андрогінного (58%) та фемінного (100%) типу гендерної ідентифікації та чоловіки фемінного типу (100%) гендерної ідентифікації мають низький рівень агресивності, а отже вони не схильні до імпульсивної поведінки зумовленої гнівом, злістю, ненавистю, ворожістю.

Низький рівень тривожності серед осіб ранньої дорослості притаманний чоловікам з маскуліним типом гендерної ідентифікації(100%), середній та низькі рівні - чоловікам з андрогінним типом гендерної ідентифікації (в рівних частинах 91%), середній рівень жінкам з андрогінним типом гендерної ідентифікації (67%) та чоловікам фемінного типу гендерної ідентифікації(100%), високий рівень наявний у жінок з фемінним типом гендерної ідентифікації(75%). Отже, у той час, як маскуліні чоловіки мають високий поріг тривожності та не переймаються через можливість настання неблагополуччя, чоловіки та жінки з андрогінним типом гендерної ідентифікації та чоловіки з фемінним типом гендерної ідентифікації через це відчувають певний емоційний дискомфорт, який у жінок фемінного типу гендерної ідентифікації має більш виражений характер.

Чоловікам з маскуліним (100%) та андрогінним (80%) типами гендерної ідентифікації раннього дорослого віку притаманним є низький рівень фрустрації, середній рівень (58%) та низький (42%) є характерним для жінок з андрогінним типом гендерної ідентифікації та середній для чоловіків та жінок (75%) з фемінним типом гендерної ідентифікації. Вказане свідчить про те, що найбільший рівень негативних емоцій у зв'язку з неможливістю задоволення своїх потреб та бажань наявний у жінок та чоловіків з фемінним типом гендерної ідентифікації та найнижчий у чоловіків з маскуліним та андрогінним типами гендерної ідентифікації.

Низький рівень ригідності притаманний чоловікам з маскуліним (100%) та андрогінним (64 %) типами гендерної ідентифікації середнього дорослого віку, що свідчить про те, що вони є досить пластичними, мають високий рівень адаптивності та швидко пристосовуються до змін, низький (42%) та середній (58%) - жінкам з андрогінним типом гендерної ідентифікації та середній рівень - чоловікам з фемінним типом гендерної ідентифікації (100%). Це свідчить про те, що вони відчувають певні труднощі у випадку необхідності зміни наміченого плану дій. Високий рівень ригідності притаманний жінкам з фемінним типом гендерної ідентифікації

(75%), що вказує на те, що для них виникнення певних змін та їх прийняття викликає значні труднощі.

Таким чином, нами встановлено відповідні відмінності між чоловіками маскулінного типу, яким притаманний високий рівень агресивності та низькі рівні тривожності, фрустрації та ригідності та жінками фемінного типу, які мають низький рівень агресивності, середній рівень тривожності, високий рівні тривожності та ригідності. Між жінками та чоловіками андрогінного типу гендерної ідентифікації зміни у рівні прояву ригідності, фрустрованості та тривожності є незначними. Так, якщо у чоловіків вони мають низький рівень, то жінкам притаманним крім низького, ще і середній. Наявна різниця лише у рівні прояву агресивності, який у чоловіків андрогінного типу гендерної ідентифікації є середнім, а у жінок низьким.

Отже, можна зазначити, що на рівень прояву таких особистісних рис, як агресивність, ригідність, фрустрованість та тривожність під час виникнення та перебігу конфліктної поведінки має вплив як стать, так і гендерні особливості особистості.

Список використаної літератури:

1. Коберник Л.О. Психологія прояву конфліктних форм поведінки в студентському віці / Л.О.Коберник / Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За ред. проф. Н.І.Пов'якель. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 232 – 240.
2. Пов'якель Н. І. Психологічна експертиза конфліктів як напрям - 36. наук, праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 49 - 54.
3. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: Академический проект, 2007. - 224 с.
4. Bem S. L. Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing // Psychological Review. 1981. Vol. 88 (4). P. 354-364.

*Маруненко Анна Александровна,
студентка 3 курса, специальность «Социальное проектирование»,
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

*Научный руководитель:
Басинская Ирина Валентиновна
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМПАТИИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Понятие психологического благополучия чаще всего связывают с тем, насколько человек удовлетворен своей жизнью, событиями, которые в ней происходят, своим статусом и тем, насколько он счастлив.

Значимость данной работы заключается в том, что на данный момент нет четкого определения психологического благополучия и перечня факторов, которые на него влияют. В ходе проведения исследования мы установим: есть ли связь между уровнем психологического благополучия человека, его способностью к эмпатии и эмоциональным интеллектом.

«Слово «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического, в частности полового, созревания, а с другой — достижение социальной зрелости.» — так описывал период юности И. С. Кон [1]. До недавнего времени юношескому возрасту не уделялась достаточно внимания, ведь практически все оно было обращено на детей, их развитие и воспитание. Считалось, что личность человека формируется лишь в детстве, недооценивалось развитие в подростковом и юношеском возрасте. На сегодняшний момент ситуация изменилась.

Юношеский возраст, как и подростковый, является сложным этапом становления личности, здесь происходят и внутренние изменения, например, ценностных ориентаций, способности к самоконтролю и т.д, но также и внешние изменения, например, принятие новых ролей и нового статуса в обществе. Именно из-за своей сложности данный период развития заслуживает особого внимания.

Интерес ученых к исследованию психологического благополучия возник не так давно, но уже существует ряд теорий, объясняющих его суть. Одна из самых распространённых теорий – теория К.Рфф, в основе которой лежит вопрос о психологическом функционировании личности. Суть в том, что для психологического благополучия важны как внутреннее удовлетворение ожиданий человека, способность реализовать себя в труде, так и социальные контакты.

Эмоциональный интеллект и способность к эмпатии связаны, зачастую эмпатию называют одним из основных элементов эмоционального интеллекта. Д.В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как способность человека к пониманию своих и чужих эмоций и их управлению [2].

Способность к пониманию эмоций включает в себя как умение определять свои и чужие эмоции, управлять ими, а также находить им словесное выражение. Также в данное понятие входит и умение понять причину, которая вызвала определенную эмоцию, и последствия, к которым она может привести. Управлять эмоциями – значит контролировать их внешнее проявление и интенсивность, а также уметь вызывать определённую эмоцию.

Юношеский возраст характеризуется расширением сфер активности и, как следствие, расширением межличностных взаимоотношений. В межличностном общении эмпатия выполняет: коммуникативные, регулятивные, эмотивные, социально-перцептивные функции в процессе общения; опосредует личностное развитие участников общения — снимает

эмоциональный дистресс, помогает субъекту эмпатии ориентироваться в ситуации и адаптироваться к партнеру по взаимодействию; способствует самораскрытию, поддержке и облегчению страданий объекта эмпатии [3].

Для выявления связи между эмоциональным интеллектом, эмпатией и психологическим благополучием было проведено исследование, в котором приняли участие 30 человек в возрасте от 19 до 20 лет (15 девушек и 15 юношей). Средний возраст составил 19 лет и 6 месяцев. Участники исследования - студенты 3-4 курсов высших учебных заведений г. Минска. Для проведения исследования использовались три методики: шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко, тест (опросник) эмоционального интеллекта Д.В.Люсина, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Анализ полученных данных:

1) 36, 7 % испытуемых способны к проявлению эмпатии на среднем уровне, 63,3 % не склонны к проявлению эмпатии по отношению к другим людям, кроме близких людей и в некотором диапазоне ситуаций.

2) уровень развития эмоционального интеллекта у 43.4 % испытуемых находится на очень низком уровне, у 20 % на низком уровне и у 36, 6 % на среднем, высокого уровня эмоционального интеллекта у испытуемых выявлено не было.

3) уровень психологического благополучия у 60% испытуемых находится на среднем уровне и у 40% испытуемых на низком уровне.

Корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показал, что психологическое благополучие и эмпатия находятся в прямой взаимосвязи ($r_s=0,68$ при $p=0,00002$), психологическое благополучие и эмоциональный интеллект также находятся в прямой взаимосвязи ($r_s=0,58$ при $p=0,0006$).

Также при проведении корреляционного анализа установлена связь между составляющими психологического благополучия, эмпатией и эмоциональным интеллектом. Так, позитивные отношения, цели в жизни

находятся в статистически значимой прямой связи с уровнем эмпатии ($r_s=0,63$, $p=0,0002$ и $r_s=0,65$, $p=0,00008$, соответственно) и эмоциональным интеллектом ($r_s=0,61$, $p=0,0003$ и $r_s=0,58$, $p=0,0007$, соответственно); управление средой, личностный рост и самопринятие находятся в статистически значимой прямой взаимосвязи с эмпатией ($r_s= 0,60$ $p= 0,0004$, $r_s= 0,59$ $p= 0,0005$ и $r_s = 0,51$ $p=0,003$, соответственно) и в прямой связи с эмоциональным интеллектом ($r_s= 0,46$ $p= 0,01$, $r_s= 0,46$ $p= 0,009$ и $r_s = 0,47$ $p=0,007$, соответственно).

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что уровень психологического благополучия юношей и девушек связан с тем, насколько хорошо они могут идентифицировать свои и чужие эмоции, а также проявлять эмпатию в отношении окружающих людей.

Список использованных источников:

1. Кон, И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон – М.: Книга по Требованию, 2013. – 176 с.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29-36.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.

Михайлова Оксана Іванівна
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)

ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ РІВНЯ УСВІДОМЛЕННЯ ВІДХИЛЕНИХ ЖИТТЄВИХ АЛЬТЕРНАТИВ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Ідентифікація, як механізм розвитку свідомості особистості, передбачає ототожнення особистістю самої себе з об'єктами оточуючої дійсності. Саме дорослість, як етап онтогенезу, привносить у сутність ідентифікації нові аспекти. На думку Е.Еріксона, на зрілість припадає пошук і формування его-ідентичності як складової особистості. Его-ідентичність, а саме особистісна ідентичність (як тотожність особистості власному внутрішньому Я), виступає психологічним утворенням та результатом інтеграції, ідентифікації та рефлексії. Усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи, на нашу думку, передбачає таку інтеграцію ідентифікації та рефлексії, яка має забезпечити сформованість особистісної ідентичності, сутність якої складає когнітивна та емоційно-ціннісна рефлексія. Поєднання когнітивної та емоційно-ціннісної компонент рефлексії сприяють забезпеченню тотожності особистості власному внутрішньому Я в процесі усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи та пізнання, розуміння і прийняття відхиленої альтернативи як ресурсу, який був використаний в минулому і, одночасно, виступатиме чинником для ефективного розвитку особистості у майбутньому.

Водночас, функціонування ідентифікації та рефлексії і, як наслідку формування особистісної ідентифікації, взаємообумовлюється специфікою локусу контролю особистості, який визначає загальний стан розвитку та спрямованості процесу пошуку власної тотожності особистістю з власним внутрішнім Я чи тотожності з об'єктами оточуючої дійсності. Встановлення

особливостей особистісної ідентифікації окреслює визначення взаємодії особистості з власним Я та з оточенням, зокрема, на кого саме орієнтується особистість у процесі ідентифікації.

Визначення сприйняття відхиленої життєвої альтернативи з позицій цілеспрямованості, змістовності, тенденціями до самореалізації, самоконтролю та відповідальності дає можливість встановити стан сформованості особистісної ідентичності та внутрішнього Я в усвідомленні відхиленої життєвої альтернативи та розвиненої здатності до самоусвідомлення через саморефлексію та самоідентифікацію. Саморефлексія та самоідентифікація виступають необхідними передумовами до формування психологічного механізму наративної ідентичності.

Дослідження проблеми психологічних особливостей усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи в дорослому віці дає можливість встановити структурні складові усвідомлення як умови до формування зрілості особистості на етапі, який віковою психологією визначається як дорослість. Здатність до усвідомлення тих чи інших життєвих альтернатив, здійснення виборів та прийняття рішень дає можливість визначити сформованість особистісної зрілості, як на етапі ранньої дорослості так і у пізній дорослості.

Основними складовими усвідомлення є цілеспрямованість, змістовність, самореалізація, самоконтроль, відповідальність, саморефлексія та самоідентифікація.

На нашу думку, можна визначити три рівні усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи:

- перший рівень – це рівень усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи, який передбачає констатацію самою особистістю відхиленої альтернативи та не передбачає у подальшому втілення будь-яких життєвих виборів, що взаємопов'язані з життєвою альтернативою;

- другий рівень – це рівень, який вказує, що особистість здатна не тільки усвідомити, але й самоусвідомити життєву альтернативу і визначити

певні життєві рішення та вибори пов'язані з її відхиленням. На нашу думку, самоусвідомити життєву альтернативу це значить зробити її об'єктом власного внутрішнього спостереження та визначити власну позицію у процесі внутрішньої об'єктивації даної життєвої альтернативи;

- третій рівень – це рівень саморефлексії на якому особистість здатна усвідомити та самоусвідомити відхилену життєву альтернативу і відрефлексувати її у контексті власної Я-концепції та змінити життєвий шлях у відповідності до ресурсів, які відкриваються у відхиленій життєвій альтернативі.

Звідси, усвідомлення відхиленої життєвої альтернативи не констатує її прийняття особистістю та вимагає подальшої внутрішньої психологічної роботи особистості над самою життєвою альтернативою, але рівень усвідомлення є показником формування особистісної ідентифікації у дорослому віці.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития как феномен культуры. – М., 1996. (Собр. соч. Т.1. – М., 1982).
2. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія /За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276с.
3. Томе Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни// Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С.173-196.

Михайленко Анна Володимирівна
студентка 4 курсу, 41ПС групи
спеціальності 053. «Психологія»
НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ
Науковий керівник:
Зайчикова Тетяна Вікторівна
кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВСТАНОВЛЕННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ МОЛОДІ

Вектор розвитку сучасної України різко змінюється, устрій все далі відходить від пострадянської системи до більш ліберальної, європейського зразку. Це вносить корективи у всі сфери розвитку суспільства. Сімейні та романтичні стосунки не стали винятком. Актуальність питання вибору партнера не втрачає своїх позицій протягом тисячоліть, а в умовах глобалізації в суспільстві, де стираються всі раніше створені кордони і догми, вибір особистості спутника набуває нового, важливого значення. Нові умови створюють широке поле для вибору. Здавалося в часи можливостей, коли «підходящого» партнера можна знайти у два кліки ввівши потрібні характеристики скажімо на сайті знайомств і ось перед тобою «кохання всього твого життя». Проте не все так просто, як здається на перший погляд, наше дослідження має допомогти пролити світло на фактори, що впливають при виборі партнера у молодому віці. Об'єктом дослідження стали партнерські стосунки молоді.

У цій роботі ми розглядали які саме чинники впливають на сприйняття іншої людини, як потенційного партнера. Були розглянуті різні теорії, в тому числі психологічні та антропологічні. Дослідження проводились на базах університетів міста Києва (НПУ імені М. П. Драгоманова, КПІ імені І.І. Сікорського, НМУ імені О.О. Богомольця, КНУ імені Тараса Шевченка). Вибірку становили студенти 1-6 курсів (17-23 роки). Ця вікова категорія

вибрана не випадково. Ранній молодий вік це час становлення, як особистості, в цей віковий період важливе місце займає вибудовування близьких, довірливих стосунків, в тому числі романтичних.

Емпіричне дослідження було поділене на декілька етапів. Перший- підготовчий, який включав в себе дослідження актуальності питання, аналіз тематичної літератури, підбір дослідницьких методик. На другому етапі було визначене вибірку, та проведено тестування. У опитуванні взяли участь 56 осіб, серед них 38-дівчат та 18-хлопців. Для дослідження були використані наступні методики: тест міжособистісних відносин Т.Лірі; опитувальника «Шкала любові та симпатії» З. Рубіна; сексуальні установки Г.Айзенка; методика «Маскулінність-фемінінність» С. Бем

Третій етап полягав у обробці та інтерпретації отриманих результатів.

Аналізуючи результати проведеного дослідження «Тесту міжособистісних відносин» Т. Лірі. Нами було виявлено провідні типи спілкування та особливості поведінки серед сучасної молоді, найбільш притаманними виявились:

Агресивний тип (що характеризується: спонтанністю, ригідністю установок, завзятістю, цілеспрямованістю, впевненістю у власній правоті, підвищеним почуттям справедливості, безпосередністю, прямолінійністю);

Залежний тип (притаманними рисами є тривожність, чутливість до змін у соціумі, орієнтування на значущих фігур, залежність власної думки від думки оточуючих, конформність, нестійка самооцінка, відповідальність, самокритичність);

Егоїстичний тип (відрізняється: автономністю, впевненістю, завищеним рівнем домагань, вираженим відчуттям суперництва, що виявляється в прагненні зайняти відокремлену позицію у групі).

Тест «Шкала любові і симпатії» З. Рубіна допоміг зрозуміти, що переважаючим почуттям у досліджуваних стосовно свого партнера є симпатія, а стосунки загалом є більш поверхневими та романтизованими. Проте такі результати є цілком нормальними, адже в цьому віці молоді люди

вперше починають вибудовувати серйозні стосунки і щоб зробити їх більш глибокими потрібен час.

Загальний рівень шкал, що підбиває сумарні бали за всіма показниками та рівень емоційної злагоди у взаємовідносинах, є високим, це може свідчити про емоційну близькість і зацікавленість у подальшому вибудовуванні гармонічних стосунків.

Сексуальне життя є важливою складовою в побудові міцних взаємостосунків, щоб виявити провідні характеристики сексуальної поведінки нами була використана методика «Сексуальні установки» Г.Айзенка. Найбільш високі показники респонденти отримали за шкалами:

Невротичність - люди, що отримали високі бали в цій категорії часто мають проблеми в сексуальному житті, їм важко вдається пригнічувати свої внутрішні імпульси, в зв'язку з чим можуть надмірно накручувати себе стосовно власного сексуального життя.

Порнографія- у даній методиці поняття розглядається в широкому значенні слова і включає в себе задоволення від перегляду малюнків, фотографій еротичного характеру, «сцен кохання», або усне описання сексуального вмісту. Високі бали за цією шкалою вказують на значну терпимість до зображення статевих відносин в літературі, мистецтві тощо.

Фізичний секс- оцінює важливість сексуального життя та його якості у взаємовідносинах, високі показники вказують на прагнення до здійснення реального статевого акту, а також на бажання гарно себе проявити, інколи така тенденція протиставляється та оцінюється вище інших духовних якостей.

Також ця методика дозволяє оцінити гендерну приналежність, за допомогою шкали «маскулінність-фемінність» за її результатами були виявлені що незалежно від статі респондентам притаманні більш фемінні риси. Такі результати можуть бути спричинені соціальними змінами, що зараз відбуваються у світі відсутність жорстких умов існування, загальний

добробут, поступовий перехід від більш архаїчної, вибагливої патріархальної системи.

Кожна людина має багато різноманітних психологічних характеристик і деякі з них можна віднести до типово чоловічих або жіночих. Більшість з таких характеристик еволюційно, біологічно або ж соціально обумовлені, а деякі навпаки «універсальні». Поняття «Фемінність» та «Маскулінність» виражають нормативні уявлення та установки, що до того якими мають бути і чим займатись жінки та чоловіки у певному суспільстві у певну історичну епоху. Для контрольної перевірки була використана методика «Маскулінність-фемінінність» Сандри Бем. В ній з'явилась додаткова шкала «андрогінність» що стала лідером за результатами тестування. Індивід не завжди має чітко розмежованої маскулінну або фемінну поведінку, вони лише вказують переважаючий вектор. Проте в рамках цієї методики, такі результати вписуються в поняття «норми» і навіть є бажаним, так як вбирає в себе поєднання жіночих і чоловічих стереотипних ознак, що дозволяє особистості проявлятися більш гармонічно і адаптивно. саме за нею отримали високі показники більшість опитуваних. Також можна підтвердити попередні результати, рівень фемінності вищий від рівня маскулінності не залежно від біологічної статі.

*Мороз Емілія Олександрівна,
студентка ІV курсу, Факультету психології НПУ імені М.П.Рагоманова
Спеціальності 05.053 «Психологія»
(м. Київ)*

*Науковий керівник:
Ставицька Світлана Олексіївна
доктор психологічних наук, професор*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Соціальний інтелект є важливою складовою особистості, яка виступає основою соціального пізнання, та виконує певні регуляторні функції в поведінці й діяльності людини. В сучасній психології до чинників формування особистості відносять: біологічні передумови, соціальне середовище у вигляді взаємин, що складаються, та цілеспрямованої дії соціуму у формі навчання та виховання, а також активність самого суб'єкта розвитку та його особистісних особливостей.

Феномен соціального інтелекту у вітчизняній науці активно вивчається лише два десятиріччя. Інтерес до формування соціального інтелекту значною мірою пов'язаний з пошуком засобів оптимального розвитку особистості, яка успішно адаптується у мінливих умовах сучасного суспільства, вдало опановує професійно важливі вміння та навички. Соціальний інтелект є тим видом інтелекту, який формується впродовж соціалізації індивіда під впливом умов соціального середовища. На його розвиток, на думку Г. Айзенка, впливають соціальний та економічний статус, харчування, культура, освіта, стратегії дій, виховання, ставлення до алкоголю, психічні розлади, особистість, здоров'я, досвід, мотивація тощо.

Серед індивідних властивостей людини, які впливають на рівень соціального інтелекту, вчені, ґрунтуючись на теоретичних положеннях Б. Г. Ананьєва, виділяють, деякі особливості вищої нервової діяльності, стать, вік та, певною мірою, стан здоров'я. Актуальним є аналіз провідних детермінант

розвитку соціального інтелекту.

Через відсутність системних досліджень, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчалися лише окремі складові соціального інтелекту: соціальна компетентність, комунікативні здатності, емоційний інтелект (Н.І. Булка, Л. М. Даукша, Я.Ю. Каплуненко, І.Б. Кудинова та ін.)

Метою нашої бакалаврської роботи було: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості соціального інтелекту студентів; розробити і впровадити програму розвитку соціального інтелекту у студентському віці.

Досліджуючи рівень соціального інтелекту студентів, ми визначили, що 10% студентів мають рівень нижче середнього, 50% досліджуваних володіють середнім рівнем соціального інтелекту, 25% - вище середнього і 15% третьокурсників мають високий рівень соціального інтелекту.

Визначаючи емоційний інтелект студентів ми отримали наступні показники за шкалами: 20% досліджуваних мають низький рівень емоційної обізнаності, 60% володіють нею на середньому рівні і 20% студентів мають високий рівень емоційної обізнаності. Більшість студентів мають середній рівень емоційного інтелекту (60%), також є студенти, які високо володіють емоційним інтелектом, що у свою чергу свідчить про здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Стосовно управління своїми емоціями, то тут ми бачимо, що 15% студентів мають низький рівень управління, 65% досліджуваним вдається їх контролювати посередньо і 20% третьокурсників добре управляють своїми емоціями.

Аналізуючи самомотивацію студентів, бачимо, що 15% досліджуваних це погано вдається, 50% - посередньо і 35% студентам властивий високий рівень. За шкалою «Емпатія» 10% студентів низько емпатійні, 60% досліджуваних середньоемпатійні особистості і 30% опитуваних емпатію проявляють на високому рівні. Щодо розпізнавання емоцій у інших людей, то бачимо, що 20% не вміють цього робити, у 65% студентів це виходить посередньо і 15% добре вміють вирізняти емоції у інших людей. Здійснивши аналіз адаптивності/деадаптивності студентів, ми дійшли висновку, що 90%

студентів адаптовані і 10% досліджуваних дезадаптовані.

Підводячи підсумки діагностичній роботі, можемо сказати, що більшість студентів досить високий рівень розвитку соціального інтелекту. Є певний відстоко студентів, яким потрібно допомогти підвищити рівень соціального інтелекту, що ми і спробуємо зробити далі, за допомогою програми розвитку соціального інтелекту.

У психологічній літературі поширена думка, що соціальний інтелект є чинником успішної адаптації молодих спеціалістів на ринку праці та побудови кар'єри, ресурсом інноваційної фахової діяльності.

Запропонований нами соціально-психологічний тренінг соціального інтелекту найбільшою мірою спрямований на розвиток у студентів таких здібностей: адекватно сприймати емоційні реакції та вербальну експресію партнерів у процесі ділового спілкування; правильно розуміти мотиви співрозмовників і свій вплив на розгортання ситуації взаємодії; ефективно передбачати розвиток комунікативної ситуації; висловлюватися зрозуміло для різних за індивідуальними властивостями осіб.

Після проведеного соціально-психологічного тренінгу ми дійшли висновку, що показник соціального інтелекту у досліджуваних студентів значно зріс, тобто зросли вміння до аналізу ситуації взаємодії з людьми, покращилося розуміння логіки їх розвитку, вони стали більш чуттєві до зміни смислу ситуації при включенні у комунікацію різних учасників;

За результатами формувальної частини дослідження та повторної діагностики групи досліджуваних студентів, з якими проводився тренінг, було визначено, що відсоток досліджуваних з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту знизився з 15% до 5%, з середнім рівнем – з 65% до 60% , а з високим рівнем зріс з 20% до 35%, за рахунок перерозподілу показників низького і середнього рівня. Це вказує на покращення здатності респондентів до керівництва й контролю за власними емоціями та підвищення рівня їх адаптованості до соціальних умов життя. Зокрема умов навчання.

Таким чином, підводячи підсумки діагностичної роботи після проведеного соціально-психологічного тренінгу з розвитку соціального інтелекту студентів, ми дійшли висновків, що показники за всіма досліджуваними параметрами зросли, що вказує на ефективність запропонованої нами програми розвитку соціального інтелекту у студентів.

Список використаних джерел:

1. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота – 2004. – №6. – С.43-45.
2. Даукша Л.М. Социальный интеллект личности в контексте интегративного подхода / Л.М. Даукша // Психологические аспекты развития личности в онтогенезе: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: А.И. Янчий (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2014. – С. 295-302.
3. Каплуненко Я.Ю. Взаємозв'язок соціального інтелекту та адаптації особистості / Я.Ю. Каплуненко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2011. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, вип. 11. – С. 61–69.
4. Кудинова И.Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности (на примере старшеклассников и студентов): автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. псих. наук: спец. 19.00.01 "Общая психология; история психологии"/ Ирина Борисовна Кудинова. – Новосибирск, 2006. – 20 с.

Некрасов Андрій Євгенович
аспірант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

У зв'язку з тим, що Україна взяла курс на європейську інтеграцію, значна кількість науковців, в умовах глобалізації економічного, соціального та освітнього просторів, почали приділяти більше уваги проблемам розвитку та підтримання високого рівня корпоративної культури в організації. Адже відомо, що гарна репутація та висока конкурентоздатність можливі завдяки розвиненому рівню корпоративної культури.

Ми знаємо, що у процесі роботи будь-якої організації, можуть виникати непрогнозовані ситуації, результатом яких є невизначеність подальшої стратегії роботи. Й саме ті організації, котрі формують нові правила, нормативи та стандарти поведінки, тобто розвивають кооперативну культуру, як правило достатньо швидко та ефективно адаптують організацію до нових умов.

Зазвичай вітчизняні науковці корпоративну культуру пов'язували з пошуком національної специфіки, проте, таке спрямування свідчить про значне відставання у формуванні корпоративної культури організації в Україні від глобального світового розвитку.

Разом з тим, у зв'язку з реформування країни, зростанням мінливості середовища, з'являється все більша необхідність в гармонійному відношенні між організацією та майбутнім фахівцем, що обумовлено постійним спілкуванням з партнерами, споживачами, співробітниками та іншими категоріями населення. Відповідно, в майбутнього фахівця має бути високий рівень освіченості, інформованості та кваліфікованості, що дозволить йому

ефективновикористовувати значно складніші й тонші методи управління. А сама організація має створити єдину систему норм, цінностей та правил, що буде свідчити про високий рівень її корпоративної культури [2, с. 12-15].

Проблемами сутності корпоративної культури займається значна кількість науковців. Серед зарубіжних варто відмітити: О. Віханського, О. Наумова, Е.Шейна та інших, а серед вітчизняних: Н. Зубрева, К. Кравченко, Ю. Резник, М. Сухорукова та інші.

Для подальшого викладу матеріалу, необхідно дати визначення поняття, що ж таке корпоративна культура. Ми будемо її розглядати як внутрішню культуру взаємодії між співробітниками всередині організації та взаємодію з зовнішніми партнерами, яка базується на моральних принципах і етичних нормах ведення діяльності. Іншими словами, корпоративна культура – це сукупність моделей поведінки всіх членів організації, що формується з її розвитком та розділяється кожним членом команди.

На думку ряду науковців завдяки корпоративній культурі організація, стає наче велика родина, оскільки вона впливає на поведінку, дії, думки людей. Знання корпоративної культури допомагають майбутнім фахівцям правильно розуміти події, що відбуваються в організації та оточуючих. Варто відмітити, що правильно сформована та позитивно керована корпоративна культура у майбутніх фахівців відіграє значну роль в їхній професійній діяльності, надає можливість саморозвитку та правильного формування цінностей організації.

О. Ковальчук у своєму дослідженні відзначила, що в основі корпоративної культури лежать критерії, які пов'язані з національними, державними, освітніми та іншими особливостями діяльності організації. Основу формування корпоративної культури у майбутніх фахівців, вона вбачає в її місії, цінностях, системі норм, що забезпечуються під час навчання та виховання студентів [3].

С. Мисюк, у свою чергу зазначає, що важливу роль у формуванні корпоративної культури майбутніх фахівців відграє культура поведінки і комунікації педагогів та керівництва освітнього закладу [4].

Важливим показником корпоративної культури під час навчання, має бути партнерська взаємодія педагогів та студентів, які мають спільну мету, розкриття особистості студента, його інтелектуального та креативного потенціалу, що сприятиме його подальшому фаховому зростанню [1, с.28-33].

Отже, ті цінності, базові переконання та норми освітньої культури, що панують в початковому закладі, безпосередньо впливають на успішне формування корпоративної культури в майбутнього фахівця, який, зі значною долею ймовірності, буде працювати в глобальному секторі світової економіки.

Список використаних джерел:

1. Галицька М. М. «Культура» та «Освіта»: взаємозумовленість понять / М. М. Галицька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 28-33.
2. Ковальська Н. І. Механізм формування корпоративної культури // Формування ринкових відносин в Україні. – 2003. – № 7-8 (26-27). – С. 12–15.
3. Ковальчук О. С. Теоретичний аналіз феномену культура освіти / О. С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. – Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. – Вип. 41. – 216 с.

4. Мисюк С. Б. Формування стилю корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / С. Б Мисюк. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/29-123-40646.pdf>.

*Нитка Роман Сергійович,
бакалавр IV курсу,
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, спеціальності «Психологія»
(м. Київ)
Науковий керівник:
Поліщук Світлана Петрівна
кандидат психологічних наук, доцент*

ПСИХОСЕКСУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВИЙ ПЕРІОД

Підлітковий вік є дуже важливим періодом у житті кожної людини. Це вік, у якому людина вже не дитина, але й не доросла людина. Мабуть кожен підліток стикався з проблемами, витoki яких походять із прорахунків статевої соціалізації, а саме: нестабільність у сім'ї, дисгармонійний розвиток сімейних стосунків, показники венерологічних захворювань, рання вагітність або безпліддя, злочини на сексуальному підґрунті тощо. Тому так важлива сексуальна освіта, що формує сексуальну культуру підлітка.

Питанням психосексуального розвитку особистості приділяли увагу вітчизняні психологи Т. Говорун, Л. Гридковець, Ю. Кашпур, О. Кікінежді, В. Пісоцький та ін.

Сексуальний розвиток – один з аспектів онтогенезу, тісно пов'язаний із загальним біологічним розвитком організму, особливо з дозріванням статевої функції. Він проходить в двох, тісно пов'язаних між собою напрямках: соматосексуальному (його ще називають статевим дозріванням) і психосексуальному [4].

Статеве дозрівання включає в себе, по-перше, зростання і розвиток статевих залоз та інших статевих органів; по-друге, поява і наростання до певного максимуму вторинних статевих ознак; по-третє, зміни в зрістосоматичних показниках і пропорціях тіла з поступовим наближенням їх до типових для дорослого тієї чи іншої статі; по-четверте, поступове завершення

анатомічної будови і значну перебудову в діяльності всіх органів і систем організму.

У сучасній сексології виділяють, як правило, три головних аспекти, які обумовлюють психосексуальний розвиток:

- статеву самосвідомість – усвідомлення власної статевої приналежності і статі оточуючих;
- становлення статевої поведінки, тобто формування стереотипу адекватної статевої ролі, відповідного психофізіологічним і соматичним ознаками дитини;
- психосексуальна орієнтація, що представляє собою спрямованість статевого потягу на представників тієї чи іншої статі [3, с. 42].

Ці два аспекти (статеве дозрівання і психосексуальний розвиток) і становлять зміст сексуального розвитку – процесу, в результаті якого організм досягає найбільшого ступеня вираженості своєї статевої приналежності до чоловічої або жіночої статі. Результатом цього процесу є сексуальна зрілість, яку зазвичай пов'язують зі здатністю мати потомство, а це з необхідністю включає в себе і становлення особистості зростаючої людини як суб'єкта соціальних відносин, передбачає засвоєння нею домінуючих в суспільстві норм статевої моралі і сексуальної культури.

Головним для підліткового віку є проходження вторинної статевої ідентифікації, яка, інтегруючись з пубертатними змінами, допомагає особистості розвинути відчуття дорослості. Утворена в результаті цього процесу зріла сексуальна Я-концепція є прерогативою вже старшого покоління [2, с. 125].

Згідно з концепцією ВООЗ, сексуальна освіта передбачає, по-перше, надання підліткам достовірної й науково обґрунтованої інформації, по-друге, навчання основних життєвих навичок, включно зі спілкуванням, критичним мисленням, здатністю самовдосконалюватися, приймати рішення і перебирати на себе відповідальність, по-третє, виховання позитивних установок і цінностей, типу самоповаги, відкритості тощо [1]. Підлітки, що

мають високу сексуальну культуру, як правило, починають статеве життя значно пізніше, ніж ті, хто мають низьку або середню. А коли починають, знають про всі можливі наслідки статевого життя, і беруть на себе відповідальність за них.

Отже, підлітковий вік являє собою дуже складний процес. Це зумовлено невідповідністю розвитку на фізіологічному рівні та на психічно-емоційному. Підлітки, через нестачу сексуальної освіти, змушені шукати відповіді серед знайомих або на власному досвіді, що інколи призводить до негативних наслідків. Тому сучасний стан духовно-моральної нестабільності потребує рішучих соціальних заходів щодо підвищення сексуальної культури.

Список використаних джерел

1. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ). URL : <https://geneva.mfa.gov.ua/posolstvo/2612-who>
2. Кашпур Ю. М. Проблема психосексуального розвитку особистості під час її входження до соціального простору. *Психологічні перспективи*. Випуск 19. 2012. С. 120-131.
3. Кришталь В.В., Григорян С.Р. Сексологія. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 879 с.
4. Петрищев И.П. О половом воспитании детей и подростков. Минск: Народная асвета, 1990. 160 с.

Новик Людмила Миколаївна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри організації
 соціально-психологічної допомоги населенню
 Чернігівського національного технологічного університету
 (м. Чернігів)*

Мазур Тамара Василівна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри організації
 соціально-психологічної допомоги населенню
 Чернігівського національного технологічного університету
 (м. Чернігів)*

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ

Сучасна складна політична та соціально-економічна ситуація в Україні актуалізує необхідність всебічного вивчення психологічного стану фахівців, що надають допомогу потерпілим особам, які були вимушені мігрувати до безпечних регіонів України.

Феномен емоційного вигорання є актуальним серед представників професії «людина – людина», який в останні двадцять років набув глобального поширення у сфері соціальної роботи.

Дослідження, присвячені симптоматиці вигорання, представлені у зарубіжній літературі досить широко (Н. Freudenberger, 1974; Maher E. L., 1983; Kahill S., 1988; Burish M., 1993; Schaufeli W. & Enzmann D., 1998). Разом з тим, існують розбіжності щодо їх кількості. В огляді E. L. Maher (Maher E. L., 1983) виділяє 12 основних симптомів, у роботі J. F. Carroll і W. L. White пропонується 47 симптомів (Carroll F. & White W. L., 1998), а деякі автори розширюють цей список до 84 (Maslach, C., & Leiter, M. P. 1997).

Синдрому професійного присвячені праці такі вітчизняних дослідників як: Т.Зайчикова, Е. Махер, Л. Карамушка, Т. Ронгинська. Симптоматику професійного вигорання соціальних працівників вивчали О. Романовська, Т. Ронгинська, О. Фурсенко та інші.

Ми розглядаємо синдром емоційного вигорання соціальних працівників у рамках структури самосвідомості, через механізм

«ідентифікації-відокремлення». Цей механізм розкриває сутність протиборчих, конфліктних тенденцій у самосвідомості особистості, включеної в професійне спілкування – між необхідністю відповідати стану клієнта і прагненням відстояти свою власну, професійну позицію у взаємодії.

Метою нашого дослідження було вивчення психоемоційних станів, що супроводжує синдром емоційного вигорання у соціальних працівників, які надають допомогу мігрантами із зони бойових дій на сході України.

У нашому дослідженні взяли участь 245 соціальних працівників віком від 25 до 45 років (стаж роботи від 5 до 10 років), які надають допомогу клієнтам, що стали мігрантами в результаті військових дій на сході України. Нами використовувався контент-аналіз текстів творів на тему «Яка проблемна ситуація з досвіду моєї роботи з мігрантами запам'яталася мені найбільше»; генеральна сукупність одиниць обрахунку склала 156023 суджень. Рефлексивний метод дозволив виявити особливості емоційних станів соціальних працівників у взаємодії з клієнтами. Ми виявили, що, зустрічаючись з труднощами адаптації клієнтів до несприятливих умов життя, соціальні працівники переживають несприятливі емоційні стани. Найчастіше, негативні емоції викликають у соціальних працівників труднощі адаптації літніх людей; дітей-інвалідів, дорослих інвалідів, безробітних, що мають статус переселенців. Контент-аналіз текстів творів показав, що більшість емоційно значимих ситуацій при взаємодії соціальних працівників з клієнтами виникають у зв'язку з психологічними труднощами.

Фахівці переживають негативні емоційні стани, пов'язані з професійною психологічною неспроможністю: фрустрацію з приводу дефіциту психологічних знань і навичок (89,6%), у зв'язку з невмінням терпляче вислухати клієнта (83%); стану депресії і апатії внаслідок ідентифікації з негативними емоційними станами клієнтів (87,1%); тривогу у зв'язку з відсутністю професійного вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації (82,8%).

Неуспіх у професійному спілкуванні призводить до депривації домагання на визнання, знецінення особистісної значимості соціального працівника. Цей стан невпевненості у власних професійних силах, можливостях (88,5%), незадоволеність результатами своєї роботи (56%) і своїм професійним статусом (43,4%).

Депривація на визнання супроводжується порушеннями в структурній ланці «соціальний простір особистості». Соціальний працівник, професійно покликаний виступати в ролі посередника, помічника, повинен психологічно грамотно реагувати на негативні реакції клієнтів, тримати психологічно вивірену дистанцію, проявляти емоційну стриманість, терпимість і т.д. Насправді, недовіра, невдоволення або агресія клієнтів викликає у фахівців стан фрустрації (79,7%). І хоча професіонали намагаються приховати своє роздратування, частина з них відчувають себе винними (38,5%), а переважна більшість – скривдженими (96,2%). Професійна необхідність залишатися «приймаючим», «співпереживаючим» спонукає соціального працівника стримувати свої справжні почуття. Такий амбівалентний стан соціального працівника ми кваліфікуємо як професійно-особистісний внутрішній конфлікт між його соціально продиктованим обов'язком виступати в ролі посередника, помічника та його правом виявляти свої негативні почуття, обумовлені емоційними труднощами в спілкуванні з клієнтами. Амбівалентна оцінка соціальними працівниками своїх клієнтів викликає у них спонтанні конфліктні прояви ідентифікації-відокремлення: соціальний працівник прагне до ідентифікації з клієнтами і одночасно до відчуження від них. Ці особливості емоційного стану соціальних працівників мають свою специфіку у взаємодії з різними категоріями клієнтів.

Проведене дослідження дозволило сформулювати наступні висновки.

Особливості емоційних станів соціальних працівників у рамках структури синдрому емоційного вигорання пов'язані з дією механізму «ідентифікації-відокремлення», іншими словами, через механізм «ідентифікації-відокремлення». Цей механізм розкриває сутність

протиборчих, конфліктних тенденцій у самосвідомості особистості, включеної в професійне спілкування – між необхідністю відповідати стану клієнта і прагненням відстоювати свою власну, професійну позицію у взаємодії. Негативні емоційні стани (незадоволеність, напруженість, емоційна слабкість, невпевненість, розгубленість і ін.), що виникають у соціальних працівників у важких ситуаціях взаємодії з мігрантами із зони військових дій на сході України, створюють ряд професійних, особистісних і міжособистісних проблем. Негативні емоційні стани усвідомлюються соціальними працівниками як прояв їх власної психологічної професійної неспроможності, супроводжуються: порушеннями самоідентичності, негативним наповненням структурних ланок самосвідомості.

Соціальний працівник під впливом негативних почуттів відчуває труднощі в реалізації професійного обов'язку бути лідером у спілкуванні, впадає в залежність від клієнта. Здатність до співпереживання поєднується з прагненням стримати власну активність і авторитарність. Однак при ворожому ставленні з боку клієнтів фахівець спонтанно використовує своє право на оборону. Пасивні оборонні реакції в професійному спілкуванні проявляються в підпорядкованій поведінці, підвладності клієнту. Активні оборонні реакції поєднують у собі надчутливість до критичних зауважень, відчуття небезпеки у зв'язку з недоброзичливістю клієнтів.

Список використаних джерел

1. Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 75–93). Taylor & Francis.

Огієнко Альона Вікторівна
магістрантка кафедри психології
Приватного акціонерного товариства
Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна
академія управління персоналом»
(м. Київ)
Науковий керівник:
Грись Антоніна Михайлівна
доктор психологічних наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ НЕЗАМІЖНИХ ЖІНОК: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

На сьогодні у суспільстві спостерігається певна криза фемінності (жіночності) жінки. Психологічними характеристиками зазначеної кризи є відхід жінки від традиційного світосприймання та опанування нової реальності, що призводить до девіацій у сімейній та інших сферах особистісної реалізації. Важливість вивчення поставленого питання полягає у виявленні статево-рольових особливостей Я-концепції незаміжніх жінок, з метою подальшої гармонізації їх психологічного благополуччя, як критерію психічного здоров'я.

На нашу думку, незаміжня жінка – відступає від історично сформованої стереотипності щодо статі, а притаманні їй від природи фемінні якості, неминуче доповнюються, якщо не витісняються маскулініними.

Особливості формування Я-концепції тісно пов'язані із статевою ідентифікацією, тобто, психологічною статтю особистості, оскільки саме статева самосвідомість обумовлює потреби, мотиви, цілі, орієнтації та поведінку особистості [1].

Психологічна стать особистості як, системне утворення, є важливою складовою її Я-концепції, а також особистісної та гендерної ідентичності. Вона обумовлена біологічним і соціальним чинником, культурою та статево-рольовими нормами суспільства, що визначає соціальну позицію і поведінку особистості.

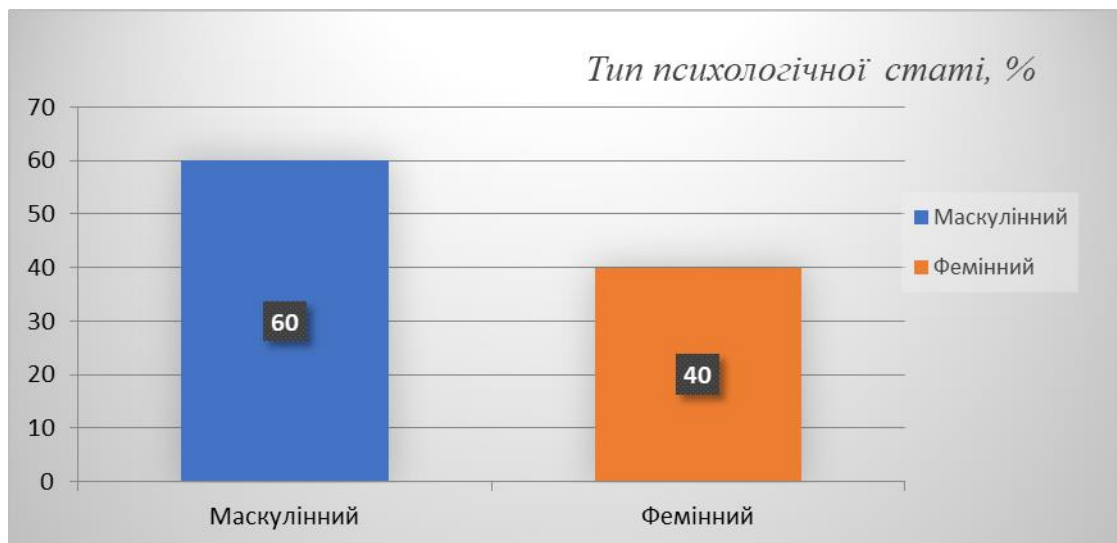
Гендер - набута під час процесу соціалізації, на основі своєї біологічної статі, соціально-психологічна характеристика, яка визначається психологічною статтю особистості, гендерною ідентичністю, гендерними ролями і статусами [3]. Відповідно, стать обумовлена природним чинником, тоді як гендер сформований під соціальним впливом, тобто, гендер є продуктом соціалізації особистості [2].

С. Бем у 1974 році була створена концепція андрогінії (відповідно до поглядів К. Ю. Юнга стосовно андрогінії як існування архетипів свідомого і несвідомого – Аніма і Анімус) та розроблена методика виявлення статево-рольових особливостей особистості, яка до теперішнього часу має високу психометричну валідність і успішно використовується в психологічних дослідженнях [4].

За концепцією С. Бем існує чотири статево-рольових типи: андрогінний, маскулінний, фемінінний і недиференційований у статево-рольовому відношенні (низькі маскулінні та фемінінні показники). Відповідно до зазначеної концепції індивід не обов'язково може мати чітко проявлену психологічну маскулінність чи фемінінність, а може бути їх поєднанням. Але, психологічне благополуччя людини залежить не лише від індивідуальних статево-рольових характеристик особистості, воно потребує врівноваження та співвідношення з існуючими цінностями та нормами у суспільстві.

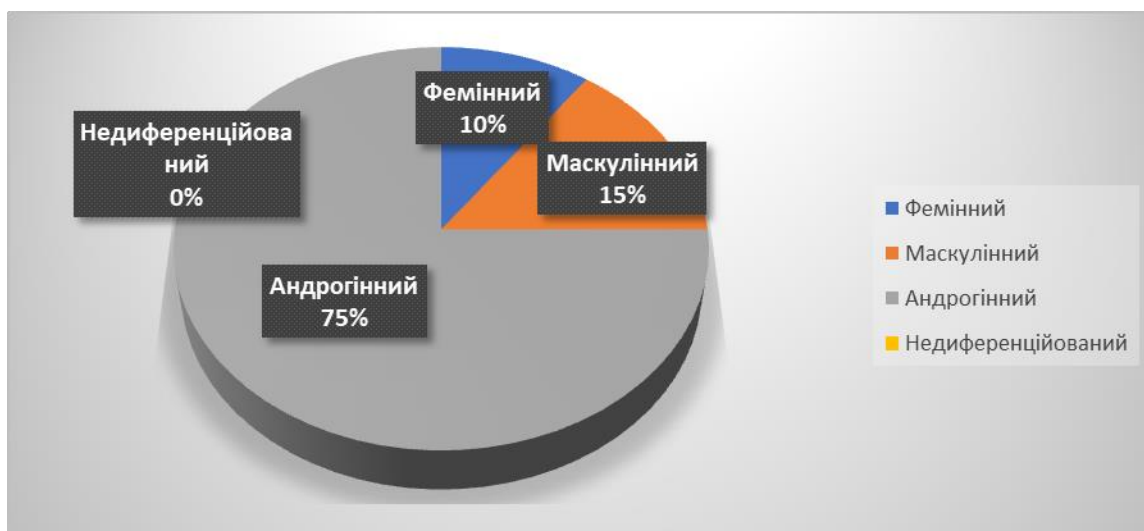
З метою виявлення психологічної статі учасниць емпіричного дослідження однією з методик обрано «Статево-рольовий опитувальник» (С. Бем), що дозволяє діагностувати маскулінність, фемінінність, андрогінність або недиференційованість статево-психологічних характеристик; гендерний концепт особистості, когнітивний компонент гендерної ідентичності. Визначені характеристики є суттєво важливими для розуміння особливостей уявлень про себе незаміжніх жінок. Так, за допомогою першого етапу дослідження, яке полягало в підрахунку кількості балів відповідно по критерію маскулінності (М) і фемінінності (F), виявлено, що кількість

незаміжніх жінок з проявом маскулінних показників становить 60%, а фемінних 40% (Див. мал. 1).



Мал. 1. Відсоткові показники співвідношення переважання маскулінних та фемінних особистісних рис у досліджуваних

Визначення індексу маскулінності-фемінності (IS) дозволило отримати інформацію стосовно розподілу незаміжніх жінок за видом психологічної статі особистості: фемінної, маскулінної, андрогінної та недиференційованої (Див. мал.2).



Мал. 2. Відсоткові показники індексу маскулінності-фемінності (IS) незаміжніх жінок

Проведений аналіз отриманих результатів показав, що переважна кількість досліджуваних (75%) мають андрогінну психологічну стать особистості. Цевказує нам на стирання кордонів гендерних характеристик статі. Реалії сучасного життя, де соціум вимагає від кожної людини різних стратегій поведінки, формують необхідність пластичності статево-рольових аспектів особистості незалежності від статі.

Таким чином, результати дослідження психологічної статі як складової Я-концепції незаміжніх жінок вказують на перевагу маскуліних характеристик та андрогінного статево-рольового типу серед досліджуваних. Незаміжня жінка залишається жінкою, проте свідомо чи вимушено має/розвиває маскуліні якості. Враховуючи, що статева самосвідомість обумовлює потреби, цілі, орієнтації та поведінку особистості – це накладає певний відбиток на життя та сфери реалізації жінки в сучасному соціумі.

Відповідно до ключового аспекту Я-концепції: забезпечення внутрішньої узгодженості особистості, вивчення зазначеного питання потребує проведення подальших досліджень, з метою розробки дієвої корекційної програми відновлення психологічного балансу та узгодженості компонентів Я-концепції незаміжніх жінок.

Список використаних джерел:

1. Орбан-Лембрик Л. Б. Соціальна психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 448 с.
2. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: «К.І.С.» 2004. 536 с.
3. Ткалич М. Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організації: монографія. Київ-Запоріжжя: ЗНУ, 2015. 315 с.
4. Бем С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. 336 с.

Омельченко Яніна Миколаївна
*кандидат психологічних наук, провідний науковий
співробітник лабораторії консультативної психології та
психотерапії
Інституту психології імені Г.С. Костюка
(м. Київ)*

ТИПОВІ ПРОЯВИ СИМПТОМІВ ПТСР У ДІТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Проблема психопрофілактики, виникнення, подолання психотравми/ПТСР у дітей, розвитку їхньої здатності опиратися впливам стресових чинників є надзвичайно актуальною на сьогоднішній день [1;2;3]. Особливо цей вплив прослідковується у родинах військовослужбовців, які безпосередньо стикаються із надзвичайними подіями, перебувають у зоні дії надмірних стресових чинників. [1;3]. З огляду на це, діти потрапляють у зону особливого ризику у таких сім'ях.

Що стосується дітей, то тут є своя специфіка стосовно їхнього переживання стресових, травмівних обставин та способів їхнього опрацювання ними. Існує *специфіка травмівних чинників* для дітей. Те, що дорослі переживають поза межами сильного стресу, діти можуть сприймати доволі гостро і це матиме для них суттєві наслідки. При цьому, варто зазначити, що, на наш погляд, *стресові стани у батьків* є одним із центральних чинників психотравми у дітей, який поступово може призвести до розвитку психотравми/ПТСР, оскільки саме батьки є для дитини основою та психологічним гарантом почуття базової безпеки, надійності, константності оточуючого середовища, яке є важливим у збереженні психоемоційного балансу людини. Крім того, спираючись на домінуючі переживання та стратегії батьків, діти і вчаться долати стрес [2;3].

Емпіричний етап дослідження проводився протягом 2018-2019 років на базі Черкаського обласного клінічного госпіталю Ветеранів Війни серед дітей учасників бойових дій (УБД) на Сході України. Всього було охоплено 35 дітей та підлітків віком від 6 до 15 років.

З метою дослідження наявності і специфіки ПТСР-симптоматики у дітей військовослужбовців наступні методики: авторська анкета «Ознаки ПТСР» (у дітей) - заповнювались батьками-військовослужбовцями; опитувальник для дітей по симптомах посттравматичного стресового розладу (після впливу надмірних стресових подій). В даних тезах представимо результати анкети, яку заповнювали батьки.

Перейдемо до розгляду результатів емпіричного дослідження. У результаті альтернативного аналізу анкети та опитувальника встановлено, що переважна кількість опитуваних дітей мали симптоми ПТСР (90%), відповідно, лише 10% їх не мали. При цьому, дорослі відмітили такі симптоми ПТСР, які вони спостерігали у своїх дітях (Таблиця 1).

Як бачимо з таблиці 1, найбільша кількість симптомів ПТСР дітей, які помічали у них батьки, пов'язані саме зі стосунками (надмірне відчуття провини, пильна увага до тривоги батьків, надмірна турбота про інших, тривога розлуки тощо). В даній вибірці значущість психоемоційного стану батьків у процесі переживанні дітьми наслідків сильного стресу проявляється у їхній надмірній увазі до самопочуття батьків, намаганні брати на себе відповідальність за стан дорослих, попереджати негативні переживання у них тощо. Означену симптоматику, яка пов'язана з близькими значимими особами, можемо означити як стан *гіперреактивності*, що виражається у пильній увазі, надмірній готовності реагувати на психоемоційний стан дорослих. Зазначимо, що такі прояви гіперреактивності вважаємо специфічними для нашої вибірки – дітей військовослужбовців.

Емоційні, поведінкові та когнітивні розлади у дітей військовослужбовців теж є доволі-таки розповсюдженою симптоматикою, яку означили їхні батьки. Наявність тривожності, відчуття загрози, спалахи гніву, відчуття провини, плутанина думок, поведінкові зміни тощо є психоемоційним тлом, яке супроводжує постравмівні/постстресові стани і потребують особливою уваги.

**Симптоми ПТСР дітей, які спостерігали батьки
(дані у % у порядку спадання частоти прояву).**

№	Симптоми ПТСР	%
1	Надмірне відчуття відповідальності та провини	40,7%
2	Пильна увага до тривоги батьків	40,7%
3	Ухиляння від школи	29,6%
4	Надмірна тривога/турбота про інших	29,6%
5	Стурбованість з приводу безпеки, думки про загрозу	18,5%
6	Тривога розлуки	18,5%
7	Втрата інтересу до діяльності	18,5 %
8	Плутанина думок, недостатнє розуміння травмівних подій	18,5%
9	Поведінкові, емоційні, особистісні зміни	14,8 %
10	Відсутність чіткого розуміння явища смерті, причини «поганих» подій	14,8%
11	Почуття провини при нагадуванні про якусь подію	11,1 %
12	Агресивна поведінка, спалахи гніву	11,1 %
13	Схильність до усамітнення	11,1%
14	Віковий регрес	11,1%
15	Повторювана травматична гра	7,4%
16	Нічні кошмари, порушення сну	7,4%
17	Страх болю, травми	7,4%
18	Соматичні симптоми (скарги на тілесні болі)	7,4%
19	Тривога/страх	7,4%
20	Втрата здатності до концентрації уваги, зниження рівня успішності	7,4%
21	Дивна або незвична поведінка	7,4%

Наступні по розповсюдженості прояви ПТСР-симптоматики у дітей військовослужбовців були пов'язані зі зниженням соціальної активності, відстороненням від неї, зникненням інтересу до речей, які раніше були важливими для дитини (ухиляння від школи, втрата інтересу до діяльності, схильність до усамітнення тощо). Наявність у дітей проблем у соціальному житті, навчальній діяльності, наявність стану відчуженості показує, що симптоматика *уникнення* спостерігається у них не обов'язково лише стосовно ситуації психотравми/чинника надмірного стресу, а може впливати на більш широке коло соціальної активності.

Нічні кошмари, проблеми з засинанням, гра з травматичним сюжетом, страх болю, повторної травми хоч і представлені, але виявились найменш типовими у даній вибірці. Такі симптоми можна означити як прояви *інтрузій*. В цілому, дані підтверджують дослідження DeYoung A.C.[4] про те, що діти, порівняно з дорослими, рідше переживають флеш-беки.

Таким чином, у дітей військовослужбовців виявлено симптоми ПТСР і вони є суттєвими по ступеню розповсюдження. Симптоми у вигляді *гіперреактивності* є найбільш характерними для дітей військовослужбовців. Гіперреактивність у цих дітей проявляється, перш за все, на рівні стосунків та зв'язку з батьками у вигляді посилення тривоги розлуки, намагання брати на себе відповідальність за стан дорослих, попереджати негативні переживання у них тощо. Крім того, вона виявляється у порушеннях когнітивної сфери та саморегуляції негативних емоційних станів. Симптоми *уникнення* у дітей військовослужбовців пов'язані зі зниженням соціальної активності, відстороненням від неї, зникненням інтересу до речей, які раніше були важливими, а також з активацією процесу витіснення. Симптоми *інтрузій* є найменш характерними для дітей військовослужбовців і проявляються у вигляді нав'язливих спогадів та повторюваних негативних почуттів, відчутті того, що подія відбувається знов, нічних кошмарів, нав'язливих ігор з травмивним сюжетом тощо.

Список використаних джерел:

1. Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л.. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні/О.О.Буряк, М.І.Гіневський, Г.Л.Катеруша//Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил, 2015, - випуск 2(43), с. 176-181;
2. Омельченко Я.М. Роль первинних об'єктів у процесі формування внутрішнього алгоритму подолання кризової ситуації/ Яніна Омельченко//Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник/ З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін.; за ред. З.Г. Кісарчук. – К.: ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. – с. 15-26;
3. Омельченко Я. М. Специфіка чинників надмірного стресу у дітей військовослужбовців/ Яніна Омельченко//Актуальні проблеми психології.Збірка наукових праць інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України– Т. III: Консультативна психологія і психотерапія. – Випуск 14 – 2018.- с. 98 – 124
4. DeYoung A.C., Kenardy J.A., Cobham V.E. Trauma in early childhood: a neglected population/ A.C. De Young et.al// Clin Child Fam Psychol Rev. – 2011, Sep;14(3):231-50. doi: 10.1007/s10567-011-0094-3;

Отич Дарія Дмитрівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
НПУ імені М. П. Драгоманова, (м. Київ)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ САМОІЗОЛЯЦІЇ

На сьогодні світ зіткнувся з загрозою, викликаною новим вірусом. Для убезпечення населення керівництво багатьох держав оголосило карантин, який передбачає самоізолювання людей задля збереження їхнього фізичного здоров'я. У таких обставинах кожен стикається з необхідністю по-новому вибудувувати середовище навколо себе, відмовлятися від звичного способу життя. Нова ситуація змушує людину враховувати ті явища навколишньої дійсності, на які раніше увага не зверталась. Значно розширюється коло об'єктів оточуючого середовища, які усвідомлюються як значимі. При цьому при їхньому сприйнятті акцент робиться саме на безпечності для здоров'я індивіда. Такі різкі та значимі зміни способу життя значимо впливають і на розуміння свого місця й ролі у оточуючому середовищі, усвідомлення можливостей впливу на нього чи відповідальності за нові обставини. З'являються нові стратегії взаємодії з навколишнім світом, які відображають трансформацію екологічної самосвідомості особистості.

Усвідомлення своїх властивостей суб'єктом як творця власного середовища існування відбувається на 3 рівнях буття – у мікро-, мезо- та макросередовищі. О. С. Килимник стверджує, що безпосередньо діяти особа може лише у мікросередовищі. Так, у ситуації самоізоляції людина може забезпечувати саме контроль мікросередовища – носячи засоби безпеки, проводячи дезинфекцію, обмежуючи коло безпосередніх контактів, слідкуючи за станом здоров'я себе та найближчого оточення. Побічним ефектом таких дій є також зниження власної тривоги та реалізація любові й піклування про рідних. Саморегуляція психологічних станів та поведінки

стає свідомою, здійснюється контроль та розуміється значення всіх дій, вчинених стосовно середовища існування. При цьому, людина постійно оцінює успішність взаємодії з навколишнім світом, тож емоційне ставлення щодо себе як суб'єкта існування у ньому набуває більшої інтенсивності. Важливим феноменом перебування особи на самоізоляції виступає поширення ідеї споживчого мінімалізму [1]. Через обмеження доступу до багатьох суспільних благ велика кількість осіб усвідомлює власні потреби та навчається керувати бажаннями, обираючи дійсно цінне і важливе для життя.

Зміни у мезасередовищі існування під час пандемії також значимо впливають на трансформацію екологічної самосвідомості особистості. Велика частина населення перейшла на віддалену роботу й навчання, що викликає необхідність створити екологічно безпечні умови для ефективного виконання поставлених завдань. Спілкування при цьому відбувається через мережу інтернет, що може сприяти виникненню комунікативних бар'єрів, чи викривленню ідентифікації себе як учасника певної соціальної групи. Варто зазначити, що для більшості суб'єктів такий перехід на віддалену роботу виявився раптовим. Означені обставини можуть бути неприродним для самої особистості, загрожувати її психологічному благополуччю. Однак, при адаптації людини до нових умов життя відбувається і переоцінка власних властивостей та обрання нових стратегії екологічної поведінки.

У значної частини населення виникає гостра потреба у розширенні контактів міжособистісного спілкування, а також збільшення середовища існування (у тому числі й природного). Тому відбувається переоцінка значимості самих цих середовищ, а також можливості вільно обирати місце перебування. Це сприяє тому, що у особистості відбувається більш інтенсивне формування еколого-гуманістичних цінностей. Однак, хоча у значної частини населення зростає потреба у спілкуванні, водночас, часто виникають конфлікти всередині родин, що робить таке середовище екологічно несприятливим для існування особистості. Люди можуть шукати задоволення комунікативних потреб іншими засобами – спілкуючись через

інтернет, переглядаючи емоційні ролики у ЗМІ, а також – взаємодіючи з тими природними об'єктами, які є доступними для них. Зокрема, волонтери та громадські діячі відмічають зростання кількості випадків забирання тварин із притулків під час самоізоляції.

Інформація, яка надходить з макросередовища, також впливає на те, як людина оцінює свої можливості впливу на світ. На нашу думку значну роль у цьому процесі відіграють ЗМІ. Розповсюджуючи інформацію вони формують громадську думку, визначають норми поведінки і роз'яснюють її смисл, а також сприяють розвитку тих або інших емоційних переживань. Таким чином, особа отримує зовнішні (прийняті у конкретному суспільстві) критерії оцінки себе та того, яким чином вона повинна будувати взаємодію з оточуючим середовищем в умовах всесвітньої пандемії.

Отже, під час самоізоляції відбувається інтенсивне перетворення екологічної самосвідомості особистості через виникнення нових факторів впливу на неї. Суб'єкт більш уважно ставиться до власного існування на всіх його рівнях (мікро-, мезо- і макро-). Відбувається зміна екологічних цінностей і смислів та зменшення прагматичного споживацького ставлення до навколишнього середовища.

Список використаних джерел

1. Рудоміно-Дусятська О. В. Екологічні аспекти дослідження особистісної ідентичності / О. В. Рудоміно-Дусятська // Сучасні проблеми екологічної психології: життєве середовище особистості у психологічному вимірі: матеріали XIV Міжнародної науковопрактичної конференції (18 – 19 травня 2018 року, Київ) / за ред. Ю.М. Швалба. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 134 с.
2. Мироненко О.М. Суб'єктивний зв'язок з природою як чинник психологічного благополуччя особистості / О.М. Мироненко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Екологічна психологія. 2019. Том. VII. Вип. 47. – С. 189-196.

Отич Дарія Дмитрівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

Назарова Іванна Володимирівна,
магістр II курсу, спеціальності «Психологія»
факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Проблема саморегуляції для психологічної науки є відносно новою. Вона безпосередньо пов'язана зі становленням суб'єктності як особливої якості особистості. Водночас, здатність до саморегуляції студента-психолога сприяє засвоєнню ним необхідних компетентностей під час навчання у ЗВО та забезпечує ефективну професійну діяльність у майбутньому.

Саморегуляція охоплює інтеграційні психічні явища і процеси, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної активності людини, цілісність її індивідуальності і особистості. Основними механізмами процесу саморегуляції є рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху та рефлексія.

Метою нашого дослідження було виявити психологічні особливості саморегуляції майбутніх психологів.

Дослідження проводилося на базі факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вибірку склали 60 студентів віком 19-25 років, серед яких 33 дівчини та 27 хлопців.

Використовувались такі психодіагностичні методики: опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанової), методика «Локус контролю» (Дж. Роттера), методика «Дослідження рівня домагань» (В.К. Гербачевського), методика «Потреба в досягненні» (М.Ю. Орлова). Для обробки даних застосовувались методи комп'ютерної обробки

експериментальних даних (програма SPSS 17).

Аналіз результатів дослідження стилів саморегуляції виявив, що чверть (25 %) студентів мають низький рівень розвитку усвідомленого планування діяльності, що заважає успішному досягненню ними поставленої мети. Також 25 % майбутніх психологів не адекватно оцінюють отримані результати, не вміють виявляти причини негараздів та аналізувати власні дії, які до цього призвели. 40 % досліджуваних мають чітко визначені критерії оцінки результату, а тому адекватно оцінюють його досягнення або ні та власну роль у цьому.

Водночас, значна кількість опитаних (55 % – середній рівень, 40 % – високий) схильні до обмірковування власних дій, їх детального пропрацювання. Вони дотримуються наміченого шляху задля досягнення мети, однак можуть вносити корективи відповідно до зміни обставин.

80 % студентів мають середній рівень розвитку самостійності поведінки, а 65 % – її гнучкості. Таким чином більшість студентів здатні регулювати власні дії відповідно до власного розуміння, а також можуть перебудовувати систему саморегуляції відповідно до нових життєвих обставин.

Вивчення рівня розвитку саморегуляції виявило, що 30 % досліджуваних мають високо розвинену саморегуляцію, а 55 % – середній рівень її розвитку. Таким чином, майбутні психологи зазвичай вміють свідомо, гнучко й адекватно реагувати на зміни умов, стримувати власні потяги, коригувати психологічні властивості задля досягнення поставлених цілей. Однак, 15 % опитаним студентам притаманний низький рівень розвитку саморегуляції, що заважає їм успішно й динамічно реагувати на вимоги ситуації, яка змінюється.

Дослідження локусу контролю майбутніх психологів виявило, що 61,67 % мають інтернальний локус контролю, а отже схильні вважати себе відповідальними за події їхнього життя. Водночас у 38,33 % досліджуваних виявлено екстернальний локус контролю. Такі студенти більше

зосереджуються на зовнішніх чинниках подій, вважаючи, що життєві ситуації більше залежать від останніх, ніж від волі та дій самого суб'єкта.

Вивчення рівня домагань майбутніх психологів дозволило дійти висновків, що домінуючими мотивами діяльності, які дозволяють їм керувати собою є пізнавальні (високий рівень розвитку у 75 % опитаних), конкуренції (високий рівень розвитку у 50 %) та самоповаги (високий рівень розвитку у 45 %). Виявлено, що результати діяльності для студентів не є дуже значимими – не виявлено жодного опитуваного з високим рівнем його розвитку (0%), а у половини (50 %) – низький рівень.

Жоден опитуваний не має високого рівня розвитку вміння детально уявляти поставлену мету та шлях її досягнення, а також оцінювати результати власних зусиль. Такі студенти потребують додаткової уваги викладачів, оскільки без розвинених цих вмінь успішна професійна діяльність не можлива.

Проведене емпіричне дослідження психологічних особливостей саморегуляції студентів-психологів виявило, що переважна більшість з них вміють самостійно керувати власною поведінкою, планувати дії та передбачати їх наслідки, а також усвідомлювати і нести за них відповідальність.

Список використаної літератури:

1. Вірна Ж.П. Інтернальність та індивідуальний стиль саморегуляції в професійному становленні психолога / Ж.П. Вірна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №1. – С. 192–202.
2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.

Панченко Маргарита Валеріївна
кандидат історичних наук,
доцент кафедри політичної психології
та соціально-правових технологій,
НПУ імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

Костюшко Антон Станіславович
магістр психології, випускник НПУ імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА Я-КОНЦЕПСІЮ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У контексті розуміння сучасної вищої освіти важливим є забезпечення неперервної освіти та мобільності в її реалізації, по-перше, по-друге - підвищення якості та ефективності освіти та навчання, як указують українські дослідники Т.В. Андрущенко, І.М. Ковчина з колективом авторів [1, с. 5].

В Україні професія психолога з кожним роком стає все більш популярною. Обрати її, на думку ученої-психолога В.В. Волошиної, означає обрати спосіб життя [2]. І в цьому, звичайно, є свої плюси та мінуси.

Робота психолога — це досвід комунікації з різними людьми. Такий досвід дає можливість більше розуміти себе й власне життя. У зв'язку з цим не можна бути байдужим до внутрішнього світу студента - майбутнього психолога, його психічного здоров'я, системи його настанов, зокрема стосовно самого себе.

Майбутній психолог ще з навчального закладу підготовлений до того, що його професія – це не лише знання з предмету, але й уміння будувати стосунки з дітьми, дорослими, своїми колегами. При цьому важливе і усвідомлення своєї позиції в спілкуванні, і наявність елементарних умінь саморегуляції поведінки, яким потрібно навчитись у вищому закладі освіти під час опанування майбутньою професійною діяльністю.

Самопізнання, вміння виділяти, аналізувати і зіставляти свої власні дії у майбутнього психолога тісно пов'язуються з проявами ситуативної і особистісної тривожності. Тривожність – тенденція людини постійно відчувати занепокоєння, схильність переживати різні ситуації як загрозливі. Тривожність розрізняють: як стійку властивість особистості, що визначається особливостями нервової системи і тривалим неблагополуччям у спілкуванні; як емоційний стан – це ситуативна тривожність, неспокій, пов'язаний з конкретною ситуацією, який не проявляється поза нею; порушення Я-концепції: спотворення самостановлення і неадекватність самооцінки.

Досліджуючи праці в галузі психології, зокрема теоретичній психології, ми дійшли висновку, що до складу Я-концепції входять когнітивний, емоційний та поведінковий компонент, тому Я-концепція майбутнього психолога є складною динамічною системою уявлень індивіда про себе, у нашому випадку студента-психолога. Також, нами встановлено у структурі Я-концепції майбутнього психолога виділяють наступні компоненти: актуальне, ретроспективне, ідеальне і рефлексивне Я. Актуальне Я - те, яким себе бачить і оцінює майбутній психолог в даний час; ретроспективне Я - те, яким себе бачить і оцінює студент сьогодні по відношенню до початкових етапів свого навчання і практики; ідеальне Я - те, яким хотів би бути або стати студент, тобто образ досконалого, ідеального психолога; рефлексивне Я - те, як з точки зору студента його розглядають і оцінюють інші в його професійній сфері - колеги-студенти, викладачі, педагогічний склад з місць практики.

Детальніше розглянемо окремі компоненти. Я-ідеальне - уявлення про себе як про ідеал, про те, яким би студенту хотілося стати в результаті реалізації своїх можливостей. Наприклад, бути достатньо авторитетним та відомим практичним психологом. Я-реальне мотивує поточну активність, визначає вибір найближчих цілей, обумовлює вибір найближчих цілей, зумовлює рівень домагань, визначає особливості спілкування з людьми, задає напрямок вибору стратегії адаптації та життєвих стратегій. Наприклад, після

закінчення вищого закладу освіти почати практикувати як психолог, відкрити власний кабінет, допомогти якнайбільшій кількості людей. Я-ідеальне необхідно для збереження самоповаги, мотивує діяльність людини, визначає вибір соціальних статусів і ролей, визначає довгострокові цілі і засоби їх досягнення. Наприклад, після кількох років практичної діяльності стати досконалим у професійній діяльності, допомагати людям, розширити межі практики. Тобто до Я- ідеального намагається наблизитися Я-реальне. І це найбільш правильна життєва позиція. Практичний психолог не завжди може одразу досягти співпадіння цілей. Існує рівень відмінностей між Я-реальним і Я-ідеальним, який характеризується рівнем неузгодженості особистості та викликає тривожність. Якщо подібність невелика, то неузгодженість виступає у вигляді двигуна особистісного розвитку. Високий рівень неузгодженості, при Я-ідеальному указує на підвищене самолюбство, зарозумілість, нездорову амбітність, як правило стає причиною розвитку психічних захворювань. Необхідно постійно наближатися до переходу від Я-реального до Я-ідеального, звільнюватися від неприйнятної частини себе. Такий перехід розуміється К. Роджерсом як процес.

У процесі отримання професії, у майбутніх психологів відбуваються якісні зміни всіх структурних компонентів професійної Я-концепції. В основному, це зміна уявлення про себе, як про професіонала на теоретичному рівні, так як більшу частину навчального процесу займає теорія. У зв'язку з цим студенти стикаються з проблемою застосування отриманої професійної інформації на основі сформованих знань, умінь і навичок на практиці, що тягне за собою невпевненість в собі як у фахівця та ослаблення професійного «Я» образу. Відбувається неповне оволодіння компетентностями. Таке явище особливо характерно для випускників, які вперше стикаються з самостійною трудовою діяльністю. На етапі адаптації, який є невід'ємною частиною професійного становлення особистості, деякі випускники вважають себе недостатньо компетентними в ряді професійних питань, що також негативно позначається на Я-концепції та викликає тривожність у майбутнього фахівця.

Особливості уявлень про себе є основними у розвитку і формуванні Я-концепції майбутнього психолога: малюючи образ «Я», студенти ніби обумовлюють власний шлях розвитку в професії, прописуючи професійний шлях свого життя, починають жити і діяти, прагнучи не залишати наміченої мети та поставлених завдань.

Для майбутнього психолога як професіонала, емоційне ставлення до себе, переживання власної цілісності, стійкого "Я-образу" може характеризуватися певним рівнем тривожності студента. Рівень тривожності у такому випадку може показувати неспівпадіння між "Я-образом", намальованим уявою, і реальною поведінкою, не завжди суб'єктивною інтерпретацією на вислови або реакції інших людей у конкретній соціальній ситуації.

Окремі захисні психологічні механізми дають змогу утримувати "Я-концепцію" в урівноваженому стані, зберігати її первісну цілісність, навіть при реальній загрозі їй з боку нового несприятливого життєвого досвіду. Наприклад, щоб зберегти сформоване уявлення про себе як про здібного майбутнього психолога після невдало проведеної консультації, студент може вдаватися до раціоналізації, переконуючи себе в тому, що причиною невдачі був "неадекватний клієнт". Як бачимо, певна когнітивна підструктура, "я—здібний психолог", під впливом негативного власного досвіду або ж його очікування наражається на небезпеку трансформуватися в інше, небажане уявлення про себе, що при достатньо сильній мотивації може викликати напруження, тривожний стан.

Такі переживання можуть стимулювати пошук і реалізацію певної поведінкової реакції з метою збереження власної "Я-концепції" студента, що похитнулася. Психологічний захист у даному випадку усунути психологічний дискомфорт за допомогою зміни життєвих обставин або переключення уваги на іншу діяльність.

Отже, в проведеному нами дослідженні, можна виділити внутрішньоособистісні і зовнішні фактори, що обумовлюють вплив на

тривожність студента - майбутнього психолога. До внутрішньоособистісних факторів належать чинники, що порушують уявну Я-концепцію студента-психолога - не реально прописаний професійний шлях та неадекватність самооцінки. До групи зовнішніх чинників належать зміна умов діяльності психолога; труднощі професійного становлення особистості; частота виникнення психотравмуючих ситуацій у майбутній професійній діяльності психолога.

Список використаних джерел:

1. Євроінтеграція та освіта: виклики XXI століття : збірник наукових праць кафедри політичної психології та соціально-правових технологій факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / за заг. ред. проф. Т. В. Андрущенко, доктор політ. наук, проф. І. М. Ковчиної, доктор пед. наук, доц. М. В. Панченко, канд. істор. наук, доц. С. В. Пасічніченко, канд. юрид. наук. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. –202 с.
2. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: втореферат дис...докт.психол.наук:19.00.07/В.В.Волошина; наук. консультант І.С.Булах; М-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2016. – 44 с. Режим доступу 3.7.2019:<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11734/1/Voloshyna.pdf>.

Перегончук Наталія Василівна
кандидат психологічних наук, практичний психолог,
КУ «Інклюзивно-ресурсного центру №2 ВМР», (м. Вінниця)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасний розвиток психологічної сфери вимагає від системи вищої освіти професійної підготовки майбутніх фахівців, що володіють фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, здатних творчо підходити до вирішення неординарних питань, які постають щоденно перед ними в процесі вирішення проблем клієнтів. Основна увага вищої школи під час підготовки майбутніх психологів акцентується на професійній компетентності, що сприяє швидкій адаптації спеціалістів до професійної діяльності, а також спроможності надання якісних психологічних послуг клієнтам, спрямованих на розв'язання їхніх нагальних проблем. Професійна підготовка майбутніх психологів – це процес і результат оволодіння цінностями психологічної та професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійної компетентності майбутніх психологів. Мета професійної підготовки майбутніх психологів полягає у формування професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі підготовки майбутніх фахівців.

Розвиток професійної компетентності детермінується рядом зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники розглядаються як соціально значущі явища – соціальні умови.

Згідно компетентнісно-динамічного підходу при вивченні професійної компетентності головний акцент робиться на вивченні рушійних сил, чинників та регуляторів її розвитку, функціонального призначення кожного із них. Професійна компетентність майбутніх психологів розглядається як базова якість особистості, що забезпечує той ресурс стійкості в змінених

професійних ситуаціях і сприяє найкращому виконанню обов'язків; як суб'єктивне явище відрізняється динамічністю, мінливістю за рахунок тих перетворень та змін, що відбуваються в досвіді та сприяють розвитку внутрішнього особистісного потенціалу людини; це особливе, «перетворювальне» вміння, що забезпечує ефективність зв'язків «освіта (самоосвіта) - професійна діяльність» і «професійна діяльність - освіта (самоосвіта)»: в першому випадку – шляхом продуктивного використання результатів освіти (самоосвіти), у другому - шляхом формулювання конкретного запиту на освіту, і як результат готовність до змін у динамічних умовах суспільства [1].

Соціальними умовами розвитку професійної компетентності майбутніх психологів виокремлено соціальний статус студента, сприятливий соціально-психологічний клімат в студентській групі, стиль педагогічного спілкування викладача, полісуб'єктність освітнього середовища.

Соціальний статус студентів психологів залежить від їх знань і умінь знаходитися в певній ролі, від їх особистісної значимості, від прагнення тією чи іншою мірою відповідати експектаціям оточуючих.

Статус може бути розглянутий як міжособистісний компонент і як складник відносин всередині соціальної групи. Статус — це положення студента в структурі групових або соціальних стосунків, яке визначає його права і обов'язки. Він тісно пов'язаний з роллю, яку він має виконувати відповідно до очікувань групи. За статусом закріплюється певний комплекс дій, який надалі повинен бути реалізований в рольовій поведінці особистості.

Полісуб'єктність освітнього середовища відображає реально існуючий, особливий рівень взаємодії між суб'єктами, на якому розгортається процес єдиного розвитку внутрішніх змістів суб'єктів освітнього процесу, що перебувають в суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх психологів має в основі полісуб'єктну взаємодію «викладачі-студенти». На рівні діадних суб'єкт-суб'єктних стосунків відображається через включення в діяльність

великої кількості завдань спрямованих на розвиток професійно рефлексії, усвідомлення «Я ідеального» і «Я реального» студента і викладача, побудова індивідуальної перспективи професійного зростання, наявність в освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності кожного суб'єкта освіти і його особистісної свободи, професійно важливих якостей особистості як ініціативність, незалежність поглядів і вчинків, свободи вибору, завзятість в відстоювання своїх інтересів і т.д.

Соціально-психологічний клімат - якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Основним показником соціально-психологічного клімату виступає характер взаємин між студентами, викладачами і студентами, студентами і керівництвом вишу. Психологічними факторами соціально-психологічного клімату можна виокремити такі: (характеристика стилю міжособистісних стосунків між студентами; ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; орієнтація на спільні цілі роботи, характер сприйняття та оцінки студентами один одного).

Стиль педагогічного спілкування викладача. Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента і презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента. Спілкування з викладачем допомагає студентові самоствердитися в нових соціальних ролях «студента» і «майбутнього фахівця», сприяє формуванню соціально-професійного аспекту «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання студента в навчально-професійній сфері. Індивідуальний стиль спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує

сприятливий психологічний клімат, попереджає створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

Спілкування викладача в професійній підготовці повинно активізувати активність самого студента (вийти на діалог) і допомогти йому набути позитивного досвіду організації діяльності і стосунків. Цьому сприяє створення атмосфери за допомогою процесу взаємодії стилів. Що стосується конкретних ситуацій, то тут головне – забезпечити свободу вибору студентів. Студенти відчують себе вільними тоді, коли самостійно приймають ті чи інші рішення. І будь-яка сфера їхнього життя, включаючи і навчально-виховний процес, має ґрунтуватися на усвідомленому і вільному виборі студентів – тоді освітня діяльність буде сприйматися ними як зміст власного життя. Кристалізація думки студентів щодо того чи іншого аспекту свого життя у вишу практично неможлива без тактовного впливу викладача [2].

Таким чином, соціальні умови розвитку професійної компетентності майбутніх психологів – це сукупність об'єктивних чинників, які мають безпосередній вплив на взаємодію компетенцій і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретній професійній діяльності. Наведений вище огляд, засвідчив, що розвиток професійної компетентності детермінується сукупністю соціальних умов і рядом особистісних утворень майбутніх психологів, які спонукають їх до постійного оновлення знань, розвитку професійно-важливих якостей, необхідних для майбутньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Перегончук Н.В. Психологічна структура професійної компетентності майбутніх психологів / Н.В. Перегончук //Проблеми сучасної психології, 2019, №43 – С. 206-224.
2. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі / Н.В. Перегончук// Наука і освіта, 2016, № 11. – 49-55.

Пилипенко Наталія Георгіївна
кандидат психологічних наук, науковий співробітник
наукового відділу організації медичної допомоги
Державної наукової установи «Науково-практичний центр
профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У багатьох дослідженнях, що стосуються проблеми взаємозв'язку емоційного інтелекту та емоційного вигорання медичних працівників, підкреслена особлива роль емоційної сфери лікарів, а саме наявність навичок міжособистісного спілкування, здатність до емоційного контролю, емоційної стабільності, емпатії тощо. Ці якості в тому чи іншому вигляді входять до структури емоційного інтелекту [2; 4].

Окрім того, багато дослідників розглядають емоційний інтелект в межах ресурсного підходу до подолання стресу, оскільки емоційний інтелект співвідноситься із такими психологічними ресурсами як когнітивні, емоційні та вольові можливості, що забезпечують контроль поведінки людини. Оптимальний рівень емоційного інтелекту знижує професійне вигорання у стресогенних видах діяльності [3].

У дослідженні Н.Г.Васильєвої було встановлено наявність зв'язку між показниками емоційного вигорання та показниками емоційного інтелекту медичних працівників (фізіотерапевти та психіатри). При високому емоційному інтелекті не спостерігається сформований синдром емоційного вигорання. При цьому, окремі складові емоційного інтелекту, такі як «емоційне переключення», «керування своїми емоціями», «емоційна гнучкість», «розуміння емоцій інших», «розуміння власних емоцій» мають зворотній зв'язок з такими показниками емоційного вигорання, як «емоційне виснаження», «редукція особистісних досягнень», «деперсоналізація».

Дослідниця зауважує, що виявлені зв'язки між емоційним інтелектом та емоційним вигоранням свідчать про те, що емоційний інтелект має протекторну функцію відносно синдрому вигорання [1].

Цікавими є результати дослідження, проведеного тайванськими вченими. Дослідники вивчали зв'язки між емоційним інтелектом, вигоранням лікарів та задоволеністю від роботи. Дослідження показало, що високі показники емоційного інтелекту супроводжуються низькими показниками емоційного вигорання та високими показниками задоволеності роботою. Дослідження показало також, що з віком показники емоційного вигорання нижчі, а рівень задоволеності роботою вищий [3].

Ще одне дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та емоційного вигорання у медичних працівників було проведено у Південній Африці на вибірці медсестер. Дослідження показало наявність зворотного зв'язку між такими складовими емоційного інтелекту, як «керування емоціями», «емоційний контроль» та такими симптомами вигорання, як «виснаження», «деперсоналізація», а також наявність прямого зв'язку з «редукцією особистісних досягнень».

Очевидною також виявилась різниця у рівні вигорання між групами респондентів, які мають високі та низькі показники емоційного інтелекту.

Цікавим виявилось те, що медичні сестри, що працюють у пологових, педіатричних палатах та приймальних відділеннях лікарень мають більш високі показники за шкалою «редукція особистісних досягнень», ніж ті, що працюють у загальних палатах.

На переконання авторів дослідження, за рахунок введення у навчальну програму курсу з розвитку емоційного інтелекту, можна суттєво збільшити індивідуальну стресостійкість та знизити емоційне вигорання медичних сестер [2].

Дослідження емоційного інтелекту та вигорання американських вчених також зафіксувало поєднання високих балів за шкалою емоційного інтелекту та низьких балів за шкалою емоційного вигорання. Дослідники також

вважають, що розвиток емоційного інтелекту відіграє важливу роль у професійній компетентності лікаря та профілактиці емоційного вигорання. На думку вчених, суттєвих змін у рівні емоційного інтелекту можна досягти протягом одного року професійної медичної підготовки і відповідні навчальні програми можуть привести до значного підвищення ефективності лікарської діяльності, зниженню вигорання та покращенню якості медичного обслуговування загалом [4].

Список використаних джерел:

1. Васильева Н.Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук Санкт-Петербург 2016. 24 с.
2. Gorgens-Ekermans G., Brand T. Emotional intelligence as a moderator in the stress–burnout relationship: a questionnaire study on nurses // *Journal of Clinical Nursing*. – 2012. – V. 21. – P. 2275—2285.
3. Hui-Ching W., Chao-Ming H., Yi-Tien L. et al. Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction // *Medical Education*. – 2011. – V. 45. – P. 835—842.
4. Satterfield J., Swenson S., Rabow M. Emotional Intelligence in Internal Medicine Residents: Educational Implications for Clinical Performance and Burnout // *Ann. Behav. Sci. Med. Educ.* – 2009. – V. 14 (2). – P. 65—68.

*Погоржевська Руслана Анатоліївна,
бакалавр IV курсу, спеціальності «Психологія»
НПУ імені М. П. Драгоманова, (м. Київ)
Науковий керівник:
Поліщук Світлана Петрівна
кандидат психологічних наук, доцент*

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Підготовка старшокласника до життя, до праці в нових соціально-економічних умовах – це надзавдання сучасного загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим проблема вибору професії повинна посідати значне місце в усій роботі школи. Психолого-педагогічний супровід старшокласників, які стикаються з серйозною проблемою вибору профілю подальшого навчання і майбутньої професії, забезпечує учням можливість грамотно побудувати індивідуальну освітню траєкторію, проаналізувати свої дії по здійсненню вибору професії.

У загальній психології активність логічно пов'язана з поняттям «суб'єкт діяльності», є його інтегральною характеристикою. А саме як активний суб'єкт діяльності людина здатна здійснювати свідомі дії і вчинки, здійснювати самостійний вибір, планувати свою діяльність (ставити цілі, визначати шляхи і засоби їх досягнення). Описуються дві форми суб'єктивної активності людини: спрямованої на перетворення зовнішнього об'єктивного світу (ситуації) відповідно до наявних планів і на себе. Остання форма активності реалізується в процесах цілеспрямованого саморозвитку. Суб'єктній діяльності притаманні такі особистісні якості, як самостійність, здатність до самоорганізації, відповідальність, моральна стійкість, ініціативність, домінування інтернальності над екстернальністю. У педагогічній психології термін «активізація» часто вживається як синонім поняття «розвиток» і пов'язується з актуалізацією творчих елементів в діяльності. У профорієнтації найбільш поширеним є поняття «професійна активізація» – процес включення школярів в реальну або змодульовану

професійну діяльність, в якій створюються умови для спроб сил, перевірки і розвитку здібностей учнів.

У психології та педагогіці існує кілька підходів до розуміння професійного самовизначення: як моменту вибору професії, компонента особистісного новоутворення старшого шкільного віку, тобто особистісного самовизначення, як тривалого процесу освоєння професії й самореалізації в ній. Найбільш продуктивними, з точки зору цілісності і повноти охоплених аспектів, на наш погляд, є такі, що розглядають професійне самовизначення як тривалий процес. Саме такої точки зору дотримувався Г. Костюк, який розглядав професійне самовизначення як процес, що проходить кілька вікових етапів, починаючи з дошкільного періоду [3]. Під професійним самовизначенням Д. Закатнов розуміє процес самореалізації особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання своїх здібностей й індивідуально-психофізіологічних можливостей. Цей процес не може бути обмежений лише якимось одним етапом, він займає увесь період активної трудової діяльності людини й підготовки до неї. Для учнів цей процес характеризується своєю специфічною метою, загальними й частковими завданнями, структурою, алгоритмом дій та взаємодій учнів та педагогів тощо, що дозволяє ставити проблему конструювання відповідних технологій [2, с. 34]. Н. Жемера розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників, який є багатоаспектним процесом, що включає: систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний підхід); процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід); процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність (диференційно-психологічний підхід) [1, с. 27].

Важливим є пошук форм та методів активізації професійного самовизначення учнівської молоді, що сприяють розвитку учня як активного

суб'єкта професійного самовизначення. Необхідно активізувати самопізнання школярами своїх індивідуальних особливостей; розвивати функцію самооцінювання при співвіднесенні уявлення про самого себе з уявленнями про необхідний рівень розвитку професійно важливих якостей в майбутній діяльності; розвивати в учнів прагнення до саморозвитку. Крім того, важливо навчити школярів аналізувати ситуацію, яка складається в період вибору професії і виокремлювати умови, які піддаються зміні.

На наш погляд, описані умови найбільш успішно можуть бути реалізовані в ході застосування уже існуючих активних методів. Так, існує цікавий досвід активізації психологічної готовності старшокласників до науково обґрунтованого вибору професії (М. Валітов) та організації імітаційних профорієнтаційних ігор і вправ для навчання учнів середніх класів вмінню будувати особисті професійні плани, схеми аналізу й самоаналізу ситуацій самовизначення, комплексні методики (технології) підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення (М. Пряжніков).

Отже, активізація професійного самовизначення передбачає використання у профорієнтаційній роботі з учнями організаційних форм і методів роботи, які забезпечують активну самостійну пошуково-пізнавальну та практичну діяльність учнів у всіх ланках навчально-виховного процесу, спрямовану на формування та розвиток свого професійного образу «Я», рефлексію власних професійних можливостей, порівняння їх з вимогами, що ставить до особистості обрана професійна діяльність.

Список використаної літератури:

1. Жемера Н. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2002. № 4. С. 26–30.
2. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.

3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

Поліщук Світлана Петрівна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Проблема соціалізації особистості є однією з найскладніших проблем психології. Стає надзвичайно важливим розкриття сутності, характеристик, механізму, структури процесу соціалізації, принципів її становлення. Потреба студентської молоді в соціалізації, самовизначенні пов'язана з такою важливою характеристикою юнаків і дівчат як устремління в майбутнє й конкретизація його змісту, що у свою чергу передбачає розвиток у них соціальної зрілості.

У психологічній науці перші наукові праці з проблем соціалізації були опубліковані відомими психологами, як Б. Ананьєв, Г. Андреєва, І. Кон, Б. Паригін та ін. Вони розглядають молодь як соціальну категорію, що визначається не лише віком, але й специфічним соціальним статусом, особливостями свідомості і поведінки. Б. Ананьєв вважав, що соціалізація – це процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження в соціальне середовище. І. Кон характеризував її як засвоєння індивідом соціального досвіду, під час якого формується конкретна особистість. Входженням і пристосуванням до соціального середовища, засвоєнням певних ролей і функцій, яке слідом за своїми попередниками повторює кожний індивід протягом всієї історії свого формування і розвитку, – визначав соціалізацію Б. Паригін. На думку Г. Андреєвої, соціалізація – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; а з іншого боку – процес активного відтворення

системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [2].

У вітчизняній та зарубіжній гуманітарних науках чітко утвердилася система поглядів на соціалізацію, що об'єднує такі ідеї: про нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням; про зв'язок соціалізації з адаптивними процесами; про соціальні контакти як одну із змістовних сторін соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для успішної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [1].

Соціалізація особистості на індивідуальному рівні включає ряд процесів:

1. Особистості людей формуються взаємодіючи один з одним. На характер цих взаємодій роблять вплив такі фактори, як вік, інтелектуальний рівень, стать та ін.

2. Оточуюче середовище також може впливати на особистість.

3. Особистість формується на основі особистого індивідуального досвіду.

4. Важливим аспектом формування особистості є культура [3].

Під соціалізацією зазвичай розуміють: а) постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; б) результат цього процесу. При цьому виділяють основні типи процесу соціалізації: 1) тип, який характеризується перевагою активного впливу на соціальне середовище; 2) тип обумовлений пасивним, конформним прийняттям цілей і ціннісних орієнтацій групи.

Існує ще й третій тип процесу соціалізації. Причому цей тип і є найбільш розповсюдженим і найбільш ефективним, якщо розглядати його з позиції адаптації. Цей тип ми називаємо імовірно-комбінованим. Імовірно-комбінований тип оснований на використанні обох варіантів вищевказаних типів. Вибір того чи іншого варіантів здійснюється в результаті оцінки

особистістю імовірності успішної адаптації при різних типах адаптаційної стратегії. При виборі стратегії особистістю оцінюються: а) вимоги соціального середовища – їх сила, ступінь ворожості, ступінь обмеження потреб особистості, ступінь дестабілізуючого впливу тощо; б) потенціал особистості в плані зміни; пристосування середовища до себе; в) ціна зусиль (фізичні та психологічні витрати) при виборі стратегії зміни середовища або стратегії зміни себе. Зрозуміло, що оцінка всіх цих параметрів відбувається у згорнутому виді або навіть на неусвідомлювальному, інтуїтивному рівні.

Процес соціалізації особистості відбувається під дією різноманітних впливів, що походять або від макро-, або від мікро середовища. Якщо мати на увазі психологічні впливи, що діють на рівні найближчого оточення індивіда, то це – механізми соціалізації. Вивчення численної наукової літератури дало нам змогу виокремити та класифікувати наступні механізми процесу соціалізації особистості: а) неусвідомлювані механізми соціалізації: навіювання, наслідування, психологічне зараження, ідентифікація; б) усвідомлювані механізми соціалізації: переконання, групові експектації, вплив авторитету.

Основні напрями соціалізації відповідають ключовим сферам життєдіяльності людини: емоційної, пізнавальної, побутової, моральної, міжособистісної. Іншими словами, в процесі соціалізації студенти навчаються як себе вести, емоційно реагувати на різні ситуації, переживати і проявляти різні почуття; таким чином опановують навколишній природний і соціальний світ; як організувати свій побут; яких моральних орієнтирів притримуватися; як ефективно приймати участь у між особистісному спілкуванні і сумісній діяльності.

Соціалізація протікає як єдиний процес становлення індивіда як соціальної істоти під впливом усієї сукупності соціальних факторів, соціального середовища в цілому, до якої входять виховання, навчання, підготовка до соціальних стосунків, набуття навичок, знань, умінь, оволодіння нормами, поняттями, цінностями, культурою, формування

самосвідомості, набуття здібності керувати своєю поведінкою, формування активного суб'єкта соціальних стосунків.

Соціальна зрілість зростаючої особистості розуміється як певний ступінь її розвитку в умовах конкретного соціального середовища. Її зростання сприяє творчому опануванню різними видами культури, а також створює можливість власної участі у різних видах діяльності, найбільш активно приносити користь тим, хто її оточує.

Соціальна зрілість характеризує людину як суспільну істоту. Вона включає: знання про суспільство, суспільні процеси і відносини та місце в них людини; усвідомлення людиною себе як члена суспільства, своєї залежності від суспільства та свого обов'язку перед ним (дотримання законів, принципів, норм, правил, традицій, прийнятих у суспільстві); прагнення своєю діяльністю сприяти досягненню суспільно визначених цілей; суспільну поведінку і суспільну діяльність; відображає такий стан особистості в системі суспільних відносин, коли особистість виступає повноправним суб'єктом прав та обов'язків; можливість для моделювання соціально виправданої поведінки, тобто для виявлення більш високого рівня соціальної відповідальності. Саме соціальна зрілість студентів дозволяє їм самореалізуватися, професійно самовизначитися та дасть можливість досягти подальших успіхів у життєдіяльності.

Таким чином, соціалізація – це процес розвитку особистості на основі навчання, виховання, засвоєння, ідеалів, цінностей, норм та соціальних ролей і є важливим чинником розвитку соціальної зрілості студентів вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
2. Поліщук С.П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 232 с.

3. Смелзер Н. Социология. Москва, 1994. 688с.

Полонська Інна Олександрівна
магістрант факультету психології
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ)
Науковий керівник:
Бушуєва Тетяна Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОГО МАТЕРИНСТВА У ДІВЧАТ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Сьогодні змушує замислюватись над проблемою психологічної підготовки молоді до материнства, до усвідомлення та прийняття місії матері. Сучасне суспільство зіткнулося із зростанням рівня депривованого дитинства, девіантного материнства, інфантильних матерів раннього юнацького віку.

Проведений теоретичний аналіз досліджень материнства показав, що в науці цей феномен розглядається з різних точок зору: 1) культурологічної; 2) медико-біологічної; 3) соціально-психологічної; 4) психолого-педагогічної тощо. У психологічних дослідженнях материнство розглядається у двох напрямках: як створення умов для розвитку дитини і як частина особистісної сфери жінки. Материнське відношення не виникає саме по собі після народження дитини, а проходить тривалий шлях становлення й має тонкі механізми регуляції, свої сенситивні періоди, що й підсилює розвиток.

Психологічна готовність до материнства розглядається як складне психологічне утворення, яке сприяє забезпеченню адекватних умов для розвитку та виховання дитини[1].

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави визначити модель розвитку психологічної готовності до материнства, яка, за В.В.Івакіною, містить у собі наступні компоненти: когнітивний (цінність знань про зміст і природу материнства), емоційно-вольовий (привабливість материнства та робота над розвитком особистісної зрілості, здатністю прийняття самостійних рішень), мотиваційно-ціннісний (прояв стійкого

інтересу до проблеми материнства) і поведінковий (містить у собі стратегії материнської поведінки й життєві позиції, самовдосконалення особистості майбутньої матері) [1]. Дослідження психологічної готовності до материнства у студенток дозволило В.В.Івакіній визначити три типи готовності: адекватний, амбівалентний та тип ризику, які мають специфічні характеристики, властиві даному віковому періоду.

Мета нашого емпіричного дослідження полягала у визначенні особливостей психологічної готовності до майбутнього материнства у дівчат раннього юнацького віку та психокорекції розвитку цієї готовності.

Дослідження проведене на базі Фастівського академічного ліцею №9. Вибірка: 68 дівчат, учениць 11 класу. Використовувалися психодіагностичні методики «Незакінчені речення» В.В. Івакіної, анкета, проєктивний тест «Моя сім'я» та «Моя майбутня сім'я» в адаптації Т.В.Пальцевої.

Встановлена наступна вираженість типів розвитку готовності до майбутнього материнства у старшокласниць: адекватний тип (готовий до майбутнього материнства) - 24% вибірки, неузгоджено-амбівалентний тип (практично готовий до майбутнього материнства) - 49% усієї вибірки та тип ризику (неготовий до майбутнього материнства) - 27% вибірки.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження нами була запропонована психокорекційна програма для підсилення розвитку готовності до майбутнього материнства у дівчат раннього юнацького віку, яка включала в себе наступні методичні засоби: тренінг, діагностичні методики, як засіб для контролю ефективності тренінгу і як засіб саморозуміння і саморозкриття учасників; міні-лекції, дискусії, бесіди. Загальною умовою підсилення розвитку готовності до майбутнього материнства у дівчат раннього юнацького віку є всебічне вивчення особистості з врахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей. До конкретних умов підсилення цього особистісного утворення відносяться: інтеграція суперечностей позитивного і негативного в усіх складових готовності до майбутнього материнства (мотиваційний,

когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий); сприяння узгодженості довіри до себе, як загальному самостваленню дівчат[2].Проведений контрольний зрізпоказав динаміку зросту розвитку готовності до майбутнього материнства у старшокласниць в експериментальній групі. Кількість досліджуваних з високим рівнем її прояву збільшилася на 20,59%, відповідно з середнім – зменшилася на 8,82%, з низьким – зменшилася на 11,77%. Отже, психокорекційна робота сприяла підсиленню готовності до майбутнього материнства у дівчат раннього юнацького віку.

Список використаних джерел:

1. Ивакина В.В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству: дисс. кандидата психол. наук: 19.00.07 / Виктория Вячеславовна Ивакина – Ставрополь, 2006.– 193с.
2. Шастко І.М. Теоретичні засади програми зі зниження амбівалентності латентного материнства у дівчат юнацького віку / І.М. Шастко // Зб. наук.праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України [ред. С.Д.Максименко].Т.11, част.5. – К., 2009. – 421-428с.

Пономаренко Тетяна Ігорівна
аспірантка кафедри політичної психології
та соціально-правових технологій
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ В УМОВАХ СВІТОВОЇ ПАНДЕМІЇ

Світова пандемія COVID-19 стала причиною переходу освітян різних країн на дистанційне навчання. 12 березня 2020 року в Україні оголосили карантин і перехід на дистанційну освіту до якого вчителі та батьки були не готові. Це, в свою чергу, призвело до зниження якості освіти, підвищення тривожності у дітей та знервованості і розгубленості у батьків.

В Україні дистанційну освіту запровадили з 2000 року з виходом Наказу № 40 МОН України від 21.01.2004, де вказано, що «дистанційне навчання» це індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок, який здійснюється за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1]. У зв'язку з цим, виник інтерес науковців різних галузей до нової форми освітнього процесу. Психологічний аспект дистанційного навчання вивчали Е. Вагнер, Д. Гоббс, М. Ерман, Б. Маккомбс, А. Застело, Є. Машбиць, Ю. Машбиць, М. Смульсон, Х. Хао, Ч. Ян, Г. Шиліна та інші.

Найчастіше в дистанційному навчанні використовуються технології трьох видів: кейс-технологія, за якою навчальний матеріал завчасно підбирається та компонується вчителем в спеціальний набір та надсилається учням для самостійного вивчення; телевізійно-супутникова технологія – передбачає трансляцію уроків на телебаченні, мережева технологія – реалізується з використанням локальних та глобальних мереж та дозволяє забезпечити інтерактивну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу.

В період з березня по квітень 2020 року, нами було проведене емпіричне дослідження серед батьків діти яких навчаються в обласних центрах (Київ, Харків, Кривий Ріг), в області (м. Біла Церква) та в сільській місцевості (с. Шамраївка (Сквирського району, Київської області), с. Малополовецьке (Фастівського району, Київської області) та с. Абрикосівка (Олешківського району, Херсонської області)). Задіяні були учні всіх ланок (початкова, середня і старша школа). Результати дослідження показали, що:

- в школах, які знаходяться в обласних центрах відбувається повноцінне навчання онлайн, майже 100% вчителів регулярно проводять онлайн уроки за розкладом, лише в деяких школах до 20% вчителів надсилають матеріал та завдання для самостійного опрацювання, діти не дивляться уроки, які проводять по телевізору, якість навчання майже не зменшилась, виникають поодинокі індивідуальні проблеми лише в учнів середньої та старшої ланки зі складними дисциплінами (хімія, фізика, алгебра);
- в школах, які знаходяться в містах в області, прослідковується значно нижчий рівень викладання: **початкова школа:** державні заклади переважно надсилають завдання з прикладами, а приватні проводять повноцінні уроки за розкладом, якість навчання погіршилась на декілька пунктів;**середня школа** – вчителі лише надсилають матеріал та завдання для самостійного опрацювання, уроки по телевізору учні не дивляться і якість навчання погіршилась до п'яти пунктів;**старша школа:** до 20% вчителів проводять онлайн уроки, близько 80% надсилають матеріал та завдання в чати класу або вивішують на сайтах шкіл, якість навчання погіршилась на п'ять пунктів.
- в школах сільської місцевості рівень викладання нижчий: вчителі не проводять онлайн уроків, а лише надсилають завдання в чати класу, діти не дивляться уроки по телевізору, а рівень успішності погіршився на п'ять пунктів. Проте, й у школах, де 80% вчителів проводять уроки онлайн, 65% додатково надсилають матеріали для самостійного опрацювання, а рівень якості навчання погіршився лише на декілька пунктів.

Таким чином, ми бачимо, що лише у школах, які знаходяться в обласних центрах відбувається повноцінне дистанційне навчання, в містах, які знаходяться в області переважна більшість вчителів лише надсилають матеріали та завдання для самостійного опрацювання в чати класу та на сайт школи, а у сільській місцевості онлайн навчання майже взагалі відсутнє. Діти не дивляться уроки по телевізору, батьки аргументують це невідповідністю шкільної програми і уроків по телевізору (такий дисбаланс лише дезадаптує дітей), а також великою кількістю помилок у викладанні. Якість навчання погіршилась відповідно до місце розташування закладу.

Проаналізувавши результати проведеного нами дослідження, ми розробили психолого-педагогічні рекомендації для батьків та вчителів щодо забезпечення якісного дистанційного навчального процесу[2; 3]:

Для вчителів: враховуйте індивідуальні особливості (темп та тип сприймання, тощо) учнів – це дозволить дитині якісніше засвоїти матеріал;діліть клас на підрупки або учнів по парам – такі заходи забезпечать дисципліну, уважність учнів та рівень засвоєння матеріалу;використовуйте більше візуального матеріалу (кольорові презентації) під час уроку – це розвине сприймання, забезпечить якість засвоєння знань та розвине уяву учнів;урізноманітнюйте навчальний матеріал (додавати фільми, мультфільми, відео з YouTube) – це дозволить підвищити пізнавальний інтерес учнів та забезпечити якість засвоєних знань.

Для батьків: допоможіть дитині організувати навчальний простір (робоче місце, освітлення, всі необхідні матеріали, зручність розташування гаджетів) – це допоможе створити комфортні умови для навчання;попiклуйтесь також про тишину і щоб дитину ніхто не турбував під час уроків (брати, сестри, домашні тварини, самі батьки) – такі заходи забезпечать уважність і сконцентрованість на навчальному процесі;навчіть дитину навичкам тайм-менеджменту, – допоможіть їй розпланувати свій день з урахуванням часу на власні потреби та відпочинок – це забезпечить зібраність дитини, вміння планувати свій час якісно і допоможе адаптуватися

до нових умов; стимулюйте пізнавальний інтерес дитини – цікавтеся вивченим матеріалом, по максимуму використовуйте отримані навички і знання в повсякденному житті – це підвищить мотивацію та інтерес до навчання, сформує ціннісне ставлення до отриманих знань; урізноманітнюйте навчальний процес – залучайте додаткові навчальні ресурси (пізнавальні програми, відео), що дозволить розширити коло знань, канали сприймання та засвоєння інформації; пропонуйте дитині альтернативні способи пізнання (замість параграфа про корисні копалини можна подивитись пізнавальне відео чи навіть документальний фільм на цю тему або якщо дитина не хоче читати твір з української літератури – можна запропонувати його послухати в аудіо форматі) – такі заходи дозволять засвоїти необхідну інформацію, запобігти конфліктам та сформувати власний (зручний і цікавий) стиль навчання та навички інформальної освіти; демонструйте дитині свої досягнення, акцентуйте її увагу на тому, що і ви постійно навчаєтесь також, це сприятиме підтримці її у навчанні та розвиватиме мотивацію до пізнання та досягнення цілей.

Отже, ми бачимо, що дистанційне навчання в Україні реалізується не на належному рівні. Це пов'язано з відсутністю належного програмного та технічного забезпечення освітян та учнів, неналежним виконанням обов'язків вчителями та не бажанням батьків брати участь у навчальному процесі. Таким чином, виникає необхідність у комплексному підході до створення якісної дистанційної освіти в Україні і тому подальшу наукову діяльність ми вбачаємо у дослідженні особливостей дистанційного навчання у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Закон України Про затвердження Положення про дистанційне навчання Наказом № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>
2. Застело А. О. Психологічні основи дистанційного навчання / А. О. Застело // Вісник Харківського національного педагогічного

університету імені Г.С.Сковороди. Психологія. - 2013. - Вип. 45(2). - С. 85-94.

3. Wagner E. Learner Centered Psychological Principles in Practice: Designs for Distance Education / E. Wagner, B. McCombs // Educational Technology. – 1995. – Vol. 35(2). – P. 32–35.

Радюк Олег Михайлович
 кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей
 и клинической психологии
 факультета философии и социальных наук
 Белорусского государственного университета
 (г. Минск)

Блазер Андреас

31.05.1943 — 02.03.2019

экс-профессор факультета психологии Бернского университета
 основатель проблемно-ориентированной психотерапии
 (г. Берн)

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ 2.0

В октябре 2016 года в процессе обсуждения совместной статьи, посвящённой описанию принципов проблемно-ориентированной психотерапии, Олег Радюк предложил Андреасу Блазеру дополнить существующую концепцию необходимостью применять разные методы на разных стадиях работы (с позиции модели изменений по Prochaska, DiClemente, Norcross), поскольку проблема не постоянна, она меняется от стадии к стадии, и цели психотерапии, соответственно, тоже должны меняться.

Данная идея была воспринята А. Блазером с интересом и одобрением: «You have made some very interesting update concerning my model of hierarchy... This could be a starting point for a common article under your name».

Проблемно-ориентированная психотерапия (именуемая далее «ПРО-терапия») — психотерапевтическая школа, созданная А. Блазером и соавторами в начале 1980-х гг. в Бернском университете и базирующаяся на четырёх принципах: эклектизме, ориентированности на пациента, краткосрочности, ориентированности на проблему. [1, 3, 4]

Под эклектизмом (англ. «eclecticism») понимаются плюрализм методов, интегративность, мультимодальный подход. ПРО-терапия не пытается подвести под эклектизм теоретическую базу и применяет данный принцип исключительно прагматическим образом. С конкретным

пациентом в конкретный момент времени используются именно те конкретные стратегии и вмешательства, которые дают наилучший эффект и наилучшим образом решают конкретную проблему.

Ориентированность на пациента (англ. «patientorientation») подразумевает, что ПРО-терапия в высшей степени является пациент-центрированной и прозрачной для пациента. Пациенты в обязательном порядке участвуют в принятии решений. Терапевт должен адаптироваться к образу мышления пациента, к его представлению о проблеме и возможностях её решения, и общаться с пациентом на столь возможно ясном для него языке.

Краткосрочность (англ. «brevity»). ПРО-терапия относится к группе краткосрочных методов психотерапии. Рекомендуемое среднее количество сеансов в рамках ПРО-терапии составляет от 6 до 20, хотя возможны и исключения из этого правила.

Ориентированность на проблему (англ. «problemorientation»). Проблемой в ПРО-терапии называют паттерны наблюдаемого поведения и/или их внутренние репрезентации, которые пациент хочет изменить. «Проблемой» могут быть названы не только нежелательное поведение и связанные с ним когниции, но и их объективные последствия и влияние на пациента и его окружение, а также препятствия, которые могут возникнуть в процессе решения проблемы, что, в свою очередь, становится новой проблемой. Проблема формулируется пациентом самостоятельно или вместе с терапевтом в форме прямой речи и максимально простым языком.

Иерархическая модель ПРО-терапии состоит из четырёх уровней: стратегия, методы, воздействия, факторы эффективности. Стратегия предназначена для достижения цели в течение определённого времени и включает один или несколько методов. Метод — это целесообразный набор воздействий (интервенций), предназначенных для достижения цели. К типичным целям в ПРО-терапии относятся осознание (понимание) ранее неосознаваемого, изменение когниций (установок, когнитивных схем),

разрешение проблем, модификация поведения, активизация переживания и выражения эмоций, релаксация, улучшение восприятия своего тела, поддержка пациента. Методы классифицируются в соответствии с достигаемыми целями. Воздействия, или интервенции, — это вербальные (чаще) или невербальные (реже) действия психотерапевта. Факторы эффективности (элементы эффективности, факторы воздействия, англ. «impact factors», нем. «wirkfaktoren») — это те механизмы достижения терапевтического эффекта, которые являются общими для всех форм психотерапии. К ним относятся: когнитивное понимание (активизация аналитического мышления), понимание и переживание эмоций, научение, поддержка и принятие, активация, конфронтация, принятие ответственности, информирование, расслабление и концентрация внимания на ощущениях.

С другой стороны, транстеоретическая модель, созданная Prochaska с соавторами, состоит из трёх иерархических уровней: стадии, стратегии и методы. Стратегия включает в себя методы, объединённые общей целью — как и в ПРО-терапии. Всего в транстеоретической модели выделяют 10 стратегий: повышение осознанности, социальное освобождение, эмоциональное пробуждение, переоценка «Я», переоценка окружения, принятие обязательств, контрбусловливание, контроль стимулов, подкрепление, поддерживающие отношения. Каждая стратегия направлена на достижение определённой цели и включает в себя группу методов. [2]

По сравнению с моделью ПРО-терапии достоинством транстеоретической модели является более высокий уровень абстракции — пять стадий изменений: предобдумывание (осознание проблемы), обдумывание (формирование мотивации), подготовка (планирование изменений), действие (осуществление изменений) и поддержание (закрепление изменений) [2]. Недостатком — отсутствие уровней «интервенции» и «факторы эффективности». Общими для обеих моделей являются уровни «стратегии» и «методы».

Включение в ПРО-терапию уровня «стадии изменений» делает выбор стратегий, методов, интервенций и эффектов более быстрым и точным, а, следовательно, и более эффективным. Таким образом, обновлённая модель ПРО-терапии (версия 2.0) будет включать уже пять ступеней иерархии: 1) стадии изменений (каждая из которых требует «своих» стратегий), 2) стратегии (каждая имеет уникальную цель и объединяет методы, которые позволяют её достичь), 3) методы (последовательности воздействий, «процедуры», «протоколы»), 4) интервенции (воздействия психотерапевта, как правило, вербальные), 5) эффекты (механизмы, универсальные факторы воздействия, результаты интервенций).

Список использованных источников

1. Блазер, А. [и др.]. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.
2. Радюк, О.М. Логика изменений в процессе терапии тревожных расстройств, или почему поведенческие методы не могут быть заменены когнитивно-поведенческими / О.М. Радюк // I Международный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: СИНЭЛ, 2015. – С. 5-13.
3. Blaser A. [и др.]. Theory and technique of problem-oriented therapy // Psychotherapy and psychosomatics. 1990. № 1–4 (53). – С. 170–173.
4. Blaser A. [и др.]. Problemorientierte Psychotherapie POT / A. Blaser, E. Heim, C. Ringer, M. Thommen, 1-изд.. – Bern: Hogrefe AG, 1992. – 226 с.

Радюк Олег Михайлович
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)

Басинская Ирина Валентиновна
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)

Нехвядович Ирина Гавриловна
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)

ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ТЕОРИЙ ЛИДЕРСТВА

Ситуационные теории лидерства включают в себя элементы поведенческих теорий лидерства и теории лидерских качеств, но добавляют к ним ситуационные составляющие. Тремя самыми популярными ситуационными теориями лидерства являются ситуационная теория лидерства Ф. Фидлера, теория «путь–цель» Р. Хауза и теория ситуационного лидерства Херси-Бланшара.

Ситуационная теория лидерства (contingency theory of leadership) была предложена Фредом Фидлером в 1967 году и включает в себя поведение лидера (стиль лидерства), личностные характеристики, а также не зависящие от лидера ситуационные переменные (“contingencies”), которые определяются тремя факторами: 1) отношениями между лидером и подчинёнными (хорошими или плохими), 2) структурированностью задач (высокой или низкой), 3) должностными полномочиями (сильными или слабыми). В зависимости от оценок по каждому из трёх ситуационных факторов Фидлер делил условия на благоприятные, умеренные и

неблагоприятные в отношении степени влияния и контроля со стороны лидера. Полагая, что личностные особенности и поведение лидера являются неизменными, Ф. Фидлер описывает эффективное лидерство как результат соответствия «правильного лидера» «правильной ситуации». Проблемы, вызванные диссонансом между стилем лидерства и особенностями ситуации, должны решаться либо посредством замены лидера, либо адаптацией рабочего окружения (ситуации) под его привычный стиль управления. [1, с. 230]

Теория «путь–цель» (path–goal theory) была создана Робертом Хаузом в 1971 году и впоследствии доработана им в 1996 году. [3] Центральный элемент теории – связь поведения лидера с удовлетворённостью, мотивацией и эффективностью подчинённых. Лидер должен обеспечить удовлетворение потребностей подчинённых в зависимости от их эффективной работы, обещая им получение ценного для них вознаграждения за достижение целей. Связь «поведение лидера – результаты подчинённых» подвержена влиянию двух групп переменных: индивидуальных особенностей подчинённых и ситуационных факторов, связанных с работой. Эффективному лидеру необходимо решить четыре основные задачи: 1) сформулировать вместе с подчинёнными такие цели работы, которые будут соответствовать как целям рабочей группы и организации, так и потребностям подчинённых; 2) указать подчинённым путь к достижению поставленных перед ними целей; 3) облегчить движение к поставленным целям, устраняя возникающие на пути к ним препятствия и «ловушки»; 4) предоставить поддержку (руководство, наставничество, коучинг) и вознаграждение, необходимые для эффективной работы подчинённых. Хауз выделил четыре стиля лидерства: директивное, поддерживающее, партнёрское и ориентированное на достижения. В противоположность Фидлеру (который считал, что поведение лидера всегда неизменно), Хауз полагал, что один и тот же лидер способен использовать все стили лидерства, и рекомендовал

лидерам варьировать различные типы лидерства для того, чтобы соответствовать различным характеристикам последователей и задач. Удовлетворённость и эффективность подчинённых увеличиваются, если лидеру удастся компенсировать то, чего не хватает их рабочему окружению или им самим. И наоборот попытки лидера помочь подчинённому, который вполне в силах справиться сам, либо попытки разъяснить подчинённому и без того понятные для него вопросы способны оказывать оказывать демотивирующее воздействие [1, с. 233].

Пауль Херси и Кеннет Бланшар в 1969 году предложили свою теорию ситуационного лидерства, известную в научной литературе также под названием «теория жизненного цикла лидерства» (life cycle theory of leadership). Теория ситуационного лидерства Херси – Бланшара предлагает лидеру выбирать тип поведения с учётом уровня развития (уровня зрелости) своих последователей. Уровень зрелости имеет две составляющие: профессиональную и психологическую. Профессиональная составляющая включает в себя знания и умения, умение брать на себя ответственность и выполнять работу к назначенному сроку, имеющийся опыт работы; психологическая – настойчивость, самостоятельность, ориентацию на достижения, мотивацию к выполнению работы, готовность принимать на себя обязательства. Профессиональная составляющая выражается в способности, психологическая же – в готовности подчинённых выполнять рабочие задания [4].

По сравнению с поведенческими моделями лидерства ситуационные теории, безусловно, являются прогрессивными, поскольку они учитывают не только поведение лидера, но и тот контекст, в условиях которого осуществляется влияние лидера на последователя. Однако они имеют свои ограничения, что подтверждается противоречивостью результатов их научных исследований. Так, теория Фидлера характеризуется рядом нерешённых проблем, касающихся методики оценки лидерского стиля и объективности оценки ситуационных переменных [1, с. 230]. А поиск

экспериментальных доказательств в поддержку теории Херси – Бланшара лишь частично подтвердил её: прогнозы оказались достаточно точными для подчинённых с низкой и средней зрелостью, но были совсем неточными для сотрудников с высокой зрелостью [2, с. 41]. Кроме того, слабыми местами этой теории являются также субъективность оценки уровня зрелости подчинённого руководителем и потенциальные проблемы, вызванные различиями в уровнях развития (зрелости) отдельного сотрудника и его рабочей группы [4].

Общим недостатком всех ситуационных теорий является игнорирование поведения последователей, к которым ситуационные теории лидерства относятся скорее как к пассивным объектам, чем как к активным субъектам. Попытки исследователей исправить это упущение привели к появлению интеракционистских теорий лидерства.

Список использованных источников:

1. Роббинз С.П. Основы организационного поведения / С.П. Роббинз, Москва: Вильямс, 2006. 448 с.
2. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе / В. Шеклтон, СПб.: «Питер», 2003. 222 с.
3. House R.J. Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory // *The Leadership Quarterly*. 1996. № 3 (7). С. 323–352.
4. Northouse P.G. Leadership: Theory and Practice / P.G. Northouse, 7-изд., Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2015. 520 с.

Романчук Євгеній Віталійович
студент 41 ПС групи, спеціальність 053 «Психологія»
факультет психології, НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

Науковий керівник:
Федоренко Алла Федорівна
кандидат психологічних наук, доцент

СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ І САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

На сьогоднішній день явище віртуальної самопрезентації є звичним явищем, яке завдяки глобальній віртуалізації суспільства вже майже нічим не відрізняється від самопрезентації в реальному житті. Проте, на нашу думку, у віртуальній самопрезентації особистості існують певні психологічні особливості самопрезентації в онлайн середовищі.

Самопрезентація в соціальних мережах – це цілеспрямоване формування власного образу «Я», який можна розглядати через призму власних цілей, мотивів, уявлень про власну зовнішність, а також як відображення особистих цінностей, ідеального бажаного «Я».

Хочемо наголосити, що проблему психологічних особливостей самопрезентації особистості у соціальному середовищі досліджували такі вчені як Е. М. Бакушина, Н. В. Гордєєв та інші. Віртуальну особистість та способи її самопредставлення в різних комунікаційних середовищах соціальних мереж вивчали Журавльова І. А., Т. О. Чигирин та інші. Нас цікавить зв'язок самопрезентації та Я-концепції у соціальних мережах, тому досліджували роботи вчених, які присвячені особливостям віртуальної комунікації, видів комунікаційних онлайн середовищ та засобів, які в них застосовує молодь (Є. П. Белинська, А. Є. Жичкина та інші) [1; 2; 3].

Інколи вчені ототожнюють поняття «самопрезентації» з поняттями «саморозкриття», «самопредставлення», «самовираження» та «самоподача». Порівнюючи їх, можна відмітити, що всі вищезазвані терміти походять від

англійського – “self-presentation” (англ. – «сам» та «представлення», «презентація»), тут можна зробити висновок, що самопрезентація індивіда є певним містком між зовнішнім та внутрішнім світом молодої людини.

Цікавий факт на дану тему дослідив вчений Н. В. Гордєєв у своїй роботі про зв'язок Я-концепції з саморозкриттям особистості. А саме, він визначив, що: 1) широта саморозкриття індивіда пов'язана, перш за все, з широтою її Я-концепції; 2) самовпевнені особистості більш повно відкриваються іншим, псевдо розкриття в більшій мірі спостерігається в тих, які є схильними до внутрішньої конфліктності; 3) висока інтенсивність псевдо розкриття спостерігається у суб'єктів, які є відкритими з соціумом, внутрішньою конфліктністю та очікуванням негативної оцінки оточуючих; 4) чим старшою є людина, тим рідше вона користується засобом псевдо розкриття; 5) найбільша інтенсивність псевдо розкриття належать чоловікам та особам молодше 30 років [2].

Роботи багатьох вчених довели, що самопрезентація індивіда – це складний психологічний феномен, який інтегрує та допомагає виражати певні особливості особистості. Вітчизняні та зарубіжні дослідники надають особливої уваги проблемі визначення основних мотивів самопрезентації людини. Так, одним з основних мотивів само-представлення є досягнення соціального успіху та соціального схвалення, однак не завжди самопрезентаційна поведінка відповідає соціальним нормам. Тобто, самопрезентація може бути зумовлена великою кількістю мотивів та обов'язково включає в себе контроль та свідому увагу особистості [1; 3].

«Я-концепція» є динамічною системою усвідомлюваних та неусвідомлюваних уявлень особистості про власне «Я» в поєднанні з емоційно-забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, чинником яких виступають уявлення про себе та їх оцінка. За змістом розрізняється позитивна і негативна «Я-концепція». У складі «Я-концепції» виділяються такі основні модальності: Реальне «Я», Ідеальне «Я», Дзеркальне «Я», що містять соціальні, фізичні, емоційні та інтелектуальні характеристики [4].

Варто відмітити, що основними механізмами формування «Я-образу» виступають: аналіз власного внутрішнього світу, порівняння себе з іншими, приписування бажаних якостей, привласнення думки інших про себе, аналіз власних вчинків, а основними детермінантами формування «Я-концепції» особистості є спілкування з друзями, коханою людиною та батьками [2; 4].

В цілому у дослідженнях самопрезентації особистості вчені доводять, що віртуальна самопрезентація має ті ж показники, що і в реальному житті, а отже, ми можемо стверджувати, що віртуальна самопрезентація – це перш за все, можливість особистості майже повністю контролювати враженнями інших про самого себе; це мотивована та свідома діяльність, яка носить компенсаторний характер, а також вміщує в себе потребу нового досвіду, експерименту побудови власного образу. Віртуальна самопрезентація має зв'язок з реальною ідентичністю Я – концепції користувача соціальними мережами та між ними існує взаємний вплив.

Отже, враховуючи все вищезазначене, досить чітко проявляється зв'язок Я-концепції та самопрезентації юнаків у соціальних мережах.

Список використаної літератури:

1. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. Т. 5. Вып. 7. – М.: РАО, 2000. – с. 395-431
2. Презентация виртуальной личности в разных коммуникационных средах сети Интернет [Электронный ресурс] / Н. В Гордеев: Режим доступа: [http:// cyberpsy.ru/2011/05/1151/](http://cyberpsy.ru/2011/05/1151/).
3. Чигирин Т.О. Самопрезентація: визначення, види, стратегії, техніки // Збірник наукових праць Ін. психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології.–2012.–Т.24.Ч. 5. – С. 245-253.

4. Шемякіна Н. В. Я-зовнішнє і Я-внутрішнє : саморозкриття і Я-концепція [Текст] / Н.В. Шемякіна // Психологічний вісник Російського державного університету. 2000. № 5. С. 244 - 249.

Сакович Маргарита Николаевна
*студентка 3 курса, специальность «Социальное проектирование»,
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

Научный руководитель:
Басинская Ирина Валентиновна
*старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
(г. Минск)*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Мир вокруг нас постоянно меняется и совершенствуется. Новые технологии приходят на помощь и в трудовой, и в повседневной деятельности. Но, тем не менее, человек – социальное существо, который на протяжении всей своей жизни находится в непрерывном контакте со средой и её компонентами, то есть людьми. Понятно, что все люди абсолютно разные: у нас разные взгляды на те или иные вещи, разные установки и приоритеты, личностные особенности не менее важны. Всё непривычное для нас, с чем ранее мы не сталкивались или таящее в себе угрозу для нас, может вызывать стрессовое состояние, которое при длительном (хроническом воздействии) будет нести отрицательное влияние на психологическое и эмоциональное состояние человека, и отразится на его состоянии здоровья.

Проведённое исследование центром РАБОТА.TUT.BY, в котором участвовало 820 человек, дало следующие результаты: 29,1% белорусских исследуемых находятся в стрессовой ситуации ежедневно, 46% испытывают стресс время от времени. Никогда не сталкиваются со стрессовыми ситуациями только 5,5%. [1]. Это говорит о существующей тенденции к росту подверженности стрессовым ситуациям.

Медицинские работники ежедневно работают с совершенно разными людьми, многие из которых находятся в плохом расположении духа и состоянии здоровья. Пациенты могут нахамить медикам, выплеснуть на них весь свой негатив и боль. В свою очередь, медицинский персонал должен соблюдать нормы морали и этического кодекса, который предписан для профессии. Накопленные негативные эмоции и хроническая подверженность стрессу влияет на качество работы, собственное психологическое состояние и медик после длительного сдерживания переносит этот негатив (в виде оскорблений, грубых ответов) на свою семью, коллег, друзей и, в конечном счёте, на пациентов.

Наше исследование направлено на изучение взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости медицинских работников и уровнем их коммуникативной агрессивности.

Для исследования были использованы следующие методики: «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость), направленный на выявление уровня стрессоустойчивости [2, с.109] и опросник на определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко) [3, с.99]. В исследовании принимали участие 30 медицинских работников Дзержинской центральной районной больницы. Статистический анализ полученных результатов проводился при помощи программы STATISTICA 6.0.

Результаты определения уровня стрессоустойчивости медицинских работников свидетельствуют о том, что 60% медиков обладает средним уровнем стрессоустойчивости – данные лица успешно противостоят воздействию стресса при помощи внутренних механизмов защиты, но при большей стрессовой нагрузке могут быть отрицательные последствия; 30% обладают высоким уровнем стрессоустойчивости – это свидетельствует об их выдержке и способности работать в разных ситуациях, несущих стрессовый характер. Низкий уровень стрессоустойчивости характерен для 10% исследуемых и эта группа больше других подвержена влиянию стресса. Эти испытуемые, скорее всего, постоянно прибывают в состоянии

эмоционального и психологического напряжения, они неуверенны в себе, часто ориентируются на чужое мнение и из-за сильногонервного возбуждения испытывают трудности в самостоятельном принятии решения.

Анализ данных коммуникативной агрессивности медицинских работников показал, что 36,6% имеют уровень коммуникативной агрессивности ниже среднего- они способны контролировать свои эмоции и не акцентируют внимание подолгу на негативной ситуации. Средним уровнем коммуникативной агрессивности обладают 56,7%, испытывающие трудности в торможении агрессии. У 3,3% уровень коммуникативной агрессивности выше среднего, у них агрессия носит спонтанный характер, и имеются трудности в контроле эмоций и переключаемости агрессии. У 3,3% уровень коммуникативной агрессивности высокий, что позволяет предположить о возможном совершении провокационных действий, которые могут нести вред окружающим.

Корреляционный анализ показал (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) наличие связи между стрессоустойчивостью и коммуникативной агрессивностью ($r_s=0,36$ при $p<0,05$). Это можно объяснить тем, что на коммуникативную агрессивность влияют личностные особенности индивида, его установки и актуальные потребности, которые следует удовлетворить. Также установлены прямые корреляционные связи между стрессоустойчивостью и спонтанной агрессией ($r_s=0,30$ при $p<0,05$); между стрессоустойчивостью и неспособностью тормозить агрессию ($r_s=0,56$ при $p<0,05$); между стрессоустойчивостью и анонимной агрессией ($r_s=0,38$ при $p<0,05$), которая может быть связана с уровнем самооценки, заинтересованностью в ситуации и с отношением к личности, которая вызвала агрессивное поведение.

Между уровнем стрессоустойчивости и неумением переключать агрессию на объекты или неодушевлённые предметы, провоцированием агрессии у окружающих, способностью к отражённой агрессии, аутоагрессией, ритуализацией агрессии, перенятием агрессии толпы,

получением удовольствия от агрессии и расплатой за агрессию достоверные взаимосвязи не выявлены.

В ходе проведённого исследования и анализа полученных данных было выявлено, что коммуникативная агрессивность связана не только с уровнем стрессоустойчивости и готовностью к борьбе со стрессовыми ситуациями, но и с личностными особенностями индивида, его потребностями, психологическим и физическим состоянием здоровья, его установками и ценностями.

Требуется поводить мероприятия, которые будут направлены на повышение стрессоустойчивости медицинского персонала, например, обучение приёмам эффективного снятия психологической и эмоциональной напряжённости.

Список использованных источников:

- 1.95% белорусов испытывают стресс на работе Интернет-источник [Электронный ресурс] // – Режим доступа: <https://jobs.tut.by/article/14978> (дата обращения: 20.04.2020).
- 2.Куприянов, Р.В., Кузмина, Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум/ сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
- 3.Гончарова, О.Л. Диагностический инструментарий педагога-психолога: Учебно-методическое пособие / О.Л. Гончарова. – М.: PRONDO, 2015. – 160 с.

Сидорчук Анастасія Олександрівна
магістрант факультету психології
НПУ імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна

Науковий керівник:
Бушуєва Тетяна Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Виклики сьогодення вимагають пошуку нових підходів до формування особистості. Дошкільне дитинство, зокрема молодший дошкільний вік, постає як важливий етап розвитку особистості, коли вона відкриває для себе світ, активно оволодіває новими знаннями та навичками, засвоює нові моделі поведінки.

Проведене нами емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів у молодшому дошкільному віці. В дослідженні приймали участь 20 дітей (вік – 4 роки), які відвідують київський заклад дошкільної освіти, із них 12 хлопчиків та 8 дівчаток. Використовані методики: «Графічний диктант» Д. Б. Ельконіна, методики Р.С.Немова «Які предмети заховані в малюнках», «Пори року», «Кому чого не вистачає?», «Що тут зайве?», «Відтвори малюнки», методика С. Забрамної «Розрізні картинки».

Методика графічного диктанту Д. Б. Ельконіна призначена для дослідження орієнтування у просторі, характеристик сприймання та уваги. Згідно отриманих результатів, 60 % досліджуваних мають середній рівень орієнтування у просторі, 35% високий, 5% низький. Виявлення рівня розвитку сприйняття молодших дошкільників за методикою Р.С.Немова «Які предмети заховані в малюнках» показало, що у дітей молодшого дошкільного віку переважає середній рівень образного сприймання (75%), у 10 %

досліджуваних рівень образного сприймання нижче середнього, у 5% - дуже низький і тільки у 5% досліджуваних – високий. Методика С. Забрамної «Розрізні картинки» спрямована на визначення рівня розвитку цілісного сприйняття предметної картинки дитиною та ступеня оволодіння зоровим синтезом – об'єднанням елементів у цілісний образ. За результатами дослідження, 50 % дошкільників мають високий рівень розвитку цих характеристик і 50% – середній рівень.

Для дослідження сприймання дітей, їх здатності формувати образи та робити пов'язані з ними міркування, рівня розвитку наочно-образного мислення було використано методику Р.С.Немова «Кому чого не вистачає?». За результатами дослідження спостерігається високий рівень розвитку наочно-образного мислення у 70% дітей, 25%-середній рівень і 5 % дуже високий. Методика «Пори року» спрямована на дослідження рівня розвитку наочно-образного мислення і активного словникового запасу. 60% досліджуваних правильно назвали і пов'язали з потрібними порами року всі картинки, 35 % досліджуваних правильно вказали пори року на 3 картинках, 5% - на двох картинках. При цьому 60% досліджуваних вказали 5 і більше ознак (на всіх картинках, разом узятих), що підтверджують їх думку, інші діти – 4-3 ознаки. Результати дослідження показують, що у 60% дітей молодшого дошкільного віку високий рівень розвитку наочно-образного мислення та словникового запасу, у 40% - середній рівень. Дослідження образного мислення, розумових операцій аналізу та узагальнення (за методикою «Що тут зайве?») показало, що 5% дітей мають дуже високий рівень розвитку образного мислення, 60% - високий рівень, 30% - середній та 5% низький рівень розвитку образного мислення. Дослідження рівня розвитку наочно-дієвого мислення дітей молодшого дошкільного віку (за методикою «Відтвори малюнки») вивило, що 60% дітей мають середній рівень розвитку наочно-дієвого мислення, 20% - високий, 5% - дуже високий, а 5% - низький.

Таким чином, більшість дітей молодшого дошкільного віку мають середній рівень розвитку досліджених показників сприйняття, наочно-дієвого мислення та високий рівень розвитку наочно-образного мислення.

Враховуючи отримані результати діагностики рівня розвитку пізнавальних процесів молодших дошкільників, ми розробили програму психокорекції розвитку сприйняття, мислення, уваги дітей молодшого дошкільного віку. Програма складається з 13 занять, кожне з яких містить 4 вправи, включаючи вправи для підготовки дітей, оптимізації емоційного стану кожної дитини та групи. Програма побудована блоками на розвиток різних психічних процесів. Завдання та вправи в блоках розташовані від простих до складних, є вправи, які мають декілька етапів і ускладнень, тому педагог може добирати ігри та завдання в залежності від рівня сформованості певних психічних процесів у конкретної дитини. Завдання проводяться у формі гри.

Повторна діагностика пізнавальних процесів дітей експериментальної групи засвідчила позитивні зміни. Зокрема, зросла кількість дітей з високим рівнем орієнтування у просторі (з 35% до 80%), а попередньо низький рівень цієї характеристики зріс до середнього. Рівень розвитку сприйняття молодших дошкільників нижче середнього (10%) та дуже низький (5%) зріс до середнього. Також з низького рівня до середнього зросли показники розвитку наочно-дієвого мислення молодших дошкільників і зросла на 10% частка дітей з високим рівнем його розвитку. На третину зросла кількість дітей з високим рівнем розвитку наочно-образного мислення і активного словникового запасу. Отже, перевірка підтвердила ефективність запропонованої психокорекційної технології.

Смоліна Олена Сергіївна
аспірантка кафедри загальної і соціальної
психології та психотерапії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

НАВЧАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Сучасні тенденції розвитку суспільства – інтенсивний розвиток комунікаційних технологій, швидка зміна форм суспільної діяльності, зайнятості населення, номенклатури професій та формування нових форм соціальної взаємодії – вимагають змін в освіті. Глобалізація та інтернаціоналізація освіти, зростання експорту освітніх послуг, що передбачає мобільність студентів, двосторонність угод між державами про співробітництво в галузі освіти та науки є властивою для більшості країн. Тому, проблема успішної адаптації студентів є досить актуальною в умовах швидкого розвитку суспільства. В сучасному світі за рахунок постійних та різких змін в різних сферах таких, як політична, соціальна, економічна, освітня, медична та інших сучасній людини, зокрема студенту, необхідно вміти швидко та успішно адаптуватися до цих змін. Студенти – це особлива категорія молоді, яку, передусім, об'єднує спільне навчання у закладі вищої освіти та певна професійна спрямованість. Варто відзначити, що студенти відрізняються високим освітнім рівнем, активним рівнем культури та досить значним рівнем пізнавальної мотивації.

Доречним буде відзначити, що період отримання науково-професійної підготовки студентами, характеризується напруженістю, активним формуванням світогляду та ціннісних орієнтацій, що досить часто супроводжується соціально-психологічними конфліктами і кризами розвитку особистості та, за певних несприятливих умов, може негативно вплинути на процес соціально-психологічної адаптації під час навчання.

З нашої точки зору, психологічну адаптацію доцільно розглядати, як процес творчого і активного пристосування особистості до нових умов, зокрема навчання та виховання в умовах закладу вищої освіти. Відповідно, чим швидше студенти будуть адаптуватися до нових умов, тим вищим буде їхній психологічний комфорт. Тому, особливо важливим є вивчення процесів адаптації та розробка способів і методів покращення взаємодії в умовах кризового розвитку суспільства.

Питаннями соціально-психологічної адаптації вже довгий час займаються, як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Загальні проблеми соціально-психологічної адаптації розглядали: Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський та ін. Питання адаптації студентів у закладі вищої освіти висвітлені в роботах: Т. Алексеєвої, І. Булах, В. Скрипник, І. Соколової, А. Федоренко та ін.

Для подальшого розкриття теми, необхідно дати визначення наступним поняттям: адаптація— це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування й самозміни індивіда до нових умов існування; психологічна адаптація— пристосування людини до існуючих в суспільстві вимог та критеріїв оцінки за рахунок присвоєння норм і цінностей даного суспільства; соціальна адаптація— пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Наступне поняття глобалізація—якісно самостійна, складна система явищ і відносин, цілісна в системності, але суперечлива внутрішньо. У нашому випадку ми будемо розглядати глобалізацію, як умову для успішної адаптації студентів.

Процеси глобалізації висувають нові вимоги до системи функціонування національних систем державного управління, які мають

стати дієвим та ефективним засобом у вирішенні складних міжкультурних суперечностей, особливо тих, які виникають у процесі гармонізації механізмів спільного функціонування національних держав, зокрема й в узгодженні відносин між державами та налагодження ефективних форм взаємодії, що певним чином забезпечує відкритість та прозорість міжнародних відносин, частиною яких є освіта[3].

Глобалізація, на сьогодні, необхідний процес, адже дає змогу передавати та взаємообмінюватись знаннями між народами, що говорить про своєрідну національну відкритість, дає можливість усестороннього зв'язку між народами та державами. Відповідно, в таких умовах середовища змінюється все, в тому числі і система освіти, зникають певні перепони, з'являються абсолютно нові форми зв'язків, що дає можливість успішному проходженню процесу адаптації вже на міждержавному рівні.

Відомі представники гуманізму Дж. Колет, А. Маслоу, Т. Мур, К. Роджерс відстоювали думку про те, що людина здатна контролювати себе та світ, у якому вона живе. У контексті адаптації іноземних студентів до незнайомого університетського середовища найбільш вагомими положеннями є позиціонування особистості як особливої цінності, акцент на створенні сприятливих умов для життя, навчання, реалізації потенціалу особистості студента [4, с. 93-96].

Процес глобалізації, у відношенні до навчального процесу є передумовою для забезпечення міжнародної академічної мобільності студентів і викладачів. Надає можливість внести в навчальний процес новий досвід полікультурної освіти. Така концепція дає змогу студентам набути міжкультурну компетентність [1].

На основі узагальнених наукових поглядів Л. Бутенко, М. Іванова та інших, можемо говорити, що адаптація, в контексті глобалізації, зумовлена єдністю внутрішніх та зовнішніх чинників і ціннісних основ [2, с. 11].

Процес адаптації безумовно складний та багаторівневий, має свої бар'єри. Тому можемо припустити, що успішність адаптації студентів в

умовах глобалізації безпосередньо залежить від їхніх релігійних, соціокультурних, моральних та індивідуальних пріоритетів, що й буде досліджено нами в подальшому.

Список використаних джерел:

1. Білоус О. А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю/ О. А. Білоус // Вісник психології і педагогіки. [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_7.
2. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. - 1994. - №3. - С. 9-12.
3. Гелд Д., Мак -Грю Е. Глобалізація / антиглобалізація: Пер. з англ. - К.: К.І.С., 2004. - 180 с.
4. Микитенко Н. О. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей / Н. О. Микитенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2011. – Вип. 23. – С. 93- 96.

Созонова Людмила Григорівна
викладач психології, завідувач педагогічною практикою
КВНЗ "Новобузький педагогічний коледж",
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
(м. Новий Буг)

МЕТОДИКА «ЛЯЛЬКА ЯК ПЕРСОНА»: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДЛЯ СОЦІАЛЬНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В УМОВАХ НУШ

Формування соціальної компетентності в контексті Державного стандарту початкової освіти (2018р.) передбачає становлення особистості молодшого школяра, його самосвідомості, особистісно - оцінної компетенції. Інноваційні підходи до організації освітнього простору НУШ вимагають нове бачення стадіальності процесу морального виховання школярів.

Аналіз праць учених засвідчив, що досліджено такі питання морального виховання: психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (К. Альбуханова-Славська, С. Анісімов, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Карпова, О. Кононко, Г. Кошелева, В. Малахов, Ж. Піаже, Т. Рєпіна, Є. Субботський та інші); специфіка й закономірності морального розвитку (Ю. Аркін, Р. Ібрагімова, Є. Субботський, С. Якобсон); педагогічні умови й засоби формування моральних норм у дітей (А. Виноградова, І. Княжева, Т. Маркова, Л. Стрелкова); моральної свідомості (Л. Артемова, І. Бех, Л. Божович, Р. Буре, Л. Виготський, В. Зеньковський, В. Нечаєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін.).

Моральне виховання – це двостороння взаємодія дорослого й дитини. При такій взаємодії між дитиною та дорослим, не завжди дитина може зрозуміти, оцінити, побачити свою помилку. Тому у виховний процес вводять умовного персонажа, який для дітей стає авторитетом і близьким, до порад якого вони дослухаються. Це може бути лялька, яка є атрибутом життя, щоб її любили діти й визначали як авторитетну. Ляльки впливають на

дитину досить глибоко, навіть на тілесному рівні. Натомість результати педагогічних спостережень засвідчили, що проблема морального становлення особистості молодшого школяра в процесі гри з лялькою не зайняла ще належного місця у практиці початкової освіти і зокрема у моральному розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Організація освітнього простору НУШ передбачає необхідність введення нових інновацій - у даному випадку розробка логіко-структурної моделі розвивальної методики «Лялька як персона» - це експериментальна перевірка її впливу на моральний розвиток молодшого школяра.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що застосування у роботі з дітьми шостого року життя ляльки як засобу виховання, сприятиме позитивній динаміці становлення моральності за умови дотримання відповідного методичного забезпечення у межах розробленої структурно-логічної моделі, яка передбачає:

- організацію різних видів взаємодії (дитини з дорослим, дитини з однолітками у малих, а потім більших групах) у межах спеціально створеного освітнього педагогічного середовища;
- поступове включення вправ, завдань, ігор до різних видів діяльності дітей з використанням ляльки;
- створення умов для якісно вищого рівня формування моральної поведінки у дітей 6-річного віку.

Педагогічна технологія «Ляльки як персона» (Кей Таус) – це інноваційний педагогічний підхід, спрямований на формування соціальної компетентності, розвиток емпатії, виховання толерантності.

Експериментальна робота з вивчення і формування моральних якостей 6-річних школярів проводилась на базі ЗОШ №1 м. Нового Бугу Миколаївської області.

Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 44 учня. У процесі констатуючого етапу експерименту, спрямованого на виявлення рівня морального розвитку, отримали результати:

- високий рівень - 6%;
- достатній рівень - 18%;
- середній рівень - 68%;
- низький рівень – 8 %.

За результатами проведеної експериментальної роботи, можемо спостерігати, як змінилися показники рівня морального розвитку у дітей молодшого шкільного віку:

- високий рівень - 28%;
- достатній рівень - 48%;
- середній рівень - 24%;
- низький рівень - 0%.

Проведена робота відповідно до мети, об'єкту, предмету дослідження показала, що саме молодший шкільний вік є надзвичайно важливим в процесі морального розвитку. І цей розвиток повинен бути постійно в полі зору вчителя, здійснюватися різними методами і засобами, зокрема за допомогою інноваційних технологій навчання.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 1. – 840 с.; Т. 2. – 640 с.
2. Ляльки з особистими історіями (ляльки – персони): методика соціального та психологічного розвитку дитини / Під заг. ред. Софій Н. З., Найдю Ю.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 52 с.
3. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Р. В. Павелків. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2005. – 38 с.

Співак Ніна Василівна

*Старший викладач кафедри психології
НПУ імені М. П Драгоманова, (м.Київ)*

Співак Дмитро Мирославович

*Старший викладач кафедри політичної
психології та соціально-правових технологій
НПУ імені М.П. Драгоманова, (м.Київ)*

СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОЯВ ІНДИВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У психології індивідуальність розглядають як неповторність та своєрідність рис особистості. Індивідуальна кожна людина, своїми здібностями, характером, темпераментом, інтелектуальними особливостями і можливістю засвоювати інформацію, інтересами, проявами та властивостями психічних процесів, волею та емоціями. Індивідуальність проявляється у діях і поведінці людини, у своєрідності спілкування з іншими людьми, та характеризується несхожістю, нестандартністю, унікальністю особистостей, тому так цікава для нас кожна людина і таке важливе спілкування з нею.

Проблему індивідуальності вивчали філософи античності – Платон, Арістотель, Теофраст, звертаючи увагу на соціальні, статеві, расові та інші відмінності, вчені в більшості пояснювали індивідуальні відмінності людей природою вроджених чинників та задатків .

У ХІХ і ХХ століттях та в наш час науковцями публікується ряд праць, в яких вивчається проблема індивідуальності. Це роботи Я.Буркхарда, В. фон Гумбольдта, В. Дільтея, В.Штерна, Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса, Д.Келлі, С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, І.І.Резвицького, Ю.М.Орлова, С.Д.Максименка, Т.М.Титаренко і інших.

В. фон Гумбольдт звертає увагу на індивідуальні відмінності людей, які базуються на основі суттєвих і постійних властивостей індивідуальності особистості.

В.Ділтей вважає, що індивідуальність формується під час накопичення досвіду різних стосунків, які створюють кожного разу нові поєднання, що і є ознакою відмінності індивідуальностей.

В.Штерн розкриває ознаки особистості і вважає, що індивідуальність – це третя і основна ознака особистості після причинності і реальності. Г.Олпорт визначає індивідуальність як «сукупність відмінностей, які взяті разом і є чимось більшим, ніж просто сума окремо взятих елементів» [1]. С.Л.Рубінштейн зазначає, що людина є індивідуальністю в силу наявності у неї особливих, одиничних, неповторних властивостей. І.І.Резвицький вважає «індивідуальність – як інтегральне поняття, що виражає особливу форму буття індивідів. В якості індивідуальності людина є автономним і неповторним суб'єктом свідомості і діяльності, здатним до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства» [2].

На думку Т.М.Титаренко, людина стає індивідуальністю, коли соціальні приписи, що засвоюються, набувають у її життєвому світі неповторної форми, індивідуальних стильових характеристик. Це відбувається за рахунок практично безмежної відкритості, поліфонічності, здатності людини до розвитку [3].

Свою індивідуальність, самобутність, несхожість людина набуває і реалізує у соціумі, у спілкуванні з іншими людьми. Спілкування виконує основну регулятивну функцію і є механізмом соціально-психологічного управління поведінкою людини.

С.Д.Максименко і інші, розглядаючи проблему індивідуальності, звертаються до поняття стилю у спілкуванні як індивідуальної характеристики особистості, що існує у певній динаміці.

А.В.Лібін вивчає стиль як ієрархічну модель, яка має різні стильові прояви, наприклад, стиль перцепції, мислення, способу психологічних стратегій у подоланні труднощів, індивідуального стилю діяльності людини та спілкування.

Л.Я.Дорфман розглядає стилі через форми активності людини, які зміщуються між двома полюсами суб'єктивним і об'єктивним, тобто переходять від внутрішньої динаміки індивідуальності до зовнішньої взаємодії з оточуючим світом.

Стиль спілкування є наявною системою принципів, норм, методів, прийомів діяльності і поведінки, які індивід застосовує у спілкуванні. Традиційно у психології виокремлюють три стилі поведінки та комунікації : авторитарний, демократичний та ліберальний.

Дослідження стилю спілкування як прояву індивідуальності особистості проводилось зі студентами гуманітарних факультетів НПУ імені М.П.Драгоманова. Студентам пропонувалась методика «Ваш стиль спілкування», де за кількістю набраних балів досліджувані розподілились на три групи. Перша група - досліджувані, які набрали менше 34 балів відносяться до категорії людей, недостатньо впевнених у своїх силах і можливостях, вони нерішучі, мінімально активні, таких студентів виявилось 35 %. До другої групи відносяться такі люди, які мають мету у житті, часто досягають успіхів у справах, до критики ставляться доброзичливо, у стосунках з іншими врівноважені – це досліджувані які набрали від 35 до 44 балів і становлять 65%. До третьої групи відносяться люди, що набрали більше 45 балів, агресивно налаштовані, неврівноважені, такі, що досягають успіху, незважаючи на інтереси оточуючих. Серед опитуваних студентів таких осіб не було виявлено. Це пояснюється специфікою обраних професій та навчального закладу, де проводилось тестування. Тому коло досліджень потрібно розширювати, залучивши інші категорії та соціальні групи людей, щоб скласти більш об'єктивну картину індивідуальних стилів спілкування.

Список використаних джерел:

1. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт // [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
2. Резвицкий И.И. Личность, индивидуальность, общество / И.И.Резвицкий.

М., 1984.

3. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості / Т.М.Титаренко. К., 2013

*Старенька Діана Олегівна,
студентка 41 ПС групи,
НПУ імені М. П. Драгоманова, спеціальності «Психологія»
(Київ)*

*Науковий керівник:
Ставицька Світлана Олексіївна
доктор психологічних наук, професор*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧАСНИКІВ БУЛІНГУ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ

Вивчення проблеми булінгу в студентських групах є актуальною темою для дослідження, оскільки в сучасному світі дедалі частіше реєструються випадки булінгу серед студентської молоді. Вступ до університету передбачає становлення юнака в рамках нової соціальної системи. В цей період феномен булінгу може стати міжособистісним стресором, який завдасть довгострокової шкоди психосоціальному функціонуванню, академічній мотивації та емоційному благополуччю юнаків. Збільшення кількості випадків булінгу у вищих навчальних закладах передбачає необхідність дослідження індивідуально-психологічних особливостей учасників булінгу серед студентської молоді.

Для того, щоб краще зрозуміти індивідуально-психологічні особливості учасників булінгу, необхідно визначити, які позиції вони займають і, які ролі відіграють, тобто визначити «булінг-структуру» групи.

У науковій літературі представлені різні погляди зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно поняття «булінг-структури». Вперше її було представлено Е. Роландом, як соціальну систему, яка включає в себе агресорів, жертв булінгу та спостерігачів[2].

Інша класифікація є більш розширеною, за рахунок включення до соціальної системи учасників булінгу нових ролей, а саме: захисників жертв та помічників агресора [1].

Описані вище соціальні ролі не є жорстко фіксованими і можуть змінюватися залежно від ситуації та соціальної групи. Однак, існує

безпосередній взаємозв'язок між особистісними та поведінковими особливостями особистості та визначеною позицією в «булінг-структурі». Згідно з цим положенням, студент має певний набір якостей, який визначає його роль в ситуації булінгу і зумовлює ряд пов'язаних соціальних ризиків. Це дає підстави дослідити індивідуально-психологічні особливості учасників булінгу на основі позиції, яку студенти займають в колективі, аби виявити «групу ризику», попередити та подолати виникнення булінгу у вищих навчальних закладах [3].

Групу ризику опинитися в числі жертв зазвичай становлять юнаки з високим рівнем особистісної тривожності та низьким рівнем самооцінки. Такі студенти, як правило, перебувають у слабкій фізичній формі, мають надлишкову вагу, можливо фізичні чи психічні вади, можуть мати хронічні захворювання. Особливо гостро сприймаються хвороби, що впливають на зовнішній вигляд студента.

Потенційні жертви мають невелику кількість друзів, тримаються осторонь, безініціативні, замкнуті. Нетовариські студенти з поведінковими порушеннями і невпевненістю в собі є «ідеальними жертвами булінгу». Такі індивідуальні особливості можуть бути наслідком знуцань у школі чи слугувати поштовхом для інших юнаків зробити жертвою саме цього студента [4].

Оскільки, вступ до вищого навчального закладу має на меті адаптацію юнака не лише до нових умов навчання, а й процес інтеграції студента до нової соціальної системи (студентського колективу), серед студентів з'являються ті, які за рахунок приниження інших намагаються самоствердитися в новій соціальній групі.

«Агресори» зазвичай імпульсивні, мають проблеми з управлінням гнівом. Такі юнаки мають низький рівень емпатії та не підпорядковуються авторитетним особам. Їх характерними особливостями є бажання домінувати над іншими, показати свою значущість, легко маніпулюють іншими для

досягнення власної мети. Незважаючи на неправомірність поведінки агресорів, часто у колективі такі студенти мають високий соціальний статус.

Роль «спостерігачів» виконують студенти, які стають свідками булінгу, але не вживають заходів для його припинення. Ця категорія юнаків має високий рівень терпимості, що сприяє їхній бездіяльності у ситуації знущання. Студентам, які виконують роль спостерігачів, притаманне почуття провини, безпорадність та страх опинитися на місці жертви. Якщо ситуації булінгу відбуваються неодноразово, у «нейтральних учасників» спостерігається зниження рівня емпатії, що сприяє зростанню кількості так званої «мовчазної більшості».

«Захисники жертви» як правило, мають найбільший авторитет серед одногрупників. Вони рідше всіх використовують булінг по відношенню до однолітків і рідше піддаються булінгу. Такі студенти задоволені своїм положенням у колективі, мають високі показники емпатії та емоційного інтелекту. Захисники зазвичай задоволені спілкуванням з однолітками, цим студентам притаманний доволі високий рівень самооцінки.

Помічники ініціатора булінгу мають середні показники самооцінки та рівня домагань. Ці студенти бажають наслідувати і допомагати агресору чинити знущання над однолітками, внаслідок чого мають низький рівень прихильності в колективі. Для них характерні високі показники авторитарності, але, водночас, вони зобов'язуються підкорятися волі агресора, що зазвичай викликає у помічників внутрішній конфлікт.

На підставі аналізу запропонованих вище класифікацій боулінг-структури, нами була проведена методика Е. Г. Норкіної «Булінг-структура», метою якої є визначення ролей і позицій, що займають юнаки в ситуації булінгу та виявлення психологічних особливостей учасників булінгу. Експериментальну вибірку склали 57 студентів 1-2 курсу, які навчаються на факультеті психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

За результатами методики ми дослідили, що домінуючою позицією, серед студентів-психологів, є захисник – 70%, такі студенти не виявляють агресивних тенденцій стосовно інших, користуються повагою та авторитетом серед інших.

Кількість потенційних «жертв» становить 19%. Ці юнаки відчують себе ізольованими від групи, для них характерне почуття тривоги та небезпеки. Кількість студентів, які виконують роль «агресора» становить 10% від загальної вибірки. Ці студенти зазвичай є ініціаторами ситуацій булінгу, виступають в ролі кривдників, можуть завдавати як фізичної, так і психологічної шкоди іншим. Лише 1% становлять студенти, які виступають у ролі «помічників агресора». «Спостерігачів» серед досліджуваних виявлено не було.

Отже, за допомогою отриманих емпіричних даних ми можемо зробити висновок, що індивідуально-психологічні особливості учасників булінгу в студентському колективі розрізняються залежно від того, яке місце займає юнак в «булінг-структурі» групи.

Список використаних джерел

1. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена*. Санкт-Петербург. 2009. №105.
2. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Рыбакова Л.А., Фаракина И.Ш. Проблема буллинга в школе: как научить студентов-будущих педагогов-психологов ее решать? / ред. Р.А. Валеева. Казань, 2015. С. 250-255.
4. CluverL.,Bowes L., Gardner F. Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa.*ChildAbuseandNeglect*. 2010. № 34. 793-803.

Стефанюк Анастасія Олександрівна
студентка 41 ПС групи,
НПУ ім. М. П. Драгоманова, спеціальності «Психологія»
(Київ)

Науковий керівник:
Федоренко Алла Федорівна
кандидат психологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність вивчення проблеми залежної поведінки в юнацькому віці зумовлюється стресогенністю ситуацій життя юнака, яка впроваджує власну діяльність у системі взаємостосунків психологічної допомоги. Збільшення специфічних адаптаційних труднощів в різних формах прояву залежності юнаків зумовлює необхідність дослідження психологічних чинників залежної поведінки в юнацькому віці та ефективних систем її психопрофілактики та психокорекції.

Треба зазначити, що дослідження психологічних чинників залежної поведінки юнаків визначається якісними аспектами формування особистості. Юнацький вік є завершальним етапом у формуванні первинної соціалізації людини. Вміння до прогнозування, уникнення та вирішення проблем, які проєктуються у внутрішній світ молоді людини залежить від умов ефективної адаптації його до діяльності вже у межах освітнього закладу.

У даних тезах ми виділили і пропонуємо розглянути дослідження одного із психологічних чинників який впливає на виникнення залежної поведінки в юнаків - агресивність. Саме юнацький вік є сенситивним періодом для виникнення залежності, так як в цьому віці розвивається ідентичність юнака, визначається професійна діяльність в майбутньому, відбуваються певні зміни в спілкуванні юнаків. Психологічними умовами, які впливають на розвиток агресивності в юнаків є соціально – значущі взаємодії та стосунки; особливості реалізації, як особистості; специфіка соціальних

ситуацій, які створюють фрустрованість особистості юнака; функціонування захисних адаптивних механізмів; психологічні особливості проявів комплексу гострих емоційних переживань, що викликані конфліктними тенденціями самооцінки. Зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному характеризують феномен агресивності. Левітов Н. Д. охарактеризував її у зв'язку із фрустрацією та визначав як гостре афективне переживання гніву, втрата самоконтролю [2].

Загалом, вітчизняні психологи розглядають агресивність в контексті девіантної поведінки та злочинності, при цьому агресивну людину характеризують як таку, що інтегрує в собі зовнішні та внутрішні впливи. Натомість зарубіжні науковці акцентують свою увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії. Наприклад, К. Лоренц вважає агресивність важливим елементом еволюційного розвитку [3]. Р. Берон та Д. Річардсон у своїй роботі «Агресія» вважають, що її потрібно розглядати як модель поведінки, а не як емоцію чи мотив, адже агресія у суспільстві не відбувається без певних мотивів і настанов [1].

Хочемо констатувати, що за результатами нашого дослідження психологічних чинників залежної поведінки в юнацькому віці агресивність впливає на виникнення залежної поведінки в юнацькому віці. Для підтвердження цього припущення ми експериментально провели методичку діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі. Ця методика дозволяє отримати дані щодо прояву агресивності в особистості, вона дозволяє визначити які форми агресії для людини є типовими. Виділяється 8 форм агресії, а саме: фізична агресія; вербальна агресія; непрямая агресія; негативізм; роздратованість; підозрілість; образа; почуття провини. Експериментальну вибірку склали 60 учнів 10-11-х класів загальноосвітньої школи. За результатами методички ми виявили, що найвищий показник агресії має фізична (63,8), вербальна (65,6) та непрямая агресія (80,6), почуття провини 60,1. Сумарні показники фізичної, вербальної та непрямой агресії дали змогу обчислити індекс агресивності

(ІА) і сумарні показники підозрілості та образи дають змогу обчислити індекс ворожості (ІВ). Отримані діагностичні дані, щодо форм агресії засвідчують, що індекс агресивності (70) вищий за індекс ворожості (62,2) в 1,2 рази.

Таким чином, дослідження агресивності як одного із чинників залежної поведінки юнаків дозволяють отримати зручні для співставлення – нормовані – показники, що характеризують індивідуальні результати. Такі прояви як застосування фізичної сили, використання неупорядкованих проявів ярості (крик, тупання, висловлювання негативних почуттів через вербальне звертання) демонструють високий індекс агресивності. Данні прояви ґрунтуються на специфіці вікового періоду, в якому знаходилися досліджуванні юнаки освітнього закладу.

Отже, отримані нами діагностичні результати дали можливість зробити висновок, що агресивність є чинником залежної поведінки в юнацькому віці та дали підстави для розробки програми попередження та подолання юнацької залежності.

Список використаної літератури

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / ред. Е. Строганова; пер.: С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 416с.
2. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии. Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 168-174.
3. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло. Москва: Аст, 2020. 416 с.

Стрижак Алла Євгенівна
аспірантка II курсу кафедри практичної психології
НПУ імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

Проблема дослідження формування соціальної успішності особистості полягає у необхідності поєднання наукових знань з філософії, соціальної філософії, соціології та педагогіки) із суто психологічними науковими надбаннями.

На підставі результатів теоретичного аналізу робіт вітчизняних і закордонних науковців з проблеми дослідження, ми зробили висновок про те, що не існує єдиного психологічного визначення соціальної успішності особистості. Між іншим, у нашому дослідженні ми розглядаємо особистість з позиції системного підходу як «складної, цілісної системи систем» [3, с. 113], з позиції суб'єктного підходу як особистість, яка розвивається настільки, наскільки їй дозволяє, рівень її суб'єктності. Проте, ми зробили ґрунтовний аналіз змісту і сутності поняття соціальна успішність особистості, як результат дослідження понять успіх, соціальний успіх, успішність.

На даний момент здійснено аналіз змісту та тлумачення таких термінів як визнання, соціальний статус, становище, досягнення, винагорода, намір, діяльність, мотивація досягнення, інтелект, активність, самоефективність які корелюють з успіхом у контексті здійснення сенсу життя особистості, усвідомлення життєвих задач, розуміння їх успішного вирішення, стану гармонії особистості у діяльності, впливу на соціальну реальність, раціонального вибору, зусиль, прикладених особистістю у діяльності.

Успіх, це не лише можливість задоволення базових потреб, а й особистісне зростання та розвиток. У психології успіх розглядається як

потенційно-результативний, мотиваційний, когнітивно-афективний, комунікативний, ціннісний, розвивальний компонент діяльності.

Визначено, що соціальний успіх особистості у науковій літературі розглядають як соціально-онтологічний стан як соціальний, економічний, особистісний, людський капітали як складний мотив.

Вчені, успіхвизначають як досягнення, яке тримається не довго, а успішність є показником тривалості успіху у часі.

Під успішністю особистості в наукових джерелах розуміють цілісність особистості, якості як гаранті успішності, досягнення мети, самореалізацію, особистісні ресурси, діяльність, розвинуті здібності у діяльності, стан задоволеності діяльністю, рівень відповідальності, саморозвиток, процес інтеріоризації, соціальний та емоційний інтелект.

Ми дослідили поняття «соціальна успішність особистості» у кількості 43-х характеристик з різних наукових джерел, у результаті ми спираємося на визначення Н. Калініної, яка визначає певний феномен як «наявність соціально визнаних, суб'єктивно цінних досягнень у соціально значимій діяльності, взаємодії і вирішені життєвих проблем» [2, с. 28].

За зробленим нами лексикографічним аналізом порівняння досліджуваних категорій: успіх, соціальний успіх, успішність, соціальна успішність особистості, спільними є такі категорії як «особистість, суспільство, позитивний результат діяльності, цілі, стан, направленість, спрямованість, прагнення».

Для того, щоб особистість відчувала себе соціально, психологічно повноцінним суб'єктом у соціумі, треба формувати у неї соціальну успішність, яка є передумовою і наслідком соціальної взаємодії [4]. Формування соціальної успішності особистості - це багатоаспектний процес зміни змісту психологічної, функціональної структури особистості, під зовнішнім впливом умов соціокультурного середовища (традицій, звичаїв, менталітету нації, гендерних установок, цінностей, моральних норм, цілей державної політики, освіти, особливостей сімейного виховання) як

психологічного майданчика. Серед внутрішніх умов сприйняття зовнішнього впливу на особистість можна визначити інтелект, культуру мислення, здібності, емоційний інтелект, активність, соціальні ролі, рівень освіти, діяльність, досвід.

Формування соціальної успішності – це «цілісний процес, який передбачає включення особистості в соціально позитивні види діяльності, що виражається в її активності з метою досягнення наміченого результату, пов'язаного з її індивідуальним усвідомленням, колективним і суспільним визнанням отриманого успіху» [1, с. 180].

Зараз ми працюємо над визначенням поняття соціальної успішності молодших школярів у процесі навчання та над створенням психолого-педагогічного супроводу формування соціальної успішності молодших школярів у процесі навчання, зокрема, визначення структурних компонентів, критеріїв, показників, з визначенням шляхів забезпечення психолого-педагогічних умов в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Баранець Н.А. Технология формирования социальной успешности младшего школьника: дис....канд. педагог. наук: 13.00.02 / Баранець Н.А.; Тамбов.– 2011. –192с.
2. Калинина Н.В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики / Н.В. Калинина // Ученые записки. Т.1. Сер. Психология. Педагогика. – №1-2. – 2008. – С. 27-32.
3. Костюк Г.С. Избр. Психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304с. - С.113.
4. Кожакина, С. О. Специфика формирования социальной успешности подростка / Кожакина, С. О. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 4 (8). – С. 66-72.

Стукач Діана Миколаївна
Група 41ПсихБЗ,
спеціальності 053. «Психологія»
НПУ імені М.П.Драгоманова
Ставицька Світлана Олексіївна,
доктор психологічних наук, професор

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Маніпуляція – це один із способів психологічного впливу на особистість або групу, спрямований на досягнення маніпулятором своїх цілей (незалежно від наслідків для об'єкта маніпуляції) шляхом непомітного для об'єкта його підштовхування до здійснення бажаних маніпулятором проявів активності, як правило, тих, що не співпадають з початковими намірами об'єкта маніпуляції [2, с.278].

Серед причин маніпулятивного спілкування дослідники феномену виділяли наступні: внутрішньособистісний конфлікт, недовіра до інших, відчуття абсолютної безпорадності, страх міжособистісних контактів, некритичне прагнення отримати схвалення від усіх, компенсаторне прагнення до влади, сублімативне прагнення оволодіти партнером, відтворення способів суспільного впливу на своїх громадян [3, с.21-23].

Загалом, чинники маніпулятивного впливу можна розділити на такі: культурний, суспільний, міжособистісний, внутрішньоособистісний і технологічний [1, с.63].

В роботі ми розглядаємо особливості міжособистісного маніпулятивного спілкування як форми міжособистісного спілкування, при якій вплив на партнера по спілкуванню з метою досягнення своїх намірів здійснюється приховано, а адресат впливу виступає як об'єкт для досягнення цілей маніпулятора.

Складовими процесу маніпулятивного спілкування є цілеспрямоване перетворення інформації, приховування впливу на іншого, об'єктне

ставлення до адресата впливу, застосування сили і вияв впливу з врахуванням особливостей адресата впливу.

В рамках роботи було проведено емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей маніпулятивного спілкування серед студентів гуманітарних спеціальностей.

Загальна вибірка склала з 30 досліджуваних студентів гуманітарних спеціальностей віком 19-22 років.

За результатами опитувальника «Стилі вирішення конфліктної ситуації» (авт. К. Томас), що призначений для вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки у вибірці досліджуваних досить вираженою є стратегія співпраці і компромісу.

Для дослідження уявлень суб'єкта про себе й ідеальне "Я" була використана методика «Діагностики міжособистісних відносин» (авт. Т. Лірі). Практично для всієї експериментальної вибірки більшою мірою притаманне прагнення до домінування, ніж до доброзичливості. При цій стратегії частіше проявляється впевнена, наполеглива, енергійна поведінка, прагнення до лідерства, до оцінки оточуючих. Активність проявляється в прикладанні додаткових зусиль для вирішення (за можливості) цілей групи і (при неможливості) своїх власних цілей.

Для діагностики схильності студентів до маніпулятивної поведінки ми використали методику виявлення рівня макіавеллізму особистості - опитувальник Мак-шкала - IV, автори Р. Крісті та Ф. Гейс, за результатами якої виділи 3 групи студентів з високим, середнім і низьким рівнем показників Мак-шкали.

Серед респондентів 23% мають високий показник схильності до маніпулювання, 17% середній рівень, а переважна більшість 60% – низький рівень.

Досліджувані з високими показниками схильності до маніпулятивної поведінки оцінюють свій стиль взаємодії як стиль впевненої в собі людини, наполегливої (у частини студентів ця оцінка представлена як деспотичний,

диктаторський, владний, стиль взаємодії; стиль сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Такі студенти всіх наставляють, повчають, у всьому прагнуть покладатися на свою думку, не вміють приймати поради інших. Вони схильні все піддавати сумніву, злопам'ятні, підозрілі і образливі, занадто критичні. У конфліктній ситуації схильні до суперництва.

Випробовувані з низькими показниками схильності до маніпулювання оцінюють свій стиль взаємодії як конформний, прагнуть бути в згоді з думкою оточуючих, схильні до співпраці, кооперації, гнучкої і компромісної поведінки при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях; прагнуть допомагати, товариські, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах. Вони делікатні, м'які, добрі до людей, співчутливі, вміють підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливі.

Загалом, відмінності у міжособистісному спілкуванні груп з низькими та високими показниками схильності до маніпулювання в міжособистісній взаємодії проявляються, передусім, в мірі їх авторитарності, агресивності, підозрілості і підлеглості.

Список використаних джерел

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Изд-во: Речь, 2003. 304 с.
2. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
3. Шостром Э. Человек-манипулятор: [Пер. с англ.]. Мн.: ТПЦ "Полифакт", 1992. 128 с.

*Улько Наталія Миколаївна
аспірантка кафедри загальної і соціальної
психології та психотерапії,
факультету психології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)*

УСВІДОМЛЕННЯ КЛІЄНТОМ ОСОБИСТОГО ВКЛАДУ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Наше сьогодні перебуває в наростаючому травматичному циклі: неспроможність в часі осмислити і опрацювати травматичні події в нашому житті через те, що швидко настають інші події, які також привносять свій збій у розмірене і безпечне життя. Такий цикл можна порівняти зі штормом на морі: хвиля накриває з головою і людина лише встигає винирнути набрати повітря та націлитися плисти до берега, коли напливає інша хвиля, ще потужніша, і людина встигає лише винирнути, набрати повітря, але вже не бачить орієнтира, куди плисти. І наше завдання як психологів, не лише допомогти винирнути з-під хвилі, набрати повітря (тобто оговтатися від удару), а й допомогти осмислити те, що відбувається в житті людини та допомогти побачити їй орієнтир, куди плисти. Йдеться про питання людської екзистенції: добро і зло, свобода вибору, відповідальність і доля, творчість, вина і тривога, любов і насильство....

Ролло Мей, американський психотерапевт, теоретик екзистенційної психології, наполягав на тому, що лікування – це не пасивний, а активний процес, ставлячи на перше місце процес самопізнання, і ми повністю підтримуємо таку ідею, виходячи із власної практики: людина, яка звертається до психолога, повинна розуміти, чому вона звертається, мати бажання, розуміти, який у неї запит та бути активним учасником терапевтичного процесу. Йдеться про готовність людини зустрітися віч-на-віч зі своєю долею [3], тобто з тим, що з нею відбувається.

Під означенням «доля» в терапевтичному контексті виступає розуміння конкретних ситуацій «тут і зараз», на які ми можемо впливати. Важливо, щоб людина побачила і осмислювала себе в справжній реальності. Адже тільки в цій позиції вона може формувати себе сама і бути відповідальною за те, ким вона врешті-решт стає (А. Маслоу, Р. Мей, К.Роджерс, Г. Оллпорт та ін.) [2; 3; 4]. В такому підході звісно ж є важливим і унікальністю особистого досвіду конкретної людини, її вибір та відповідальність за свій вибір.

В. Франкл, у контексті зустрічі з долею, акцентував увагу на цінності творчості та переживань, коли людина може усвідомлювати те, ким вона є і ким може бути в майбутньому та на цінності відношення до позиції, яку займає людина по відношенню до свого важкого становища в тому випадку, якщо не може змінити долю. Він розвивав ідею, що життя ніколи не перестає мати сенс, навіть, якщо людина позбавлена цінностей творчості та переживання, вона має сенс прожити життя, пройшовши через страждання і не зламатися. Йдеться про долю, яку не можна змінити, але можна змінити своє ставлення до своєї долі.

Виходячи з емпіричного спостереження в практиці, з упевненістю можна сказати, наскільки важливим є усвідомлене і сформульоване бажання клієнта допомогти собі. Часто звертаючись до психолога, людина очікує, що хтось і щось за неї зробить: дасть пораду, переконає в чомусь, тобто «дасть чарівну таблетку», яка вирішить усі її біди. Та це ставить клієнта одразу в пасивну, дещо інфантильну позицію бездіяльності. Адже, без розуміння того, що з ним відбувається, без зусилля, яке потрібно докласти до своїх особистісних змін – ефективної психокорекційної роботи не відбудеться.

Спроби уникнути подібного зіткнення з самим собою, зі своїми бажаннями та своєю долею призводять до того, що люди намагаються втекти від відповідальності, заявляючи про споконвічну несвободу своїх дій. Не бажаючи робити вибір, вони втрачають здатність бачити себе такими, якими вони є насправді, і переймаються почуттям власної незначущості. А інші, навпаки, кидають виклик своїй долі, цінують, оберігають свою волю і живуть

справжнім життям, чесно щодо себе та інших, їм вистачає сміливості жити в сьогоденні (Р.Мей, В.Франкл) [4; 6].

Адже часто в кабінеті клієнт, незважаючи на заявлене бажання щось поміняти в своєму житті, намагається, залишитися в пасивній позиції, реалізуючи свої несвідомі бажання. Тому так важливо до входження в психокорекційний процес, мати так звані зустрічі, які ми називаємо «епілогом» до терапії. Коли пропрацьовується бажання клієнта звернутися за допомогою, готовність та реальний запит щодо роботи в кабінеті психолога.

В такому контексті важливе місце займає психоедукативна частина підготовки клієнта до психокорекційної роботи. Адже, мета терапії полягає не в тому, щоб заспокоїти такі почуття як тривоги чи почуття провини, оскільки вони не є головними складовими емоційної травматизації. Завдання терапії зробити людей більш людяними, допомогти їм розширити і розвинути свою свідомість, підштовхнувши їх тим самим до можливості вільного вибору. Можливість вибору, в свою чергу, веде до зростання свободи і одночасно відповідальності (Мей, 1967).

Йдеться не про конкретні рецепти, завдяки яким психологи могли б виконувати задачу терапії. Наприклад, у екзистенціальних психологів немає чітко визначеного набору технік і методів, які можна застосувати до всіх клієнтів. Йдеться про можливість, завдяки бажанню і усвідомленню свого вкладу в особисту психокорекційну роботу, зацікавити клієнта, звертаючись до його особистості та унікальності його властивостей. Адже саме це дасть можливість підібрати ті методики і техніки, які будуть ефективними для психокорекції конкретної особистості.

Хотіла б закінчити словами Роола Мея, вчення якого вплинуло на мою особисту практику як психолога і методами якого я послуговуюся в своїй роботі: «Наше завдання - бути провідниками, друзями і тлумачами для людей під час їх подорожі по їх внутрішньому пеклі і чистилищу. Говорячи більш точно, наша задача - допомогти пацієнтові дійти до тієї точки, де він зможе вирішувати, чи продовжувати йому залишатися жертвою ... або покинути це

положення жертви і пробиратися далі через чистилище з надією досягти раю. Часто наші пацієнти, наближаючись до кінця шляху, очевидно налякані можливістю вирішувати все самостійно або використовувати свій шанс, щоб завершити справу, яку вони так відважно почали» (Мей, 1999)[3].

Йдеться і про нашу готовність, як психологів, прийняти і такий вибір наших клієнтів. Іншими словами: ми не можемо догнати наших клієнтів і заподіяти їм добро. Ми можемо допомогти їм тільки тоді, якщо вони самі цього захочуть.

Список використаних джерел:

1. Мэй Р. Искусство психологического консультирования/пер. Т. К. Кругловой. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999.
2. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / пер. с англ. И. Ю. Авидона. Москва: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 345 с.
3. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. Москва: Рефл - бук, Киев: Ваклер, 1997. 320 с.
4. Теория и практика экзистенциальной психологии: Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Фейфель, К. Роджерс, Г. Оллпорт, Г. Эленбергер, Ю. Минковски, Э. Штраус, В. Э. фон Гебзаттель, Дж. Лайонс / пер. с англ., под ред. С. Римского. – М. Институт Общегуманитарных Исследований, 2017. – 336 с .
5. Уварова С. Г., Бойченко Н. Г., Гришкан С. О., Улько Н. М. Психологічна допомога в кризових ситуаціях. Київ: ПВНЗ МІГП, 2016. – 248 с.
6. Франкл В. Психотерапия на практике. Психотерапия и экзистенциализм: избранные работы по логотерапии / пер. с нем. Иангл. – Луганск: Биг-Пресс, 2012. – 312 с.
7. Stavytska S. O., Stavytsky G. A., Ulko N. M. Overcoming psychoemotional traumatization personality in terms of unstable present da. Український психологічний журнал. Збірник наукових праць /

голов. ред. І.В. Данилюк. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. – № 1 (11). С. 204-213.

Федоренко Любов Петрівна
викладач кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(м. Київ)

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВИПУСКНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

Феномен професійного самовизначення надзвичайно складний і багатогранний. Тому, аналізуючи дослідження цієї тематики, варто наголосити, що вищезазначена проблема є достатньо висвітлена у науковій літературі (М.Р.Гінзбург, В.М.Дружиніна Е.Ф.Зеєр,С.М.Чистякова). Зокрема, сутність професійного самовизначення розглядалася Е.Ф.Зеєром як професійне становлення особистості, яке здійснюється протягом усього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії[2].

Разом з тим, не дивлячись на різноманіття бачення науковцями цього феномену, більшість вчених все ж таки єдині в тому, що професійне самовизначення – це основне новоутворення старшого шкільного віку. Водночас, це не просто одноразовий вибір професії, а тривалий пошук себе в професійній діяльності та різнопланове пізнання себе в ній. Цей феномен доречно розглядати як одну із сторін цілісного життєвого індивідуального самовизначення (Є.О. Клімов, М.С.Пряжніков, А.К. Маркова та інші).

Однак, досліджень, присвячених професійному самовизначенню старшокласників сільських шкіл, вкрай мало, що і зумовило вибір теми дисертаційного дослідження. На прикінцевому етапі нашого експерименту нами було розроблено систему психологічного супроводу старшокласників сільських шкіл апробовано на базі Уторопського ліцею Яблунівської селищної ради об'єднаної територіальної громади Косівського району Івано-Франківської області, Рідківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів та

Ковалівського ліцею Коломийської районної ради Івано-Франківської обл. Психологічний супровід випускників сільських шкіл щодо підвищення ефективності їх професійного самовизначення є недирективною формою психологічної допомоги, спрямованої на психологічне зростання старшокласників, на активізацію їх власних ресурсів у напрямки професійного самовизначення та планування професійної кар'єри. До складу експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ) увійшло по 48 випускників сільських шкіл. На етапі контрольного експерименту було використано ті самі психодіагностичні методики, що і на етапі констатувального.

Упродовж формувального експерименту кількість учасників *експериментальної групи з високим рівнем* професійного самовизначення зросла майже вдвічі (від 29,17% до 54,17%). Ці респонденти значно розвинули власні уявлення про обраний фах та свої професійно важливі якості, стали надавати високу самоцінність своїй подальшій праці для благополуччя інших. Активізували альтруїстичні цінності професійної самореалізації. Розвинули ціннісне ставлення до професійного зростання й пізнання обраної професії. Прагнули в майбутньому досягнути високого професіоналізму. Ще більше конкретизували й логічно узгодили свої професійні плани. Розвинули рішучість у їх відстоюванні. При цьому розвинули готовність виробляти такі засоби протистояння соціальним впливам, які б дали можливість і зберегти гармонійні взаємини з іншими людьми.

Помірні показники в понад третини (39,58%) досліджуваних виявлялись у тому, що вони розширили власні уявлення про вимоги обраної професії до особистості молодого фахівця. Більш успішно ідентифікували себе з обраною професією. У них відбулась активізація професійних інтересів і спрямованості. Цінності самореалізації в подальшій праці та професійного зростання стали більш значущими, ніж матеріальні цінності. Це сприяло розвитку готовності юнаків відстоювати власні професійні плани

та утворенню ними більш чітких уявлень про необхідні особистісні й соціальні життєві ресурси, а також можливості їх залучення.

На *низькому рівні* залишились лише окремі (6,25%) респонденти, які через сімейні обставини взяли участь лише в окремих заходах презентованої системи психологічного супроводу. Втім, вони розвинули власні уявлення про зміст праці фахівця з обраного фаху. Певною мірою ідентифікували себе з обраною професією, виробили більш позитивне емоційне ставлення до неї. Віднайшли деякі можливості реалізації своїх потреб засобами подальшої праці та розвинули певні інтереси до обраної професії. Стали більш чітко уявляти можливості власної професійної самореалізації в найближчому майбутньому, по завершенні професійної підготовки.

У *контрольній групі* динаміка кількісних показників відображає гальмування професійного самовизначення респондентів. Показники *високого рівня* розвитку зменшились від 29,17% о 20,83%. Ці юнаки чітко уявляли зміст подальшої праці та вимоги обраної професії до особистості молодого фахівця. Розвинені професійні цінності пізнання, власне праці, моральні та ін. виявлялись у прагненні до сумлінного та якісного виконання подальших професійних обов'язків у майбутньому. Досліджувані утворювали чіткі, реалістичні плани професійної самореалізації в найближчій і середній життєвій перспективі та логічно узгоджували їх.

Помірними на етапі контрольного зрізу були результати половини (50,00%) досліджуваних. Ці старшокласники мали реалістичні, хоча і досить вузькі, уявлення про зміст подальшої праці та відповідність своїх стрижневих особистісних якостей вимогам обраної професії. У подальшому самоздійсненні переважно прагнули реалізувати матеріальні цінності та прагнення до підвищення свого статусу, досягнення публічного визнання.

Низькі показники було виявлено в 29,17% юнаків, які мали лише окремі, не завжди реалістичні, уявлення про вимоги обраної професії та власну відповідність цим вимогам. Вибір професії детермінований соціальним впливом. Виявляли байдуже ставлення до професії, оскільки

необхідність працювати в подальшому за нецікавим їм фахом розглядали як соціальну необхідність. Прагнули не замислюватись над своїм професійним майбутнім та відкласти планування своєї кар'єри на подальші роки життя.

Отже, впровадження розробленої системи психологічного супроводу в практику роботи фахівців зі старшокласниками сільських шкіл дало можливість значно розширити та конкретизувати їх знання про зміст обраної професії та її вимоги до особистості майбутнього фахівця. Респонденти значно розвинули ціннісне ставлення до обраного фаху, своєї подальшої праці та себе в якості майбутнього фахівця. Вони стали більш впевнені в своєму професійному виборі та успішно інтегрували уявлення про своє професійне майбутнє з іншими уявленнями про себе. Це сприяло гармонізації їх особистісного зростання. Вони розвинули здатність до рефлексивного самоаналізу впливу своєї подальшої праці на життя інших людей та активізували власне професійні мотиви подальшої праці, набули здатності протистояти соціальному тиску й відстоювати власний вибір. Усе це сприяло підвищенню генералізованої професійної готовності респондентів до реалізації свого професійного вибору.

Список використаних джерел:

1. Закатнов Д. О. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник / Д. О. Закатнов О. В. Капустіна. – К.: КНЕУ, 2003. – 96 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.:Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Федоренко Л.П. Психологічний супровід підвищення ефективності професійного самовизначення випускників сільських шкіл/ ФедоренкоЛ.П.//Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. VI: Психологія обдарованості. Випуск 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2019. – С. 369-379.

Швецова Юлія Григорівна
Аспірантка кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ АНДРОГІННОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сім'я є первинною малою групою, найближчим осередком формування особистості, вона впливає на потреби, соціальну активність.

Є.А. Азарова, зазначає, що саме сім'я несе в собі той потенціал, який покликаний сформуванню основні уявлення про життя, себе, інших людей, обов'язки людини в сім'ї, колективі, суспільстві [1].

Формування уявлень про сім'ю починається в ранньому дитинстві і триває в юності, періоді пасіонарності і максималізму, полярності поглядів, пошуку духовних орієнтирів і сенсу життя. Джерелом цих пошуків є сім'я і найближче оточення. Палітра цих переживань спрямована ж на формування уявлення про своє майбутнє життя, в якій домінують місце займає сім'я. І тут на перший план виходить спрямованість на реалізацію моделей поведінки з жіночого і чоловічого типу відповідно до статево-рольових особливостей, уявленням та наявним досвідом

Поняття «стиль сімейного виховання» належить у психологічній літературі до широкого та багатозначного понятійного апарату дитячо-батьківських взаємин. «Стиль сімейного виховання» або ж «Батьківський стиль» — це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування певних батьків з певною дитиною, це спосіб дій стосовно дитини.

Стилі батьківського виховання, за критерієм утворення гендерних характеристик можна умовно згрупувати наступним чином:

Статево-нетиповий тип (для хлопчиків). Авторитарний стиль виховання у родині, особливо, якщо цю позицію займає у родині мама,

формує у хлопчика фемінні риси характеру. Підкріплення даної моделі пов'язане ще й позицією, яку займає батько, найчастіше, це тип чоловіка ,який підкорюється директивній дружині, виконує свою роль формально або взагалі відсутній.

Якщо хлопчик зростає у неповній родині, найчастіше він опиняється у фемінному середовищі (мама, бабусі, виховательки, жінки-педагоги), тут відбувається порушення гендерної ідентифікації, адже немає чоловічих зразків поведінки.

Фемінні хлопці характеризуються м'яким та спокійним характером, вони стримані, переважно перебувають у середовищі дівчаток, та мають підвищений інтерес до нетипових хлопцям ігор.

Гіперопікаючий або дитино-центричний стиль виховання також сприяє розвитку фемінних рис. Гіперопікаюча матір усіма силами, намагається вберегти сина від труднощів та негараздів життя, що перешкоджає утворенню маскулінних якостей характеру. У результаті такого виховання, мати підкріплює розвиток невпевненості, нерішучості, несаможиттєвості та неможливості ухвалювати самостійні рішення без сторонньої допомоги.

Статевонетиповий тип (для дівчат) є результатом жорсткого та нейтрально-заперечуючого стилю. Авторитарний стиль матері, та відсутність батька, або його пасивна позиція сприяє ідентифікації дівчинки з матір'ю. В результаті, у неї формуються маскулінні риси характеру притаманні мамі (впевненість, наполегливість, рішучість).

При нейтрально-заперечуваному стилі, ми вважаємо, що процес формування гендерної ідентифікації може проходити наступним чином: "Залишаючись віч-на-віч із життєвими проблемами, дитина змушена хитрувати, маніпулювати іншими, брехати, що формує, з одного боку досвід самостійного виживання, звичку покладатися на власні сили, а з іншого - нездатність до побудови людських стосунків на основі дружби, емпатії, співробітництва" [2, с.148].

Гіпергендерний тип (для дівчаток) - формується , коли в сім'ї батько виконує жорстко-авторитарну, а мати позицію підкорення. У дівчинки відбувається ідентифікація з матір'ю. Усвідомлюючи, що жінки, слабкі, несамотійні, другорядні, не здатні без чоловіка вирішувати життєві питання , вона займає пасивно-нейтральну роль.

При гіперопікаючому стилі батьківського виховання також формується слабка дівчинка, яка не вміє брати на себе відповідальність чи постояти за себе. Така дівчинка матиме перебільшено-жіночні риси - емоційність, невпевненість, м'якість, невизначеність.

Гіпергендерний тип (для хлопчиків) - формується під впливом жорсткого, нейтрально-заперечуючого стилю. Хлопчик ідентифікує себе з батьком. Особистісними характеристиками гіпермаскулінних чоловіків є - егоцентризм, імпульсивні прояви поведінки, неприйняття недоліків та слабкостей іншої людини.

Андрогінний тип (для обох статей) формується внаслідок партнерського стилю взаємовідносин, в якому немає чіткого розподілу рольових обов'язків між членами сім'ї, де один доповнює іншого, де є повна відсутність статево-рольових стереотипів та розподілу на статево-типові чи статево-нетипові риси характеру.

Партнерський стиль сімейної взаємодії дає можливість для розвитку як андрогінної особистості, так і для нормального розвитку фемінності у дівчат та маскулінності у хлопчиків. Андрогінний тип особистості включає в себе всі позитивні аспекти маскулінності та фемінності, не заперечуючи чи відкидаючи один одного. Варто відзначити, що дівчинка, яку виховував демократичний батько буде успішніша у вибудовуванні стосунків з особами протилежної статі, вона легко йде на контакт, так само безболісно припиняє стосунки. На нашу думку, для того, щоб зберегти позитивне відношення у дитини до осіб протилежної статі, ні в якому разі, ні при яких обставинах не можна дитині говорити негативне про її матір чи батька, оскільки в

подальшому цим можна сформувати в неї масу особистісних та міжособистісних проблем.

Отже, стиль виховання в сім'ї відіграє одну з найважливіших ролей у розвитку особистості, в процесі її формування як члена сучасного суспільства.

Ключовими поняттями найбільш успішної системи виховання є співробітництво, співучасть, творчий гнучкий підхід відносно різних дітей, емоційна чесність, атмосфера любові, заохочення, підбадьорення, все це є ознаками партнерського стилю батьківського виховання.

Партнерський стиль (демократичний, авторитетний, кооперація), поєднують в собі високий рівень контролю та теплі стосунки між батьками і дитиною, а також прийняття дитини такою, яка вона є. Батьки приймають зростаючу автономію дітей. Вони відкриті до спілкування з дитиною, прислухаються до її думок та побажань в розумних межах. Позитивним є те, що у колективі, така особистість прагне у будь-яких видах діяльності займати лідерські позиції, буде впевненою в собі.

Список використаних джерел:

1. Азарова Е.А. Православне сімейне виховання проти насильства над дітьми в сім'ї / Е.А. Азарова; Зріст. Акад. Образ. Південне відділення. Зріст. Держ. Пед-т. Ростов-на-Дону. 2004. - 160 с.
2. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2000. – 203 с.

Шеверьова Анастасія Володимирівна
студентка 41 ПС групи,
НПУ ім. М. П. Драгоманова, спеціальності «Психологія»
(Київ)

Науковий керівник:
Бушуєва Тетяна Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійне становлення особистості є складним процесом взаємодії інтелектуального і емоційного розвитку. У психологічній науці ведуться пошуки здібностей, які на відміну від традиційного загального інтелекту, пов'язані з соціально-емоційною сферою психіки людини. Такі провідні фахівці в галузі психології інтелекту, як Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Е. Торндайк стверджували, що люди розрізняються здатністю розуміти інших людей та управляти ними, тобто діяти раціонально в людських стосунках. Значна роль у цьому процесі належить емоціям та вмінню управляти ними.

Актуальність дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту зумовлюється необхідністю володіння навичками відкритого спілкування та побудови щирих відносин для досягнення високих результатів в професійній діяльності, особливо представників професій типу «людина-людина».

Проблематика емоційного інтелекту привертає все більшу увагу науковців у західній психології (Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Люсин, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо та ін.) та вітчизняній (Г. Березюк, О. Власова, Е. Носенко, В. Оськин, О. Філатова, ін.). Однак слід визначити обмежену кількість досліджень, спрямованих на вивчення емоційного інтелекту психологів та особливостей його розвитку в період професійного навчання.

Емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту проведене нами на вибірці 46 студентів 2 та 4 курсів факультету психології

НПУ імені М.П.Драгоманова (стаціонарної форми навчання). Використовувалися методика ЕмІн Д.В. Люсіна та тест Н. Холла.

Визначення рівня емоційного інтелекту за методикою Люсіна показало, що 34,8% досліджуваних має високий (або дуже високий) рівень емоційного інтелекту; 39,1% - середній рівень; 26,1% - низький рівень. Отже, більшість майбутніх психологів мають високий або середній показник EQ. Серед студентів другого курсу переважає середній рівень емоційного інтелекту – 47,3% досліджуваних, а низькі показники у 21,5%. Серед студентів четвертого курсу 39% мають високий (або дуже високий) показник EQ, по 30,1% - середній та низький показник EQ. Тож, статистично значуща різниця рівня емоційного інтелекту студентів 2 та 4 курсів відсутня.

За результатами дослідження видів емоційного інтелекту показники міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту другокурсників ідентичні (26% - високий рівень; 43% - середній рівень; 31% - низький рівень). У студентів 4 курсу показники розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту вищі, ніж показники міжособистісного емоційного інтелекту (зокрема, низький рівень розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту мають 26% четвертокурсників, а міжособистісного емоційного інтелекту – 39,8% четвертокурсників). Такі результати можуть свідчити про те, що студенти четвертого курсу краще, ніж другокурсники, уявляють різницю і складності розуміння та керування власними емоціями і чужими. Адже опитувальники на емоційний інтелект (включаючи і ЕмІн Люсіна) вимірюють не саму здатність розуміти емоції або управляти ними, а уявлення опитуваного про свій емоційний інтелект, яке надає непряму інформацію щодо достеменного EQ. Більша розвиненість механізмів рефлексії та більша обізнаність щодо складності організації внутрішнього світу іншого, можливо, і зумовлює більшу обережність в оцінках власних показників емоційного інтелекту студентів-психологів 4 курсу, порівняно з другокурсниками. За самооцінками студентів, високий рівень здатності розуміння чужих емоцій мають 43%

другокурсників і лише третина студентів 4 курсу. А от здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій має дуже високий рівень розвитку у 13% студентів 4 курсу і лише у 4,3% студентів 2 курсу.

Тест на вимір рівня емоційного інтелекту Н. Холла дозволяє дослідити дві групи характеристик емоційного інтелекту: 1) характеристики інтрапсихічного виміру (усвідомлення та розуміння власних емоцій, управління власними емоціями, самомотивація, як довільне керування власними емоціями та вміння їх спрямувати в необхідне русло); 2) характеристики, що стосуються інтерперсональної площини (емпатія як вміння розуміти стан іншої людини; розпізнавання емоцій інших людей і вміння впливати на їх емоційний стан). Діагностика цих характеристик шляхом опитування вимагає від досліджуваних певного рівня саморефлексії та осмислення життєвого досвіду, чим і можна пояснити виявлену різницю отриманих результатів студентів різних курсів навчання. Високі показники емпатії мають 8,6% другокурсників і жодний із студентів 4 курсу, а низькі показники – відповідно 34,4% та 47,3%. Високі показники за шкалою «розпізнавання емоцій інших» мають 12,9% другокурсників та 8,6% студентів 4 курсу, а низькі – відповідно 30% та 51,6%.

Виявлені особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів засвідчують необхідність виокремлення завдання цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів в системі фахової підготовки. Адже саме здатність налагоджувати стосунки, вчасно реагувати на зовнішні прояви клієнта, вміння ідентифікувати емоції та надати професійну підтримку роблять роботу психолога-практика по справжньому ефективною.

Шульга Євген Михайлович
студент IV курсу,
Спеціальності 05.053 «Психологія»
НПУ імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

Науковий керівник:
Ставицька Світлана Олексіївна
доктор психологічних наук, професор

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Дослідження проблем посттравматичного стресового розладу (ПТСР) стає все більш актуальним не лише в медичному, а й у соціально-психологічному аспекті. Це пов'язано, передусім, з тенденцією до зростання частоти і вираженості наслідків сучасних катастроф, збройних конфліктів і локальних війн. Як і будь-який конфлікт або критична ситуація, збройні конфлікти не обходяться без ускладнень, які не закінчуються з припиненням конфлікту або виходом з нього. Ці ускладнення досить довго супроводжують соціум і особу вже в умовах безконфліктного, мирного життя, створюючи ряд труднощів, які неможливо проігнорувати або вирішити однобічно.

ПТСР у військовослужбовців виникає, як правило, після впливу травмуючих психіку умов бойових обставин і, більше того, може виникнути раптово через довгі роки на тлі загального благополуччя. Світова статистика свідчить, що кожен п'ятий учасник бойових дій за відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає нервово-психічними розладами, а серед поранених і людей з інвалідністю – кожен третій.

Пов'язані зі стресом психічні розлади є одними з головних внутрішніх бар'єрів на шляху реадаптації до звичних умов життя. У військових виникають труднощі в ресоціалізації в сучасному суспільстві, іноді, спостерігаються антисуспільні, антисоціальні прояви такі як наркоманія, алкоголізм, злочинність, жорстокість, апатія, суїцид тощо. Все це є проявом

асоціалізації особистості, як наслідок впливу бойових умов.

Психологічними наслідками участі в бойових діях є те, що в умовах мирного часу у військових порушується соціальна взаємодія, виникають сімейні труднощі й проблеми з працевлаштуванням, зникає інтерес до суспільного життя, знижується активність при вирішенні життєво важливих проблем. Це і обумовлює актуальність вивчення психологічного стану та особливостей прояву ПТСР у людей, які пройшли через збройні конфлікти, з метою їх реадаптації до мирних умов життя, збереження здоров'я і працездатності.

Під час проведення емпіричного дослідження були застосовані такі методи дослідження: теоретичні – аналіз науково-дослідницьких джерел; синтез сутнісного змісту результатів дослідження; узагальнення і систематизація даних для з'ясування змісту психологічних особливостей прояву ПТСР у учасників бойових дій; емпіричні – спостереження, опитування; психодіагностичні методики: Місісіпська шкала (МШ) для оцінки міри прояву посттравматичних стресових реакцій у ветеранів бойових дій; шкала соціально-психологічної адаптації (за Роджерсом-Даймонд); госпітальна шкала оцінки рівня тривоги та депресії (HADS); опитувальник «Шкала особистісної та реактивної тривожності» (Спілбергера-Ханіна).

Підводячи підсумки діагностичної роботи, можемо сказати, що у військовиків з ознаками ПТСР порушена здатність щодо інтеграції травматичного досвіду з іншими подіями життя. Виходячи з того, що травматичні спогади залишаються не інтегрованими в когнітивну сферу індивіда й практично не піддаються змінам з плином часу – психотравмований військовослужбовець немовби залишається “застряглим” на травмі, як на актуальному переживанні, замість того, щоб прийняти її як подію, яка мала місце в минулому. Військовослужбовці з сильними ознаками ПТСР відчувають відповідні складнощі в розмежуванні другорядних стимулів від важливих. Внаслідок цього вони втрачають здатність гнучко реагувати на зміни оточуючого середовища, що суттєво уповільнює

сприйняття нової інформації й призводить до зниження адаптаційних можливостей.

Враховуючи представлені результати емпіричного дослідження, можемо сказати, що переважна більшість учасників бойових дій потребуватимуть психологічної реабілітації, а деякі з них потребують її вже на даний момент. Тому нами були розроблені рекомендації для військових психологів щодо зниження та локалізації ПТСР серед учасників бойових дій, які будуть представлені в наступних наших роботах.

Отже, за даними проведеного нами дослідження було виявлено такі психологічні особливості переживання ПТСР учасниками зони АТО: більшість учасників зони АТО потребують додаткового медико-психологічного обстеження та супроводу; основними ознаками переживання ПТСР учасниками зони АТО є: порушення сну та прояви депресії, загальна тривожність, агресія, невмотивована пильність, невимушені (непрошені) спогади, почуття провини, «вибухова» реакція, порушення пам'яті, концентрації уваги та притупленість емоцій.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні впливу травматичної події на особливості функціонування учасників зони АТО; аналізу рівня прояву диссоціативних станів (переживань), якими учасники зони АТО характеризуються у поточний період свого життя; вибудовуванню особистісного профілю переживання кризи бійцями.

Список використаної літератури:

1. Діагностика, терапія та профілактика медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах: методичні рекомендації / [уклад.: Волошин П.В. та ін.]. – К., 2014. – 67 с.
2. Харченко О., Мраморнова О. Проблеми ветеранів антитерористичної операції на сході України // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2016. – № 37. – С. 115–124.