

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
XI Міжнародної науково-практичної конференції
7-8 квітня 2021 року**

**Ніжин
2021**

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства

*Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної
конференції
7-8 квітня 2021 року*

За редакцією доктора психологічних наук, професора М. В. Папучі

Ніжин
2021

УДК 159.923:005.745(082)

П86

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ імені Миколи Гоголя)
Протокол 9 від 21.04.2021 р.

**Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі
П86 розвитку суспільства.** Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної конференції (7-8 квітня 2021 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. – 258 с.

Збірник містить матеріали доповідей XI Міжнародної науково-практичної конференції " Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства ", яка відбулася 7-8 квітня 2021 року. У збірнику висвітлюються методологічні проблеми психології на сучасному етапі розвитку суспільства; аналізуються проблеми психології особистості; вивчається проблема емпіричних досліджень в сучасній психології. Значна увага приділена аналізу дотичності психологічних практик до внутрішнього світу особистості. Розглядаються питання 5. Навчання та виховання учнів в умовах нової української школи (зокрема, в інклюзивній освіті).

Збірник буде корисний фахівцям, які цікавляться проблемами психологічної науки, та студентам, які вивчають психологію.

УДК 159.923:005.745(082)

© Автори статей, 2021
© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

ЗМІСТ

Папуча М.В. Проблема переживання в психології особистості.....	7
Рудницька С.Ю., Гуцол К.В. Наративна компетентність як визначальна складова комунікативної компетентності особистості.....	10
Михайлова О.І. Усвідомлення переживання – індикатор формування стресостійкості особистості в умовах стресу.....	16
Наконечна М.М. Інтерсуб'єктність особистості та діалогічність.....	20
Андрушко А. В. Особливості рефлексії у соматично хворих людей.....	22
Бережняк Д.В. Особливості становлення самооцінки в молодших школярів.....	25
Бойко А. В. Особистісні особливості соматично хворих людей.....	28
Бондарчук А.Б. Взаємозв'язок емпатії та когнітивних процесів особистості.....	32
Бражник Ю.А. Психологічні особливості самооцінки в студентському середовищі.....	35
Вахнюк Г.О. Самооцінка здібностей у підлітковому віці.....	37
Вдовиченко М.Г. Жорстоке поводження з дітьми.....	39
Висоцький Д.М. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та агресивності особистості.....	43
Гавриленко К. О. Стосунки дружби та любові в юнацькому віці.....	48
Гаращенко Н.І. Клінічне значення психоемоційних факторів при ожирінні у дітей.....	50
Гаращенко С.І. Причини неуспішності в навчанні молодших школярів.....	52
Гетьман Т.О. Проблема відповідального ставлення особистості до власного здоров'я.....	53
Глюзо К.О. Психологічно про особливості дитини з РАС.....	56
Голєва Г.Н. Особливості переживання вікових криз у дорослому віці.....	59
Гребінник С.М. Постановка проблеми важливості соціального конструкту «нейрорізноманіття» для психології.....	63
Григориченко Д.Д. Особливості прояву творчих здібностей підлітків з різним рівнем самооцінки.....	65
Гриценко А.С. Віртуальна ідентичність.....	68
Дикіна Л.В. Психологічна on-line консультація психолога по skype.....	70

Долгіх Т. В. Психологічні особливості мотивації у підлітків	75
Духно Т.П. Психологічні особливості сімейних конфліктів у дорослому віці.....	78
Євменчук О.В. Учіння як психологічний чинник особистісного розвитку.....	80
Захарова Н. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків.....	84
Зубок Н.Є. Психологічні особливості волі.....	87
Іванець Я. О. Психологічні особливості самоактуалізації в юнацькому віці.....	89
Калина І.М. Причини шкільної неуспішності підлітків та шляхи її подолання.....	92
Кирилов А.В. До питання віртуальних відносин	95
Ковальчук А. В. Психологічні особливості міжособистісного спілкування юнаків	99
Ковтун А.Ю. Психологічні аспекти інклюзивної освіти	101
Кондратенко Л.О. Проблеми адаптації старшокласників та студентів перших курсів до онлайн навчання в ситуації епідемії коронавірусу.....	104
Корж С.А. Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства.....	106
Коцюбенко Я.С. Соціально-психологічні особливості соціалізації у період ранньої юності.....	110
Кошова І. В. До проблеми вивчення посттравматичного особистісного росту	113
Кравченко І. В. Феномен булінгу у шкільному середовищі	116
Кресан О.Д. Усвідомлення життєвих подій як прояв рефлексивності особистості.....	118
Кривошея А. В. Особливості психологічного консультування безробітних.....	124
Криницька О.О. Ціннісні орієнтації особистості у розробках вітчизняних та зарубіжних психологів.....	127
Кроха О.О. Психологічні особливості пізнавальних інтересів у підлітків.....	130
Кулян О. В. Особливості та психологічні прояви дитячої травми у дорослому віці	132
Лебединська І.В. Досвід як «погляд скоса»	135
Левченко А.С. Психологічні особливості розвитку уваги.....	138
Литовченко Н.Ф. Чи справді студентська молодь – майбутнє країни?.....	140
Ляшенко Л.Б. Психологічні особливості брехні у дітей	142
Мартиненко А. С. Психосоматичні прояви страху військово-службовців.....	145

Мошенець А.В. Особливості розвитку уваги у молодшому підлітковому віці	146
Неговська Ю.Є. Гендерні особливості проявів агресивності в міжособистісному спілкуванні	149
Недобор А.І. Гуманістичний підхід в роботі з дітьми з особливими потребами	151
Нестеренко П.О. Душа як теоретико-методологічна проблема сучасної психології в контексті творчості М. Грота	156
Новік К.А., Новік Д.А. Аутоагресивна поведінка осіб підліткового віку	161
Попок Ю. М. Особливості конфліктних ситуацій у молодому подружжі	163
Пророк Н. В. Про деякі психологічні наслідки посиленних протиепідемічних заходів	166
Савчук Л.М. Психологічні особливості пам'яті у молодшому шкільному віці.....	171
Салуюн О.В. Психологічна проблема булінгу у шкільному середовищі.....	173
Самченко С.Г. Психологічні особливості міжособистісного спілкування серед підлітків.....	175
Сидоренко Л.В. Взаємозв'язок акцентуаций характеру і самооцінки в підлітковому віці.....	178
Синяк А.А. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.....	180
Скок М. В. Роль міжособистісного спілкування у становленні особистості підлітка	183
Смик А.І. Психологічні особливості уваги молодших школярів	185
Смоліна О.С. Адаптація особистості до навчання у закладі вищої освіти.....	188
Солецька А.О. Психологічні особливості адаптації юнаків до соціального середовища з во.....	189
Соловей Я.Г. Психологічні особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості	192
Ставицька С. О. Задібчук Ю.О. Співзалежні парні стосунки у жінок.....	196
Степура Є. В. Деякі перспективи використання постнекласичної раціональності в психології	200
Троїцький А.А., Псядло Е.М. Психологічна допомога в екстремальних стресових ситуаціях	203
Фоміна Н.М. Практики життєконструювання: абрис концептуальної моделі	208
Харченко Т.В. Особливості впливу комп'ютерної залежності на агресивність і конфліктність у підлітковому та юнацькому віці.....	214

Хенкіна Т.Д. Особливості скринінг – психологічного діагностичного обстеження убд при проходженні обов'язкового психіатричного огляду в центрі ПД та ППВ ДУ «ТМО МВС України по м. Києву».....	217
Хомич Ю.М. Проблема дитячої агресивності.....	221
Шадура Ю. Психологічна природа емпатії.....	222
Шатурко Л. О. Латентні лінії та магістральний шлях емпіричних досліджень психології особистості в сучасному освітньому просторі.....	226
Швецова Ю.Г. Психологічні особливості гендерної ідентичності у юнацькому віці.....	232
Шинкаренко І. В. Особливості психологічного здоров'я студентської молоді.....	234
Штонда І. В. Психологічні особливості адиктивної поведінки у студентському середовищі.....	236
Шульга І.М. Психологічні особливості подолання стресу студентами-психологами.....	239
Шульга М.О. Особливості пам'яті у підлітковому віці.....	242
Ющенко О.В. Образ професійного психолога у студентів психологічних спеціальностей.....	244
Kologryvova N., Smokova L. The relevance of conceptualizing problem in the phenomenon of death through philosophical and psychological approaches.....	249
Pushkin E., Psyadlo E. Drug addiction as a medical, social and psychological problem. Rehabilitation of drug addicts.....	254

Доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилось особливе місце. Його вважали одиницею психологічного аналізу (Л.С.Виготський), „значимі переживання” виступали предметом психології (Ф.В.Бассін). В останні часи питання про природу переживань стає особливо актуальним. Це пов'язано, перш за все, з розвитком прикладної психології, що покликана допомагати людям, які в складних життєвих обставинах втратили життєвий смисл, спокій та душевну рівновагу. Крім того, завдячуючи дослідженням феномена переживання, наприклад, роботі Ф.Ю.Василюка „Психологія переживання” [2], зроблена досить серйозна і небезуспішна спроба осмислення переживання з діяльнісної позиції, хоча в цілому проблема природи переживання залишається не досить проясненою.

Але одним з перших, хто надав феномену переживання функцію поняття і змістовне навантаження, був В.Дільтей. Аналізуючи переживання, він виділяє наступні його ознаки:

- 1) переживання як таке існує лише в теперішньому, навіть якщо має пряме відношення до минулого;
- 2) переживання – це якісне буття, реальність, що не може бути жорстко визначена;
- 3) переживання обумовлює структурування життя людини і пов'язане з ним через цілепокладання;
- 4) переживання – це єдність, окремі аспекти якої пов'язані загальним значенням або значимістю [5, с.131-136].

Досить цікаве визначення Й.Хейзінги: „всіляке переживання несе в собі ігрове начало, зі всіма притаманними їй атрибутами: переживання не є повсякденне життя; всередині переживання власний і безумовний порядок; у будь-якого переживання є свої власні внутрішні правила; переживання окутане таємницею, яка прагне через переживання заявити про себе людині; в тій чи іншій мірі переживання – це вільна діяльність або ж вільне саме настільки, наскільки вільна сама людина у власному житті” [8, с.219].

Л.С.Виготський в якості одиниці аналізу психіки не даремно назвав переживання, яке для нього було найбільш змістовною одиницею в структурі

свідомості, динамічною і репрезентуючою особистістю в ситуації соціального розвитку. „В переживанні, – вказував Виготський, – дане, з одного боку, середовище в його відношенні до мене, а з іншого – особливість моєї особистості” [4, с.383]. В даному висловлюванні відображена діалектично осмислена природа переживання як одиниці аналізу свідомості.

Переживання – це динамічне і змінюване утворення. Його змістовна змінюваність залежить від особливостей онтогенетичного розвитку людини і характеризується своєю внутрішньою напруженістю, пристрасним відношенням людини до світу. Робота переживання спрямована як на злиття людини зі світом, так і на їх розмежування: в обох випадках або формується між ними певний бар’єр, або ж він руйнується. Тому можна сказати, що переживання відпочатково містить в собі межу між особистістю і світом. Ф.В.Бассін говорить про переживання як про активність, що змінює і трансформує свідомість людини, а в самому широкому значенні – її психіку. Розвиваючи поняття „значущих переживань” як предмета власне психологічного дослідження, він відзначав, що світ для людини стає значущим тому, що вона здатна до його переживання [1, с.54].

Продовжують загальну лінію розуміння переживання роботи Ф.Ю.Василюка: „...переживання розуміється як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя” [2, с.30]. Ця діяльність виникає в критичних ситуаціях неможливості досягнення суб’єктом головних мотивів і планів його життя, руйнації ідеалів та цінностей; результатом такої діяльності є перетворення психічної реальності.

Кожне зі значень переживання підживлюється психологічними фактами та підкріплюється теоретичними побудовами. І, починаючи з В.Дільтея, особлива роль в переживанні відводиться процесу рефлексії, процесу вираження задля наповнення переживання реальним змістом і зверненню людини до значимого і цінного в її житті.

Досвід, спостереження, нечисленні, але доказові емпіричні факти, вивчення джерел – все це дозволяє нам визначитись з поняттям переживання. Аналіз літератури, зокрема практично-психологічного напрямку, засвідчує, що переживання залишається «Попелюшкою» психології – термін вживають часто, з ним працюють багато, але явище, що лежить за цим поняттям, залишається недослідженим (ця редуційна позиція йде ще від Дільтея, який ніби всю психологію намагався побудувати на переживанні, але крім описів нічого не дав). А відомо, що самі описи, якими б ретельними вони не були, не замінюють аналізу. Ми будемо

виходити з аналізу поняття «переживання», здійсненим Л.С. Виготським в останній своїй роботі [4]. З аналізу, який вже використовують і впроваджують в практику в США і інших країнах, але який залишається поза увагою вітчизняних психологів. Крім того, нас приваблює (відповідає нашими даним і досвіду) позиція Ф.Ю. Василюка [2] і філософська концептуальна ідея Ф.Т. Михайлова [7]. Для нас істотним є два положення В.М. Волошинова – про знакову природу переживання (1) і про його єдність з вираженням, причому не переживання формує вираження, а, навпаки, вираження формує переживання, надаючи йому певної дійсної форми і динамічної структури [3]. Хоча за «законами жанру» визначення поняття повинне витікати з аналізу і завершувати його, нам тут зручніше вчинити навпаки: ми дамо спочатку робоче визначення поняття, а потім покажемо основні складові аналізу, що привів до цього значення.

Отже, переживання ми розуміємо як «одиницю аналізу» особистості – складну міжфункціональну динамічну систему, яка виражає в знаковій формі загальний стан особистості, що виникає під дією враження.

Переживання існує лише як вираження, конструюючи зовнішнє і внутрішнє смислове поле життя особистості (зовнішній і внутрішній світ). Як і будь-яка форма мовлення, оповідь має зовнішню і внутрішню сторону. Зовнішня сторона – фонічна, цікавить нас зараз менше. Внутрішня ж, власне, семічна сторона оповіді і є тим, що ми називаємо переживанням – носієм і вибудовувачем нових сенсів та їх зв'язків.

Отже, на даний момент, ми можемо сказати, що переживання можна визначити лише гіпотетично: внутрішній активний цілісний процес, природа якого залишається невідомою, але реальність якого безсумнівна, місце якого невідоме, дію якого можна і треба вивчати, без якого неможливе життя особистості, «як без вітамінів або гормонів життя організму» (вираз Л.С. Виготського [6, с. 208]).

Література

1. Бассин Ф.Б. „Значащие” переживания и проблемы собственно психологической закономерности // Вопросы психологии. – 1972. – №3.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Волошинов В. Философия и социология гуманитарных наук. – СПб.: Аста-Пресс, 1995. – 380 с.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Дильтей В. Описательная психология. – СПб.: Алетейя, 1996.

6. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под. общей редакцией Е. Завершневой и Р. Ван дер Веера. М.: Канон, 2017. – 608 с.

7. Михайлов Ф.Т. Немота мысли // Вопросы философии. – 2005. – №2 – С. 39-55.

8. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М.: Изд. группа „Прогресс”, „Прогресс-Академия”, 1992. – 464 с.

Рудницька С.Ю.

доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

Гуцол К.В.

PhD з психології, науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

НАРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне гуманітарне знання впродовж останніх десятиріч зазнало принципових змін, які поступово набули чітких форм переходу до постнекласичної стадії його розвитку, що, у свою чергу, зумовило розширення предмету дослідження особистості в психології: спостерігається радикальне зростання значущості ціннісно-сислового потенціалу пізнавальної і перетворюючої діяльності людини. У межах постнекласичної методології особистість постає як суб'єкт самодетермінації, саморозвитку, самопроекування, включений у різні соціокультурні дискурси, як людина, «що укорінена у світі культури, з яким вона взаємодіє і за допомогою якого вона себе творить» [14; с. 9].

У руслі психолого-герменевтичного підходу дослідження різних дискурсивних практик особистості актуалізують проблему змісту та результативності її життєздійснень, сформованості та розвитку певних умінь, навичок, властивостей, здібностей, особистісних характеристик, що визначають її здатність до вибудовування, організації, упорядкування, осмислення, інтерпретації та реінтерпретації життєвого й особистісного досвіду. У контексті розв'язання цих проблем широкі перспективи відкриває компетентнісний підхід, що набуває стрімкого розвитку в сучасній науці, у

контексті якого компетентність проблематизується як інтегральне динамічне особистісне утворення, що формується та розвивається в процесі вибудовування особистісного досвіду, та забезпечує продуктивність життєздійснень особистості шляхом успішного розв'язання актуальних життєвих задач, що постають перед нею.

Під комунікативною компетентністю розуміють оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності на основі мовленнєво-поведінкових знань (О.С. Антонова [1]), вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в певній ситуації спілкування, уміння класифікувати ситуації в залежності від теми, комунікативних настановлень, що виникають до та під час спілкування у процесі взаємної адаптації (М.М. Вятютнєв [4]), оволодіння словом з метою ефективного спілкування (Л.А. Нефьодова [12]), засвоєння теоретичних знань у галузі комунікації, що полягає в передачі інформації від людини або групи до людини або групи і передбачає практичне володіння формами взаємодії в процесі життєдіяльності за допомогою мови та інших знакових систем (В.Е. Мільман [10]).

Комунікативна компетентність поєднує в собі низку компетентностей, що забезпечують ефективність різноманітної взаємодії людини в соціокультурному середовищі та, насамперед, передбачає: знання мовних одиниць, оволодіння відомостями про мову як багаторівневу динамічну структуру; здатність реалізовувати всі види мовленнєвої діяльності (слухати, говорити, читати, писати); здатність до інтерактивної активності у соціумі, добирати відповідні етикетні формули в ситуаціях спілкування зі співрозмовниками різного соціального статусу; готовність вести монолог, діалог, полілог, використовуючи вербальні і невербальні засоби спілкування, вміння зацікавити аудиторію, знання стратегій ведення конструктивної дискусії [2]. Отже, серед складових комунікативної компетентності доречно виділити: загальну мовленнєву компетентність, діалогічну компетентність, інтерактивну компетентність, наративну компетентність.

Найбільша варіативність інтерпретацій у науковій літературі спостерігається щодо визначення поняття загальної мовленнєвої компетентності. Мовленнєва компетентність передбачає знання сполучуваності мовних одиниць, точності їхнього вживання, знання різноманітних засобів мовлення та особливостей їх використання залежно від форми мовленнєвого висловлювання, знання про використання мовних форм у різних типів мовлення.

Діалогічна компетентність особистості передбачає, що вона здатна планувати, реалізовувати і коректувати власну комунікативну поведінку в

процесі мовлення згідно конкретної ситуації спілкування, комунікативних намірів та мовленнєвих завдань, відповідно до певних правил спілкування. Втілення принципу діалогічності призводить до децентрації, відкритості в стосунках з навколишнім світом, відповідальності щодо партнерів по комунікації. Діалогічна компетентність припускає розвиток здатності особистості сприймати і враховувати правомірність існування та внутрішню обґрунтованість інших способів висловлювання: інтерпретації, розуміння, міркування тощо.

Принциповою ознакою діалогічної комунікації є суб'єкт-суб'єктна спрямованість спілкування. У діалозі інформація не просто передається, вона відтворюється між партнерами (між співавторами, між Я та Іншим), які мають за мету знайти взаєморозуміння, спільну позицію, конструювання певної спільної системи цінностей тощо [3]. З одного боку, діалогічний суб'єкт намагається приєднатися до способу мислення партнера по комунікації, осягти підстави його інтерпретацій, внутрішню логіку міркувань. З іншого – діалогічність передбачає існування неминучої дистанції між людьми, між Я та Іншим [3]. Отже, у процесі діалогу формується смисловий простір, в якому суб'єкти комунікації співіснують та взаємозбагачуються, зберігаючи при цьому власну самобутність.

Інтерактивна сторона комунікації полягає в організації взаємодії між спілкуванням осіб, які в цьому процесі обмінюються не тільки знаннями, ідеями, почуттями, а й діями. Інтерактивна компетентність може бути схарактеризована як комунікативна здатність особистості, що дозволяє їй у різні способи продуктивно організувати спільну діяльність і спілкування. У результаті опанування зазначеної компетентності в особистості здійснюються позитивні зміни в організації комунікативних видів діяльності, управлінні динамікою розвитку групи, регулюванні стосунків з різними людьми, управлінні дискусією тощо, що, у свою чергу, пов'язано з розвитком особистості та призводить до найбільш повної її реалізації в різноманітних ситуаціях взаємодії.

До комунікативних компетентностей відносять також наративну компетентність особистості. Згідно поглядів Є.С. Михайлової, наративна компетентність – це комунікативна здатність, що характеризує готовність та вміння особистості послідовно представляти оповідь про подію, висвітлювати її етапи, описувати учасників, місце та особистісне ставлення до теми і предмета розповіді відповідно до норм соціальної взаємодії, що прийняті в певній культурі [11].

У психолого-герменевтичному підході нарративізація розглядається як технологія, яка сприяє трансформуванню зовнішніх подій у внутрішній

досвід особистості через їх впорядкування згідно з ознаками наративного тексту. Наратив постає моделлю, за допомогою якої особистість осмислює реальність, адаптується до неї, оскільки він сам є складовою цієї реальності. Наратив становить відкритий динамічний фрейм, який уможливорює наближення до меж реальності, що перманентно відтворюється [13]. Він привносить узгодженість та впорядкованість у досвід людини і трансформує цю впорядкованість, у разі коли досвід та/або його тлумачення змінюються.

Наратив уможливорює поєднання минулого досвіду особистості з теперішнім і з майбутнім, який проектується особистістю. Він узгоджує між собою різні за часом, тематичним і смисловим наповненням «версії особистості» та породжує проекти власного життя та самої себе [7; 8; 9].

На думку Н.В. Чепелевої, наратив становить не лише важливий інструмент розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідний засіб саморозуміння та саморозвитку особистості, які є важливими чинниками її самопроектування [14].

При цьому здатність людини продукувати власні наративи припускає володіння всіма елементами наративної структури (тобто сформованість у неї наративу як фрейму), а також володіння «набором» базових соціокультурних наративів, уміння на їх основі розгортати наративні структури у зв'язну розповідь. Здатність виявляти та інтерпретувати наративні висловлювання адресанта передбачає вміння особистості побачити за розповіддю Іншого його індивідуальний наратив, «Я-Текст».

Під наративною компетентністю ми розуміємо здатність особистості ідентифікувати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних та особистих дискурсах і породжувати на їхній основі власні наративні конструкти [5; 6]. У структурі наративної компетентності ми пропонуємо виділити передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться із значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту за Н.В. Чепелевою [15].

1. Основною характеристикою передсмислового (значеннєвого) рівня є відновлення змісту, що мав на увазі його автор. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування [16].

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні можна віднести вміння виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях, уміння стисло переказувати зміст тексту наративу, складати розгорнутий його план, ставити запитання за змістом тексту.

2. На смисловому рівні відбувається процес трансформації змісту тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто переосмислення тексту реципієнтом. У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм є синтез, породження нового смислу, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення. Основним механізмом цього процесу є інтерпретація, яку Н.В. Чепелєва розглядає як «накидання смислу на текст», що призводить до відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті [18].

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні доцільно віднести вміння визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо) [16].

3. На наш погляд, третім рівнем розуміння тексту і, відповідно, третім рівнем сформованості наративної компетентності особистості є мета-смисловий рівень, на якому здійснюється рефлексія підстав інтерпретаційних процесів, що відбуваються на попередньому, смисловому рівні.

Основним механізмом тут, на наш погляд, виступає процес тлумачення, який Н.В. Чепелєва визначає як розгорнуту рефлексію не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [16]. Феномен «присутності Іншого» є характерною рисою діалогу на цьому рівні, у процесі якого відбувається саморозкриття для Іншого – смислова презентація особистості. Отже, третій рівень розуміння тексту передбачає сформованість у особистості смислової рефлексії, що становить основу її саморегуляції.

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на цьому рівні вважаємо за доцільне віднести вміння індивіда припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розуміння тексту наративу.

Таким чином, можна підсумувати, що розвиток наративної компетентності особистості передбачає оволодіння низкою компетентностей:

– тематичною організацією досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»;

– просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізацією подій та визначенням способів детермінації свого досвіду шляхом побудови наративів та автонаративів;

– ціннісно-сисловою інтеграцією досвіду особистості та його консолідацією з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

Література

1. Антонова О. С. Активные методы формирования коммуникативной компетентности с использованием фреймов. *Труды БГТУ*. Минск : БГТУ, 2016. № 5 (187). С. 214–217.

2. Арефьев Р. С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетенции в педвузе. *Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах* : материалы 7-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. Сочи : РИО СГУТикД, 2004. С. 74–76.

3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.

4. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.

5. Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроекування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика*. Київ. Житомир, 2018. Вип. 11. С. 122–133.

6. Гуцол К. В. Теоретико-методологічні основи дослідження наративної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика*. Київ. Житомир, 2017. Вип. 10. С. 167–185.

7. Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 3 (21), ч. 2. С. 109–116.

8. Гуцол С. Ю. «Сюжет перехода» как мифологическая форма воплощения личностного проекта студенческой молодежи. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II: Психологічна герменевтика*, вип. 8. 2014. С. 73–82.

9. Гуцол С. Ю. Психологічні особливості структурних складових неоміфолгіного нарративу. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2011. № 1. С. 103–108.
10. Мильман В. Э. Рабочая мотивация и удовлетворение трудом. *Психологический журнал*. 1985. №5 (6). С. 62–72.
11. Михайлова Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива. *Инициативы XXI века*. 2014. № 4. С. 130–131.
12. Нефедова Л. А., Ухова Н. М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении. *Школьные технологии*. 2006. № 4. С. 30–43.
13. Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Изд-во Национального педагогического ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.
14. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
15. Чепелева Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301 (дата звернення : 12.02.2019).
16. Чепелева Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.

Михайлова О.І.

к. психол.н., доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

УСВІДОМЛЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ – ІНДИКАТОР ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТРЕСУ

Стресостійкість виходить із розуміння, існування та функціонування досвіду, пізнання якого можливо, на нашу думку, через мову, яка має вербальний компонент (здатність виражати за допомогою вербальних засобів власний суб'єктивний досвід) та мислення, яке є концентрацією психічного в особистості і має тенденцію до проекції за допомогою мови.

Водночас, доцільно констатувати введене Л.С. Виготським положення щодо переходу зовнішнього мовлення у внутрішнє мовлення, яке здійснює зв'язок мови та мислення. Саме здатність інтерпретувати власний досвід

дозволяє визначити рівень осмисленості та прийняття (включення) стресової ситуації у переопрацьованому вигляді у суб'єктивний досвід.

Досвід проходження стресових ситуацій, імовірно, може концентруватися у вигляді переживань, осмислених на внутрішньому суб'єктивному рівні і зафіксованих у власному свідомому Я.

Переживання є формою активності, засвідчуючи перебудовування психологічного світу та спрямовується на переосмислення свого існування. Таке значення терміна фіксує переживання як особливу форму активності, що дозволяє у важких життєвих ситуаціях пережити події, знайти, завдяки переоцінці цінностей, осмисленість існування. Відповідно формуючи ресурс для подолання стресу і формування стресостійкості [6; 2].

Процес переживання фактично являє собою репрезентацію усвідомлення того, що відбувається в оточуючому світі, у біологічному тілі та внутрішньому світі особистості. Таким чином, термін «переживання» виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну «свідомість».

З іншого боку, можна говорити про переживання як про своєрідний місток, який зв'язує неусвідомлювані (емоції, переживання ситуації) і усвідомлювані процеси (когнітивну оцінку ситуації, копінги). В цій дихотомії переживання виступає показником доведення стану стресу до свідомості людини. Особистість вибудовує власний внутрішній світ не відсторонено від власної позиції, а входячи у внутрішній світ, тобто напругу взаємодіючи з власним досвідом через переживання. Таким чином, наявність досвіду та доведення існування більшої кількості психічних станів до свідомості людини і констатація усвідомлення, на нашу думку, може фіксуватися через переживання.

Зазвичай структуру переживання розглядають як таку, що складається з почуття, розуміння і дії. Переживання належить до таких психічних явищ, де у єдності і миттєвому акті зливаються всі складові. Отже, виникає цілісність, яка далі так і існує, більше не розпадаючись. Навіть ті переживання, що перестають бути актуальними, зберігаються у такому ж цілісному вигляді, утворюючи досвід переживань особистості.

Переживання у житті людини є специфічним психологічним засобом оволодіння внутрішнім світом, поведінкою та побудовою вищих психічних функцій і, на їх основі, складних міжфункціональних систем [5].

Таким чином, враховуючи дихотомічний характер стресу (який створює напругу і одночасно спрямований на подолання, створення стресостійкості), переживання особистістю ситуації і їхню окресленість, можна припустити, що рівень усвідомлення переживань визначає рівень цілісності та активності особистості у подоланні стресу.

Когнітивно непереопрацьована стресова ситуація призводить до повернення переживання ситуації. Водночас, зумовлюється та супроводжується зміною значимості цієї ситуації, досвід переживань став іншим і рефлексивно ставлення до ситуації спонукає до усвідомлення цієї ситуації як значимої.

Важливим є усвідомлення переживання, і вже це можна вважати особистісним досягненням та індикатором подолання ситуації, але не менш значимим залишається ставлення людини до усвідомленого.

Здорова особистість об'єктивуючи ситуацію, надаючи їй когнітивної оцінки, переживатиме її як таку, що дала змогу набути нового досвіду і сприяла розвитку особистості або сприятиме неуспішному дезадаптивному копінгу, що повертає людину до когніцій чи когнітивних схем мислення.

Дана властивість може вироблятися і розвиватися, але тільки у випадку, якщо це робиться цілеспрямовано.

Подолання розглядається нами як сукупність когнітивних і поведінкових зусиль, затрачених індивідом для ослаблення стресу, або ж стабілізуючий фактор, що допомагає людям підтримувати психосоціальну адаптацію протягом періодів впливу стресу. Концептуалізація процесів подолання займає центральне місце в сучасних теоріях психологічного стресу.

Зокрема, ми зробили акцент на погляди Р. Лазаруса, який запропонував наступні елементи структури стресового епізоду: 1. усвідомлення стресора та його оцінка (первинна – сприймання ситуації, вторинна – самоприйняття); 2. порушення гомеостазу, пов'язані зі стресом емоції та когнітивні процеси; 3. копінги; 4. Результати копінгу та нова оцінка ситуації. У роботі використана структура стресового епізоду розроблена українською дослідницею Н. Лебідь.

Практичною основою подолання стресу є, на нашу думку, три психологічні ресурси виділені Е. Фромом, що допомагають людині у подоланні важких життєвих ситуацій: надію, раціональну віру та душевну силу.

Надія - психологічна категорія, що сприяє життю і зростанню. Це активне очікування і готовність зустрітися з тим, що може з'явитися.

Раціональна віра - переконаність в тому, що існує велика кількість реальних можливостей і потрібно вчасно виявити ці можливості. Віра - раціональна інтерпретація теперішнього часу.

Душевна сила - мужність. Душевна сила - здатність чинити опір, піддати небезпеці надію і віру, зруйнувати їх, перетворюючи на «голий оптимізм» або в ірраціональну віру [5].

Постановка задач і пошук їх вирішення – процес творчий. Дії людини, опосередковуючись зовнішнім світом, спрямовані на внутрішнє самовдосконалення. Стресовий епізод не зникає з досвіду людини, а формує значно цінніший пласт внутрішнього світу, тим самим збільшуючи власну значимість. Припускаючи, що завданням, котре ставить перед людиною стресор, є інтеграція її внутрішніх сил, поглиблення внутрішнього світу, можна говорити про роль та значення стресора у формуванні стресостійкості.

Коли суб'єкту не дані ні критерії порівняння, ні копінги (успішної адаптації) чи неуспішної (дезадаптації), відбувається внутрішня діяльність по створенню цих копінгів; та і саме потрапляння особистості у поле дії стресорів є суб'єктивним. Людина як суб'єкт діяльності повинна сама конструювати когнітивну оцінку ситуації разом з можливими варіантами реалізації. Значна роль надається рефлексивності особистості, здатності усвідомити наслідки та її впливи на вибудовування подальшого життя.

Складність та неоднозначність життєвої ситуації здатна загострити процеси, стани, властивості людини як суб'єкта життя. Таке загострення веде, по-перше, до глобальної антиципації різних типів можливих життєвих негараздів та потенційного накопичення відповідей на них. По-друге, до швидкого аналізу наявних відповідей на складності щодо створення (або очікування появи) нових ситуацій. Існує ще й третя, котра полягає у концентруванні психологічних зусиль, спрямованих на гармонізацію когнітивних і мотиваційних процесів.

Складна життєва ситуація спрямована на переосмислення життя та знаходження нових привабливих позицій по відношенню до власного життя і зумовлена творчим потенціалом особистості як можливістю вирішення даної ситуації.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни (соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида) / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1977. – 224 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 12.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1135 с. – (Библиотека всемирной психологии).

4. Роменец В.А. Жизнь и смерть: постижение разумом и верой / В. А. Роменец. – К. : Либідь, 2003. – 232 с.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
6. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології / за ред. Н. В. Чепелевої. – К., 2002. – Т. 2 : Психологічна герменевтика. – Вип. 2. – С. 3–13.

Наконечна М.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ІНТЕРСУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ДІАЛОГІЧНІСТЬ

Інтерсуб'єктна взаємодія – це така спільно-розподілена діяльність, яка в єдності дій та ставлень, спільних цілей та врахування суб'єктної позиції один одного стимулює зростання суб'єктності учасників, що виявляється у підвищенні активності, креативності, відповідальності та рефлексивності.

Головна відмінність між інтерсуб'єктністю та діалогічністю полягає в тому, що інтерсуб'єктність припускає спільну діяльність, а при діалогічності спільна діяльність не є обов'язковою.

Спільними характеристиками інтерсуб'єктності та діалогічності є такі:

- увага до виражених сенсів;
- врахування суб'єктної позиції іншої людини;
- дбайливе ставлення до іншого;
- взаємозбагачувальна взаємодія;
- і інтерсуб'єктність, і діалог призводять до розвитку внутрішніх якостей учасників, зокрема суб'єктності, активності, відповідальності, рефлексивності, ініціативності, креативності;
- орієнтація на аутентичність та конгруентність;
- взаємозв'язок з фасилітацією.

Діалогічність більше орієнтована на особистісність, а інтерсуб'єктність – і на особистісність, і на суб'єктність.

Інтерсуб'єктність особистості полягає в орієнтації на розвиток в спільній діяльності суб'єктних якостей учасників. До основних суб'єктних якостей відносяться активність, рефлексивність, відповідальність, креативність.

Інтерсуб'єктність орієнтована на розвиток і сама розвивається, зростає, функціонує в динаміці прогресивних та регресивних тенденцій.

Індетермінізм інтерсуб'єктності полягає в тому, що людина сама визначає вектори і потенціал розвитку. Ситуація може виявитися іншою, інша людина може очікувати чогось іншого, але це лише доводить, що немає детермінізму в інтерсуб'єктності. Інтерсуб'єктність є виявом особистісної свободи.

Інтерсуб'єктність взаємопов'язана з суб'єктністю, розвитком, взаємодією. Важливими є спільна діяльність та діалогічність. В інтерсуб'єктності реалізується діалектика дій та ставлень: люди у взаємодії реалізують ставлення один до одного, здійснюють спільні дії, які змінюють попередні ставлення, а ці змінені ставлення призводять до змін у наступних діях.

Т.О. Флоренська основними характеристиками діалогу називає домінанту та Співрозмовнику та позазнахідність [1, с. 30]. «Діалог там, де самозречення» [1, с. 31], – слушно зауважує авторка. Розмірковуючи про духовне Я, про мудрість, совість та любов, Т.О. Флоренська вибудовує теорію діалогу, важливою для якої є, у нашій термінології, врахування суб'єктної позиції іншої людини. Необхідно ставитися до іншого не як до статичного, сухого об'єкта, а як до живого, активного, творчого суб'єкта. Це дає можливість позазнахідності (поняття М.М. Бахтіна). Тобто відправною точкою є не індивідуальне, атомізоване Я окремої людини, а спільний, позазнахідний орієнтир, коли в діалозі людей індивідуальності спрямовуються на пошук того, що не належить жодній з них, на певні позазнахідні сенси. Домінанта на Співрозмовнику та позазнахідність, на нашу думку, є вкрай важливими для інтерсуб'єктності. Там, де реалізується турботливе, діалогічне ставлення до іншого в усій багатогранності та різноманітності траєкторій його шляху, там уможлиблюється справжня інтерсуб'єктність як єдність ставлення, діяльності та спілкування.

Таким чином, ми розглянули спільні і відмінні риси діалогічності та інтерсуб'єктності. Принциповим є те, що фактично інтерсуб'єктність є діалогічною взаємодією, але повністю зрівняти інтерсуб'єктність і діалогічність не можна. Водночас не кожен справжній діалог є інтерсуб'єктним, адже для інтерсуб'єктності значущим є діяльнісний зміст, орієнтація на певну мету конкретних дій. Інтерсуб'єктність та діалогічність постають множинами, які не співпадають, але мають велику спільну множину. Реалізуючи врахування суб'єктної позиції іншої людини, особистість може водночас вступити у відносини і інтерсуб'єктності, і діалогу, закладаючи основи взаєморозвивального спілкування.

Література

1. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

Андрушко А. В.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м.Ніжин, Україна
Науковий керівник - Наконечна М.М.,
кандидат психологічних наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ У СОМАТИЧНО ХВОРИХ ЛЮДЕЙ

Однією з основних проблем клінічної психології вважається проблема реакцій особистості на хворобу психологічного профілю.

Вивченню феномену рефлексії в психології присвячено багато праць. В.В. Давидов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов розглядали рефлексію як рівень ієрархічно організованого мислення, А.В. Карпов – як метаінтегральний процес третього рівня, що забезпечує довільність регуляції діяльності та поведінки, В.І. Слободчиков – як центральний феномен суб'єктності, С.Д. Максименко – як умову розвитку внутрішнього світу особистості, Г.П. Щедровицький – як механізм виникнення нової діяльності, В.В. Знаков – як механізм самопізнання та саморозуміння.

У широкому сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і являє собою необхідну складову частину розвиненого інтелекту [2, с. 18].

Важливе значення у виникненні неврозів мають як різні психічні травми службового, сімейного, інтимного характеру, так і несприятливі умови життя в період дитинства - такі, наприклад, як неповна родина, неправильне виховання, сімейні конфлікти і т.д.

Однак однієї психотравми часом виявляється недостатньо для розвитку неврозу. Важливе значення мають і особливості особистості. А вони формуються в процесі виховання в дитинстві і спілкування з навколишніми. Вагоме значення має спадковість.

Вважається, що в умовах впливу на людину психічної травми виникає альтернатива: або в зв'язку зі стресостійкістю і під впливом методів психологічного захисту людина залишається психічно і соматично здоровою, або вона занедужує неврозом або психосоматичним захворюванням.

Вчення про неврози історично характеризується двома тенденціями. Одні дослідники виходять з визнання детермінованості невротичних феноменів визначеними патологічними механізмами біологічної природи, хоча і не заперечують ролі психічної травми як пусковий механізм і можливу умову виникнення захворювання. Однак сама психотравма при цьому виступає як одна з можливих і рівноцінних екзогеній, що порушують гомеостаз. Друга тенденція у вивченні природи неврозів полягає в припущенні про те, що будь-яка клінічна картина неврозу може бути виведена з одних лише психологічних механізмів. Прихильники цього напрямку вважають, що інформація соматичного характеру є принципово несуттєвою для розуміння клініки, генези і терапії невротичних станів.

Поняття позитивної діагностики неврозів представлено в працях В.М.Мясищева, позитивна діагностика впливає з визнання змістовної природи категорії «психогенного». Вона містить у собі наступні основні положення:

1. Психогенія пов'язана з особистістю хворого, із психотравмуючою ситуацією, з нездатністю особистості в даних конкретних умовах самотійно вирішити її;

2. Виникнення і перебіг неврозу пов'язані з патогенною ситуацією і переживаннями особистості, спостерігається певна відповідність між динамікою станів хворого і змінами психотравмуючої ситуації;

3. Клінічні прояви неврозу по своєму змісту деякою мірою пов'язані з психотравмуючою ситуацією і переживаннями особистості, з основними найбільш сильними і глибокими її прагненнями, представляючи афективну реакцію, патологічну фіксацію тих або інших її переживань;

4. Відзначається більш висока ефективність психотерапевтичних методів стосовно всього захворювання й окремих його клінічних проявів у порівнянні з біологічними впливами.

Невроз - психогенний (як правило, конфліктогенний) нервово-психічний розлад, що виникає в результаті порушення особливо значущих життєвих відносин людини і виявляється в специфічних клінічних феноменах при відсутності психотичних явищ.

В даний час у світовій літературі найбільшого поширення одержують концепції поліфакторної етіології неврозів. Визнається єдність біологічних, психологічних і соціальних механізмів. При оцінці ролі того або іншого етіологічного фактора при неврозах виникають істотні труднощі. Психотравматизація є провідною причиною неврозу, але її патогенне значення визначається складними взаєминами з безліччю інших умов, які є результатом усього життя людини, історії формування її організму й

особистості. Важко врахувати всі уроджені і прижиттєві обставини, одержати валідні дані, адже для цього необхідно провести порівняння з аналогічними характеристиками в здорових людей. Крім того, у походженні невроту в конкретного хворого співвідношення етіологічних факторів має неповторна своєрідність, і усереднення етіологічних показників нерідко приводить до протилежного результату.

У вченні І.П.Павлова сутність невроту зводиться до хронічного відхилення ВНД від норми, що відбулося внаслідок перенапруги нервових процесів і зміни їх рухливості. На думку І.П.Павлова і його учнів, невротизація залежить від вихідного типу нервової системи. Так, люди «художнього типу», що дуже емоційно сприймають дійсність, більш схильні до істерії; «розумового типу» - до невроту нав'язливих станів, а проміжні між ними - до невротизації.

Слід зазначити, що пошуки патологоанатомічного субстрату невротів дотепер істотних результатів не принесли, хоча прихильники анатомічного напрямку думають, що досягнення в області молекулярної біології і генетики дозволяють упевнено заперечувати існування функціональних хвороб і знаходити морфологічні субстрати, адекватні будь-якому порушенню функцій.

Прихильники психологічного напрямку найбільш численні. Уже в другій половині ХІХ ст. основою для виникнення в людини невротів, зокрема істерії, вважали підвищену сугестивність і самосугестивність. Тому головним методом лікування невротичних станів пропонувався гіпноз.

На думку З. Фрейда, який очолив психоаналітичну школу, невротизація пояснюється дією «защемлених» афектів, витиснутих у несвідоме різних потягів. Фрейд поділяв усі психогенні розлади, що мають соматичні кореляти, на 2 основні групи: конверсійні невротизації (істерія) і актуальні невротизації. Останні включали невротизацію страху, іпохондрію і невротизацію.

Усіма представниками психологічного напрямку визнається, що в етіопатогенезі невротів ведучими є психологічні фактори.

Підсумовуючи дані про клінічні прояви темпераменту, можна стверджувати, що усі вони відбивають лише кількісну сторону психічної діяльності. Найбільш загальною особливістю темпераменту є його немотиваційний фактор, що визначає поведінку людини, тобто в самому темпераменті не існує спонукальної основи. На відміну від характерологічних і особистісних реакцій, основою яких служить мотиваційний ряд, що ґрунтується на життєвому досвіді, пізнавальному рівні, інтересі і значимості зовнішніх і внутрішніх процесів, реакції на рівні темпераменту носять інстинктивну специфіку. Існує кілька моделей

формування психосоматичних розладів: а) психофізіологічна, б) психодинамічна, в) системно-теоретична, г) соціопсихосоматична.

Підсумовуючи характерологічні особливості людини, можемо сказати, що на даному рівні психічної індивідуальності значну роль відіграє фактор цілеспрямованого самовиховання психологічних властивостей і якостей, що надалі залишаються практично незмінними і можуть визначати стилі відносини до різних сторін життя, у тому числі до власних хвороб і психологічних проблем.

Література

1. Айрапетянц М.Г., Вейн А.М. Неврозы в эксперименте и в клинике. - М., 1982. 272 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГУ, 2001. – 295 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. - К.: Здоров'я, 1980. – 165 с.
4. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивного стиля межличностного взаимодействия. // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 73–83.
5. Грехнев В.С. Культура психологического общения. – М.: Просвещение, 1990. - 144 с.
6. Коркина М.В., Елфимова Е.В., Марилов В.В. Пограничные психические нарушения при сахарном диабете // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова.– 1997.– Т.97.– № 2. – С.15-18.
7. Лэндрет ГЛ. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная академия, 1994. – 366 с.

Бережняк Д.В.

Студентки 4 курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дитина приходять до школи з певними уявленнями і ставленням до самої себе, що сформувалися переважно в ігровій діяльності, в процесі спілкування з батьками та однолітками. І саме на початку шкільного життя розпочинаються труднощі, що зумовлені його певними особливостями.

Змінюється соціальна ситуація розвитку - на зміну ігровій діяльності приходить навчальна. Дитина в нових умовах стає об'єктом постійних оцінок з боку вчителів та однокласників, що не завжди співпадають з її власними уявленнями про себе. Це призводить до кризи в психологічному розвитку дитини, яку більшість психологів називають кризою шести-семи років. Уперше в дитини виникає внутрішня боротьба переживань, яку дитина починає усвідомлювати як протиріччя між сприйняттям себе та оцінками з боку оточуючих. Переживаючи цю кризу, дитина поступово адаптується до нових умов, в яких триває формування "Я-концепції".

У молодших школярів - учнів перших, других і третіх класів - формування "Я-концепції" значною мірою залежить від їх успіхів в учбовій діяльності, що стає провідною діяльністю даного вікового періоду. І оскільки успіхи учня оцінює вчитель, то він і стає основним значущим іншим, під впливом якого в учнів перших та других класів формуються уявлення про свої навчальні здібності, які складають основний зміст реального "Я" дитини. Досить часто молодший школяр, в залежності від оцінок, робить висновки не лише про свої здібності, але й про себе в цілому. Однак, дітям важко одночасно бути тим, хто оцінює і тим, кого оцінюють, тобто дивитись на себе з боку інших, у результаті здатність оцінювати інших розвивається швидше від здатності оцінювати власне "Я".

Щодо успіхів в навчанні визначається соціальний статус молодшого школяра в класі найбільшим авторитетом користуються відмінники, які знаходяться в центрі уваги. Соціальні контакти учня початкових класів неминуче впливають на його "Я-концепцію", сприяють становленню самостійності дитини, її емансипації від батьків. У зв'язку з цим вже в шість-сім років індивід прагне зайняти нове, доросліше становище в житті та виконувати нову суспільно важливу діяльність. Саме в період молодшого шкільного віку дитина починає себе усвідомлювати не тільки суб'єктом навчальної діяльності, але й суб'єктом в системі людських відносин, тобто відбувається усвідомлення свого соціального "Я", що виступає чинником становлення особистісного новоутворення цього вікового періоду - внутрішньої позиції школяра.

Становлення соціального "Я" молодшого школяра - одного із найважливіших структурних елементів "Я-концепції" - відбувається не лише під впливом оцінок дорослих - вчителів, батьків, але й ровесників. У сформованих дорослими колективах завжди існують мікрогрупи, що створюються на основі власних симпатій та спільності інтересів. У першокласників мікрогрупи складаються переважно з двох чоловік і базуються на спільних інтересах, які переважають на даному відрізку часу.

До десяти років "Я-концепція" формується під впливом ровесників, яким віддається перевага над іншими, незалежно від їх статі. Від десяти до дванадцяти років відбувається статева ізоляція, за умов якої групи складаються вже з трьох та більше членів. До четвертого класу зменшується вплив вчителів і батьків на формування "Я-концепції" та збільшується вплив ровесників, які входять до складу однієї мікрогрупи.

Соціальні контакти молодшого школяра з ровесниками неминуче впливають на становлення його "Я-концепції". Поряд з дорослими діти створюють своє "суспільство", що складається із різноманітних груп, в яких встановлено певні рангові категорії, за якими оцінюється кожний учасник групи. Наприклад, останній з математики може бути самим сильним у класі. Проте, в цих умовах дитина не оцінюється за якою-небудь однією ознакою, що дає їй постійне місце в певній групі. Навпаки, дитина постійно переміщується з однієї категорії до іншої. Дане положення фіксується нею у понятті та усвідомлюється. Дитина пізнає себе як зосередження різних можливостей. Сама різноманітність оточення, в якому може опинитись молодший школяр, і в якому він може себе уявити, виступає чинником консолідації особистості. Зміна якості та зв'язків тепер вже не змушує молодшого школяра повністю відмовлятися від себе у порівнянні з дітьми дошкільного віку.

Образ іншого, а саме, образ близької людини, в кожній людині формується, під впливом емпатії, тобто здатності співпереживати іншому, що виступає передумовою формування емоційно забарвленого образу себе.

З віком емоції молодших школярів стають тривалішими, стійкішими та глибшими. Такий рівень розвитку емоційної сфери особистості зумовлює в учнів початкової школи появу постійних інтересів, тривалих товариських стосунків, що ґрунтуються на цих спільних і досить міцних інтересах.

Із формуванням образів соціального "Я" та емоційного "Я" нерозривно пов'язано становлення ідеального образу "Я". Саме в процесі емоційно забарвлених соціальних контактів із значущими іншими формується ідеальне "Я". Так, під час дружнього спілкування "образ Я" складається особливо інтенсивно, оскільки через інших ми стаємо собою. Водночас дружба сприяє розвитку "Я-ідеального".

Ідеальне "Я" формується в дітей вже до кінця початкової школи. Якщо у дітей дошкільного віку плани реального, бажаного та можливого ще слабо диференційовані, домагання і досягнення не розмежовуються, то у дітей молодшого шкільного віку реальні та ідеальні уявлення про себе розпочинають диференціюватися. Зміст ідеального образу "Я" в

нормальних дітей складають переважно позитивні якості. Ідеальне "Я" відіграє велику роль у становленні особистості - діти прагнуть поводити себе згідно зі своїм ідеальним образом "Я", що пов'язаний з образом конкретної людини.

Література

1. [монографія] / [В.П.Казміренко, В.М.Духнович, О.Ю.Осадько] Імекс-ЛТД, 2013-390с
2. Аркушенко А. Психологія розвитку та вікова психологія / А. Аркушенко, О. Ларіна. – М: Ексмо, 2008. – 30 с.
3. Ананьєв Б.Г. «Психологія самооцінки». Вибрані психологічні праці. Том 2. М., Освіта, 2000.
4. Виготський Л. С. Криза семи років / Л. С. Виготський // Вікова та педагогічна психологія: Хрестоматія / Л. С. Виготський. – М: Академія, 2003. – 367с.
5. Волков Б. С. Молодший школяр: Як допомогти йому вчитися / Б. С. Волков. – М: Академічний проект, 2005. – 142 с.
6. Загурська І.С., Музика О.Л. Застосування психометричних методів при дослідженні молодших школярів. Міжвідомчий науковий збірник., 2001
7. Казанська О. О. Дитяча та вікова психологія: О. О. Казанська. – М. : А-Приор, 2010. – 160 с.

Бойко А. В.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Наконечна М. М.,
кандидат психологічних наук, доцент

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СОМАТИЧНО ХВОРИХ ЛЮДЕЙ

Загальні принципи вибору хворою людиною тих чи інших типів психічного реагування на захворювання, закономірності формування ставлення до хвороби поєднуються в клініці зі специфічними особливостями психічного стану пацієнтів, у яких виникли хвороби. Можна говорити про вплив самої хвороби на характер реагування на її появу, протікання, успішність лікування і результат. При цьому типовість реакції на захворювання залежить від параметрів хвороби в такій же мірі, як і від індивідуально-психологічних особливостей людини.

Практично кожна людина протягом життя стикається з необхідністю відвідування лікаря-стоматолога. Численні спостереження показують, що

стоматологічним пацієнтам характерна підвищена збудливість нервової системи. Їм властива іпохондрична або психоастенічна симптоматика з вираженою фіксацією на суб'єктивних хворобливих відчуттях та підвищеною ранимістю. Є дані про виникнення больового синдрому в щелепно-лицевій ділянці, обумовлений не тільки клінічними причинами, але і невирішеними психотравмуючими ситуаціями, що відбулися в житті пацієнтів. Відзначається, що в стоматології найвищий рівень пацієнтів з фобіями.

У стоматологічній практиці неоднозначно встановлюються відносини між лікарем і пацієнтом. Одні пацієнти досить контактні і мало потребують тривалих бесід і раз'яснень. Вони налаштовані на активну взаємодію з лікарем, пунктуально виконують всі його вказівки. Інші – іпохондричні, агресивні, злісні, незадоволені усіма оточуючими. В такому випадку необхідним компонентом спілкування стають тривалі співбесіди, позиція підтримки, прийняття особистісних, характеріологічних особливостей співбесідника без активного втручання з дуже тактовною корекцією його часом не цілком адекватної поведінки. В даний час загальноновизнано той факт, що зовнішні прояви співчуваючого, дбайливого ставлення з боку професіоналів в охороні здоров'я по відношенню до тих, кого вони лікують, позитивно позначаються на поліпшенні здоров'я пацієнтів. Неможливо встановити довірливі відносини при відсутності тепла, вірності справі, щирості з боку лікаря по відношенню до пацієнтів. [5, с. 89]

Мистецтво взаємодії стоматолога з пацієнтом – дуже складний, багатогранний і різносторонній процес, де лікар виступає не тільки як фахівець, який використовує свої знання і досвід для лікування, реабілітації та підтримки здоров'я пацієнта, але й як людина, яка аналізує процес лікування пацієнта в контексті морально-етичних, культурних, релігійних цінностей. [16, 157с.] Зміни в інфраструктурі охорони здоров'я та стоматології зокрема поділили заклади стоматологічної допомоги на державні та недержавні. Перехід до платного стоматологічного лікування потребував суттєвих змін видів, тактики, стилю взаємодії з пацієнтами, нових технологій спілкування й взаємодії, що дозволяють уникнути психологічного дискомфорту. У зв'язку з цим серед лікарів з професійної та етичної точки зору стала зростати конкуренція, «боротьба» за пацієнтів.

Характеризуючи особливості професійної взаємодії сучасного стоматолога, варто зазначити, перш за все, її розмаїття. Лікарю доводиться взаємодіяти з пацієнтами, їх родичами і найближчим оточенням і, звичайно ж, з колегами, узгоджуючи дії, розподіляючи функції або впливаючи на настрій, поведінку, переконання співрозмовника.

Діалог з хворим – це бесіда обопільно зацікавлених людей, мета яких – перемогти недугу. Є двостороннім обміном інформації між стоматологом та пацієнтом у вигляді запитань і відповідей, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь. Так, завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємодії. Основними ознаками діалогу визначено намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови. Умовою її здійснення є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає, говорить. Діалог вимагає від лікаря певних зусиль, нервових витрат, адже треба залишатися доброзичливим, невимушеним, толерантним під час взаємодії із тривожним, виснаженим хворим, якого можуть відштовхнути або налякати навіть темп, висота звучання голосу стоматолога, інтонація, тембр голосу, вираз обличчя, жести. Лікар має правильно говорити про хворобу, презентувати інформацію так, щоб вона сприяла не погіршенню, а поліпшенню стану хворого. Для пацієнта все це є джерелом інформації, яку він потім прискіпливо аналізує, щоб винести вирок: довіряти чи ні, [10, 149с.]

Крім зазначеного, взаємодію стоматолога (як і будь-якого лікаря) і пацієнта можна назвати вимушеною, тому що основним мотивом зустрічі стає поява у одного з учасників взаємодії проблем зі здоров'ям. З боку лікаря «вимушеність» взаємодії обумовлена його професією. Якщо звернення пацієнта до стоматолога диктується пошуком допомоги, то зацікавленість лікаря в пацієнті пояснюється міркуваннями професійного обов'язку і зростання, а також матеріальним підкріпленням (заробітною платою). Стоматолог, як правило, мотивований на зустріч з пацієнтом, оскільки від цього залежить його професійна кар'єра і становище в суспільстві. Інтерес учасників взаємодії з діагностичною або лікувальною метою формується, найчастіше, на негативному емоційному тлі, зумовленому тим, що приводом для зустрічі лікаря і пацієнта стає проблема зі здоров'ям.

Основні принципи вибору хворим тих або інших типів психічної реакції на захворювання, закономірності формування відносин до захворювань співпадають у клініці з урахуванням особливостей психічного стану пацієнтів, у яких виникають хвороби. Потрібно говорити про вплив самої хвороби на характер реабілітації на її появу, тривалість, успішність лікування та результат. При цьому типова реакція на захворювання залежить від параметрів хвороби в такому разі, як і від індивідуально-психологічних особливостей людини.

Інтенсивна і тривала стрес-реакція організму є причиною як виникнення, так і прогресування захворювання. І в результаті формуються психосоматичні хвороби. Згідно з класифікацією ВООЗ, найбільшого

значення для здоров'я людини сьогодні набуває спосіб та стиль її життя. І серед усіх чинників найагресивнішим є стресогенна ситуація на роботі та в побуті. [7, с. 112]

Існує досить багато болючих лікувальних процедур, пов'язаних з сильними емоційно-особистісними переживаннями пацієнтів. Серед цих переживань домінує стан тривоги і психічної напруженості. У зв'язку з цим в медичній практиці гостро стоїть проблема дослідження психологічних компонентів реакції пацієнтів на біль і на страх.

Практично всі стоматологічні втручання відносяться до лікувальних процедур, викликає у пацієнтів почуття страху та емоційного напруження, які призводять до переоцінки больових відчуттів і підсилюють больові реакції. Подібні реакції можуть викликати відхилення основних вегетативних показників пацієнтів вже напередодні амбулаторного стоматологічного втручання і нерідко значно ускладнюють проведення лікування.

Література

1. Основи медичної психології / [В. М. Ждан, М. О. Денко, Г. Т. Сонник та ін.]. – Полтава: ТОВ “АСМІ”, 2014. – 251 с.
2. Твороговой Н. Д. Практикум по психологии / Н. Д. Твороговой. – Москва, 1997.
3. Терлецька Л. Основи психодіагностики / Л. Терлецька. – Київ, 2006. – 144 с. – (ГЛАВНИК).
4. Витенко И. С. Основы психологии . / И. С. Витенко, Т. И. Витенко. – Киев, 2001. – 351 с. – (Новая книга).
5. Витенко И.С. Психологические основы профессиональной подготовки семейного врача / И. С.Витенко. – К.: Основа, 2000.
6. Менделевич В. Д. Клиническая (медицинская) психология / В. Д. Менделевич. – Сумми, 2013. – 316 с.
7. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. – Москва: Издательство Московского университета, 1987. – 225 с.
8. Лакосина, Н. Д. Медицинская психология / Н. Д. Лакосина,, Г. К. Ушаков. – Москва, 1984. – 316 с.
9. Социальная психология. / Под ред. А.Л.Журавлева. – М.: Высш. школа, 2002. – 385 с.
10. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування. – К.: Либідь, 2005. – 385 с.
11. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология. - Ташкент, 1976.

12. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 368 с.
13. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГУ, 2001. – 295 с.
14. Гельдер М. и др. Оксфордское руководство по психотерапии. В 2-х томах. – К., 1999.
15. Зейгарник Б. В. Патопсихология. - М., 1976.
16. Айер У . Психология в стоматологической практике. СПб., 2008. 212 с .
17. Практична психологія та соціальна робота.Журнал. К.:2006. - №12 – 43 с.

Бондарчук А.Б.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Наконечна М.М.,
кандидат психологічних наук, доцент

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМПАТІЇ ТА КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ОСОБИСТОСТІ

Проблема емпатії – одна з найскладніших у психологічній науці. Необхідність підвищення ролі емпатії в розвитку особистості давно є предметом наукових дискусій та досліджень у психології. Це пов'язано з тим, що емпатія як психологічний феномен має суттєвий вплив на всю особистість, підвищує продуктивність діяльності та мотивацію. Феномен емпатії тісно пов'язаний з емоційно-вольовими характеристиками особистості. Емпатія вивчається у світлі різних напрямів. Один з них – когнітивний, тобто інтелектуальний процес пізнання іншої людини через пізнання її особистісних пізнавальних якостей.

У різні часи над проблемою емпатії та емпатійності працювали вітчизняні та зарубіжні дослідники: С.Борисенко, Т.Василішина, Ж.Вірна, Т.Гаврилов, В.Дерябін, Б.Поршнев, Б.Братусь, А.Валантинас, М.Губрієнко, О.Кульчицька, В.Котирло й ін. У ряді робіт досліджуються психологічні особливості міжособистісних взаємин, способи прояву соціальних емоцій, до яких і відносяться емпатійні переживання (О.Бодальов, Г.Бреслав, О.Запорожець, Г.Лаврентьева, М.Лісіна, К. Платон, Ю.Приходько, В.Семиченко, С.Якобсон і ін.).

Дослідження когнітивної сфери особистості здійснювалися в роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Б.М. Велічковського, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченко, М.А. Холодної та ін. Найвидатнішими зарубіжними вченими, що вивчали когнітивну сферу особистості, були Ж. Піаже, Д. Раппопорт, Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Дж. Келлі, У. Скотт, О. Харві, Х. Шродер, Ф. Бартлетт, С. Палмер.

У вітчизняній психології зроблено досить ґрунтовний історичний огляд зарубіжних досліджень емпатії Т.П.Гавриловою. «Перед дослідниками стоїть завдання створення теорії емпатії, проникнення у її природу, аналізу функції емпатії в житті людини, вивчення генезису емпатії і умов її формування» [3, с. 156].

Багато психологів основним механізмом емпатії вважають ідентифікацію [1, с. 6-9].

У психоаналізі емпатія також пов'язана з ідеєю ідентифікації: «Від ідентифікації шлях веде через наслідування до вчування, тобто до розуміння механізму, завдяки якому для нас узагалі можливий дотик до душевного життя іншої людини» [5, С.236].

Таким чином, на сьогодні розрізняють емпатію :

- емоційну ;
- когнітивну;
- предиктивну [7, с. 273-279.].

Когнітивну структуру особистості формують психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, увага та мислення). Пізнавальні процеси забезпечують пристосування людини до змін умов навколишнього середовища, надають усю необхідну інформацію для життєдіяльності людини, роблячи можливими її трудову та інтелектуальну діяльність.

У вузькому розумінні «когнітивна сфера» розглядається в концепції когнітивного розвитку Ж. Піаже як деякий інтелектуальний простір особистості, що містить різні форми індивідуальних когнітивних адаптацій [2]. В. Шадриков наголошує, що когнітивні здібності становлять ієрархічно організований системний стрижень особистості: когнітивні здібності взаємопов'язані й утворюють динамічну, багатокомпонентну структуру [6].

У змістовному плані когнітивні структури особистості є системами організації узагальнено-типізованих знань, що є одночасно механізмами збору, використання і зберігання інформації. Це «система значень категоріальної сітки, крізь призму якої соціальна спільність людей виділяє в ситуації, в іншій людині , що організовується в «еталони» і «стереотипи»,

значущі для своєї діяльності ознаки» [4, с.142]; «це свого роду «кристалізовані» матриці отримання всіх знань про світ» [4, с.140].

Б.Г. Ананьєв висловлював думку, що в основі всякого розвитку лежить перш за все розвиток інтелектуальний. Розвиток особистості відбувається перш за все тоді, коли поповнюються знання, розширюється кругозір, удосконалюються інтелектуальні вміння, тобто реалізується поновлювана складова потенціалу трансформації особистості [2, с.65].

Когнітивні структури і є та суть, що розвивається з віком і в процесі навчання.

У своєму подальшому дослідженні ми маємо на меті емпірично дослідити феномен емпатії та його взаємозв'язок з когнітивними процесами особистості.

Література

1. Авдеева Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком. Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. Краснодар, 1975. С. 6-9.

2. Андерсон Дж. Когнитивная психология. Спб.:Питер, 2006. 589с.

3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. Вопросы психологии. 1975. №2. С. 147-156.

4. Гейвин Х. Когнитивная психология. Спб.:Питер, 2003. 272 с.

5. Журавльова Л.П. Теоретико-методологические основы решения проблемы эмпатии. Українська психологія: сучасний потенціал: Матер. Четвертих Костюковських читань. в 3т. К.: ДОК-К, 1996. Т.1. С. 231-239.

6. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002 480 с.

7. Олексик Л.М. Духовні почуття у світопереживанні особистості: Дис...канд. філос. Наук: 09.00.11/ Київський інститут ім.. Т.Шевченка. К., 1994. 220 с.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Юність – період життя людини між дитинством і зрілістю. Прихід юності пов'язано з вираженими змінами в будові тіла і фізіології, мисленні і емоціях, моралі і соціального життя. Цей час істотних змін і для юнаків та їхніх батьків.

Головне психологічне надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Для юнака фізичний світ – тільки одна з із можливостей суб'єктивного досвіду, осередком якого є він сам. Знаходячи здібність занурюватися в себе, в свої переживання, юнак заново відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики. Відкриття свого внутрішнього світу – радісна подія, що хвилює. Але воно викликає і багато тривожних, драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, приходить відчуття самотності. Французькі психологи (Б. Заззо і ін.) розрізняють підлітковий період «важкий вік» і «кризу юності», пов'язаний з виробленням світогляду, рішенням питання про сенс життя, вибором професії. В цей період походить зріст самоповаги, слабшає сором'язливість, стійкою стає самооцінка [3].

Самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самого себе, являє собою складний у психологічній природі феномен. Вітчизняна наука в контексті фундаментальних положень теорії Л.С. Виготського розглядає самооцінку, як компонент самосвідомості особистості в концепції діяльності і спілкування: «Всі процеси самосвідомості носять опосередкований характер оскільки вони розвиваються в діяльності людини і її спілкування з іншими людьми» [1, с. 174]. Самооцінка включена в безліч зв'язків і відносин з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів її діяльності та спілкування. Витоки вміння оцінювати себе закладаються в ранньому дитинстві, а розвиток і вдосконалення його відбувається протягом усього життя людини. Самооцінка – елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особистості, своїх можливостей, моральних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з оточуючими,

його критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особистості [4].

Рівень самооцінки тісно пов'язаний з рівнем домагань, цілей, які людина ставить перед собою. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності і з вимогами оточуючих. Неадекватна (завищена чи занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особистості, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку.

Під час спілкування самооцінка виконує дві основні функції – регулюючу і захисну. Регулююча функція дозволяє регулювати свою поведінку і діяльність. А захисна дає можливість зберігати свою особистість в стабільності і незалежності. За тим, що людина думає про себе, можна мати уявлення про її самооцінку. Занижена самооцінка заперечує цінності особистості в цілому, а не окремо. У цьому полягає велика проблема на основі якої у людей з'являються перешкоди для боротьби з окремими недоліками і відсутня мотивація. Такий стан негативно впливає не тільки на саму людину, а й на її оточення, так як якщо вона не здатна цінувати і поважати себе, то ставиться до свого оточення буде не краще [4].

Бажання мати позитивний образ «Я» нерідко спонукає індивіда перебільшити свою гідність і зменшити недоліки. В цілому адекватність самооцінки із віком підвищується. Самооцінка дорослих по більшості показників реалістичніша і об'єктивніша, чим юнацька, а юнацька – чим підліткова. Але ця тенденція є неоднозначною. Оцінюючи свої математичні здібності, старшокласник може рівнятися на усереднену шкільну оцінку або порівнювати себе із товаришами по класу, слабкішими або сильнішими. Не знаючи еталону, що мається на увазі, і ситуації, в якій виробляється самооцінка, неможливо судити про її адекватність або помилковість. Крім того, різні якості мають для особистості неоднакове значення. Підліток може, наприклад, вважати себе за естетично нерозвиненого, що ніскільки не погіршує його загального самопочуття, оскільки він не надає цій якості великого значення. І навпаки, юнак вважає себе за талановитого фізика, а його самоповага надто низька, тому що ґрунтується не на інтелектуальних, а на комунікативних властивостях. Надзвичайно важливий компонент самосвідомості – самоповага. Це поняття багатозначне, але воно має на увазі і задоволеність собою, і прийняття себе, і відчуття власної гідності, і позитивне відношення до себе. [2, с. 153].

Висока самоповага зовсім не синонім зазнайства, зарозумілості і відсутності самокритичності. Людина з високою самоповагою вважає себе

не гіршою за інших, вірить в себе і в те, що може подолати свої недоліки. Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке відчуття неповноцінності, що надає надто негативну дію на емоційне самопочуття і соціальну поведінку особистості. Юнаки з низькою самоповагою особливо чутливі до всього, що якимось зачіпає їх самооцінку. Вони хворобливіше інших реагують на критику, сміх, осуд. Їх більше непокоїть погана думка про них оточуючих. Вони болючіше реагують, якщо у них щось не виходить в роботі або вони виявляють в собі якийсь недолік. Внаслідок цього багатьом із них властива сором'язливість, схильність до психічної ізоляції, відходу від дійсності в світ мрії, причому цей відхід зовсім не добровільний. Люди з високою самоповагою більш самостійні. Люди з високою самоповагою значно більше задоволені своїм життям. Низька самоповага – один з характерних супутників депресії.

Отже, на кожному віковому етапі у людини актуалізується потреба в активному ставленні до себе, в самостійній побудові власної оцінки своїх досягнень в діяльності, передусім в учбовій, і в прагненні діяти на основі цієї оцінки.

Література

1. Джемс. У. Психологія. / Джемс. У. М.: Педагогіка, 1991
2. Дубравська Д.М. Основи психології / Д. М. Дубравська Львів: Світ, 2001. 280 с.
3. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. / И. В. Дубровина М.: Академия, 1996. 368 с.
4. Пеньковська Н. Роль самооцінки у формуванні особистості дитини / Н. Пеньковська Поч. школа. 2002 . № 10. 5 с.

Вахнюк Г.О.

студентки IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

САМООЦІНКА ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Самооцінка – психологічно особистісне утворення, яке надає людині можливість оцінити свій фізичний та духовний стан, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну значущість, свої відносини із зовнішнім світом, іншими людьми та соціальними групами. Самооцінка є обов'язковою умовою реалізації самоконтролю та самовдосконалення, як важливих форм самокерованої поведінки.

Підлітковий вік є одним з основних етапів становлення якісних змін у «Я» - концепції, тому що саме в цей період інтенсивно формується та оптимально розвивається самосвідомість та самооцінка особистості. В підлітковому віці виробляється власна система еталонів самооцінювання і самовідношення, розвиваються здібності до особистісної рефлексії. Встановлено, що для стимулювання активності підлітків необхідна рефлексія, тому що вона дозволяє керувати власними здібностями і стає основним засобом для розвитку діяльнісних вмінь .

Для поглиблення в дану тему, було проведено дослідження з школярами 5 та 9 класів. Загальна вибірка складала близько 20 осіб. Результати проведеного дослідження рефлексії учбових здібностей показали, що усвідомлення та рефлексія можливостей розвитку власних здібностей та виділення окремих дій і операцій у вміннях та здібностях є важливим для розвитку самооцінки здібностей. Рефлексія окремих дій та операцій показує ступінь розвитку учбових умінь, а також вказує на рівень їх самооцінки. Було виявлено, що високий рівень рефлексії учбових дій та операцій, а також виокремлення перспективних вмінь сприяє розвитку диференційованій самооцінці учбових здібностей. Встановлено, що в молодших підлітків (5 клас) рефлексія та самооцінка наявних учбових вмінь пов'язана з оцінкою референтних осіб. Здебільшого учнями 5-го класу виділено значну кількість вмінь («грати в футбол», «плавати») та особистісних якостей («слухняність», «доброта»), які дозволяють отримати визнання серед референтних осіб, особливо серед ровесників. Для учнів 5-го класу характерним є виділення перспективних вмінь, що пов'язані з досягненням успіхів у навчальній діяльності («покращити математику, щоб отримувати кращі оцінки»), а також з потребою у визнанні серед оточуючих («співати, щоб мною пишалися»). Середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей становить 8,5 балів, а перспективних вмінь та здібностей – 7,9 балів, що вказує на неадекватну оцінку власної самостійності, що пов'язано з орієнтуванням на оцінювання та думку референтних осіб. Врахування власних критеріїв у структурі самооцінки здібностей характерне для учнів 9-го класу. Значна кількість виділених наявних і бажаних учбових умінь та здібностей старшими підлітками обумовлена прагненням самоствердитися, а також усвідомленням майбутнього професійного становлення («вдосконалити англійську, щоб стати перекладачем»). З цим також пов'язано виділення особистісних якостей, що допоможуть при майбутньому професійному виборі («старанність»). Тож середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей становить 8,3 балів, а перспективних вмінь та здібностей – 8,6 балів. Така тенденція свідчить про

усвідомлення учнями перспектив подальшого розвитку та пошук шляхів вдосконалення своїх здібностей.

Отже, дослідивши підлітків різних вікових категорій з розбіжністю приблизно в 3 - 4 роки, можна сказати що рівень здібностей у підлітковому віці відрізняється спираючись на життєві перспективи у майбутньому.

Література

1. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера человека у подростка. / А. Е. Личко. – 2-е изд. доп. и перераб. – 2-е изд. доп. и перераб. – Л.: Медицина, 2003.
2. Максименко С. Д. Науково-психологічні основи формування особистості // Рідна школа. – 1991. – № 11.
3. Выготский Л. С. Проблемы возраста / Л. Выготский. Собр. соч. – Т – М.: Восток, 1993.

Вдовиченко М.Г.

студентки IV курсу, факультету психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ЖОРСТОКЕ ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ

Держава і суспільство мають відстоювати і захищати права дитини, серед яких: право на життя і фізичну недоторканність; право не бути об'єктом знущань чи жорстокого, нелюдського або принизливого поведження; право на здоровий та безпечний розвиток та ін. Всі ці права порушуються, коли дитина піддається насильству. Жорстоке поведження викривлює усі сторони фізичного, психічного та соціального становлення дитини, ускладнює процеси її зростання і дорослішання, унеможлиблюючи вибудову зрілих, безпечних, теплих та поважних відносин між дитиною і оточуючим світом, суспільством і окремими людьми.

Ключові слова: діти, права дитини, жорстоке поведження, насильство.

Актуальність проблеми жорстокого поведження з дітьми полягає в тому, що різні види насильства над дітьми, ігнорування їх основних потреб негативно впливають на розвиток, здоров'я та життя дитини, порушують її соціалізацію, породжують бездоглядність та злочинність серед дітей.

Достовірної статистики щодо дітей, потерпілих від жорстокого поведження з ними, в Україні немає передусім через відсутність доступного

механізму виявлення та системи обліку таких дітей. Але поширення жорстокого поводження з дітьми в сім'ї, школі, мікросередовищі є очевидним і свідчить про дійсне відставання розвитку юридичної та правової науки від потреб соціальної практики

Ураховуючи, що насильство – це примус і шкода (збиток), які відбуваються проти волі того, на кого спрямовані, можна стверджувати, що жорстоке поводження не обмежується насильством, а є ширшим поняттям. Насильство завжди здійснюється з наміром завдати шкоду, біль тощо, а жорстоке поводження може мати в основі цілком позитивні наміри. Іноді людина, що застосовує жорстоке поводження з дитиною, не усвідомлює поганих наслідків такого поводження. Жорстоке поводження з погляду прав людини можна розглядати як:

- ігнорування потреб дітей, порушення їх прав;
- відсутність догляду за ними (чи незадовільний догляд);
- ізоляцію дитини, бойкот (зокрема, в дитячому колективі);
- відсутність проявів батьківської турботи, любові, доброти, чуйності;
- безвідповідальність щодо дітей;
- бездіяльність батьків щодо дитини в складній ситуації;
- насильство всіх видів;
- брутальність, глузування, неповагу до гідності, особистості дитини;
- ставлення до дитини без урахування її віку,
- дитина просто не може зробити того, що вимагають від неї батьки;
- авторитарний стиль спілкування з дитиною;
- обман дитини.

Лише менша частина з переліченого карається відповідно до національного законодавства. Інше залежить від педагогічної культури батьків, педагогів, соціального оточення, культури в мікросередовищі, моральних цінностей тощо. Жорстоким поводженням із дітьми ми вважаємо будь-які умисні дії психологічного, економічного, фізичного, сексуального спрямування щодо дитини або бездіяльність, ігнорування основних потреб дитини, інші прояви жорстокості щодо неї, що шкодять психічному, фізичному здоров'ю дитини, нерідко загрожують її життю або навіть приводять до смерті, негативно впливають на умови для повноцінного розвитку дитини, забезпечення її прав та свобод. У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї» виокремлено чотири види насильства в сім'ях: психологічне, фізичне, сексуальне та економічне. Численні соціологічні опитування дітей, проведені авторитетними науковими організаціями, свідчать про широке розповсюдження насильства в ставленні

до дітей: від 40 до 50 % опитаних дітей зазначили про застосування до них різних форм насильства. Опитані батьки або дорослі також свідчать про поширення насильства з боку інших осіб до молодшого покоління. Як правило, батьки та дорослі джерелом насильства вважають інших дітей, учителів, медичних працівників, поліцейських, подеколи державних службовців. Діти визначають джерелами насильства батьків/вітчимів, старших братів або сестер, однокласників. Особливості спостерігаються й серед видів насильства: чим менша дитина, тим частіше вона може зазнавати фізичне насильство. Психологічне та сексуальне насильство характерніше для дітей підліткового віку. Економічне насильство не залежить від віку дитини й трапляється в значних обсягах протягом усього життєвого циклу опитуваних. У ЗМІ насильство над дітьми представлено дуже обмежено, переважно окремими випадками. Слід урахувати й те, що насильство в сім'ї тривалий час було закритою темою й до сьогодні соціум не охоче звертається до цієї теми. Домашнє насильство у більшості випадків вважається особистою справою сім'ї й замовчується. Діти не люблять говорити про знущання над ними, часто вважають, що спричинили конфлікти своєю поведінкою, сліди від побиття пояснюють випадковим травмуванням. Особливо високим є рівень домашнього насильства по відношенню до дітей у сім'ї.

Для багатьох дітей рідний дім буває небезпечнішим, ніж вулиця, коли під загрозу ставиться не лише психічне й фізичне здоров'я дитини, але й життя. Стереотип виховання дітей батьками методом фізичного покарання закладений у свідомості й застосовується із покоління в покоління як найбільш ефективний і дієвий. Для багатьох дорослих насильство, особливо психологічне й фізичне, є обов'язковим атрибутом виховання дитини. Статистика переконує, саме в сім'ї відбувається 30–40 % усіх тяжких злочинів. У більшості випадків жертвами злочинів на ґрунті сімейно-побутових конфліктів є діти – ті, хто не здатний себе захистити. Через домашнє насильство чимало дітей самі залишають сім'ї, закінчують життя самогубством. Шкідливість фізичного покарання полягає в першу чергу в тому, що воно збуджує нервову систему дитини. Її психіка грубішає, дитина стає нечутливою до інших засобів виховання, до добра. Водночас такі «педагогічні методи» закріплюються у свідомості і пізніше використовуються для виховання власних дітей як найбільш впливові та ефективні.

Основу сімейного неблагополуччя, як правило, становлять конфлікти міжособистісного, соціально-побутового та психофізичного й фізіологічного характеру, і найчастіше зумовлюються соціально-економічними, суспільно-політичними, моральними умовами життя людей, їх біогенетичною

природою й нездатністю долати труднощі. Рівень спілкування дітей у неблагополучних родинах не відповідає вимогам належного виховання.

Причини, що призводять до дисфункції родинних стосунків та визначають сім'ю як таку, що перебуває в складних життєвих обставинах, дуже різні. У цілому їх можна згрупувати за такими ознаками: економічні; асоціальні; психолого-етичні.

Отже, уявлення про те, що жорстоке поводження з дітьми, зокрема насильство над ними, відбувається лише в соціально неблагополучних сім'ях, сучасні дослідники вважають помилковим. Такі зловживання щодо дітей відбуваються в усіх прошарках і категоріях населення, незалежно від класових, расових, культурних, релігійних, соціально-економічних аспектів. Наслідки жорстокого поводження з дітьми руйнівні. У дітей формується почуття меншовартості, власної неповноцінності, виникають депресії, намагання покінчити життя самогубством і на цьому фоні стійкі особистісні й поведінкові особливості, які роблять їх малопривабливими і навіть небезпечними для суспільства.

Література

1. Волинець Л. С., Гурковська Л. П., Савчук І. В. Надання допомоги дітям-жертвам злочинів, пов'язаних із торгівлею дітьми, дитячою проституцією, дитячою порнографією, проти статевої свободи та статевої недоторканості дитини, з урахуванням національної та міжнародної практик. Київ: К.І.С., 2011. 132 с.

2. «Зелені кімнати»: психологічні особливості організації роботи з дітьми/Н. П. Бочкор, О. М. Цільмак, О. В. Швед та ін. Київ: Агентство «Україна», 2012. 112 с.

3. Методичні рекомендації щодо опитування дітей, що стали свідками та/або жертвами насильства, а також вчинили насильство: метод. посіб. / Д. Пурас, О. Калашник, О. Кочемировська, Т. Цюман; за заг. ред. Т.Цюман. Київ: ФОП Клименко, 2015. 114 с.

студент IV курсу, факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема емоційного інтелекту (EI) одна актуальних на даний час. Психологи стверджують, що коефіцієнт емоційного інтелекту (EQ) має більшу прогностичну цінність, ніж IQ, оскільки емоційний інтелект допомагає людям краще спілкуватися, стимулювати командні зусилля і вирішувати проблеми з людьми, коли це необхідно. Необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитами практики, що полягають у визначенні факторів, що впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості [3].

На даний момент існують різні підходи до розуміння суті та структури емоційного інтелекту, але єдина узгоджена теорія ще не розроблена. Дослідження показують наявність і зворотного зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту і рівнем агресії, однак відкритим залишається питання про механізми роботи цих явищ.

Серед найбільш значущих джерел слід згадати публікації Андрєєвої І.Н., Батурина Н.А., Виготського Л. С, Карпова А.В., Люсина Д.В. та ін. Проте, на сьогоднішній день, тема EI в найбільшою мірою вивчається західними психологами і соціологами, бізнес-консультантами: Бар-Он Р., Гарднер Г., Гоулман Д., Кетс де Вріс М., Селовей П., МейерДж. і Карузо Д. Зв'язок емоційного інтелекту з агресивністю більше досліджувався в роботах Pérez-Fuentes M., García-Sancho E., Salguero J.M., Fernández-Berrocal P. Темою більшості їх досліджень був буллінг і моббінг в шкільному середовищі.

Селовей П. і Мейєр Дж. ввели в психологію термін «емоційний інтелект» та створили першу наукову модель EQ. В її основі уявлення, що емоції містять інформацію про зв'язки людини з іншими людьми або предметами, при цьому емоції інформують людини про характер цих зв'язків. Зв'язки можуть бути як актуальними, так і згадуваними або уявними. Зміна зв'язків з іншими людьми і предметами призводить до зміни пережитих емоцій. Дослідники визначають емоційний інтелект як «здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки один з одним, використовувати емоційну інформацію в якості основи для

мислення і прийняття рішень» [3, с. 35]. Це визначення емоційного інтелекту є результатом системного научного підходу авторів.

Зі збільшенням загального інтересу до даної теми, дослідники створюються моделі емоційного інтелекту. Найвідомішими є три моделі емоційного інтелекту: модель емоційного інтелекту Бар-Она, модель емоційного інтелекту Гоулман (в даний час він вважає за краще використовувати єдину модель емоційного і соціального інтелекту) і модель авторів терміну "емоційний інтелект" Майера-Селовя і Карузо . Відомими є і моделі Д. Люсіна і Шабанова / Алешиной.

Поняття емоційного інтелекту, найповніше визначив Д.В. Люсін, який трактує його як здатність людини до управління і розуміння емоцій, як власних, так і інших людей. Оскільки агресія тісно пов'язана з особливостями емоційної сфери, то збільшується кількість досліджень, які вивчають агресію в контексті емоційного інтелекту - особливої структури, що дозволяє розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми і чужими емоціями з метою вирішення практичних задач) [5].

Агресивність - це властивість особистості, виражена в перевазі використання насильницьких методів для досягнення своїх цілей. . Це і риса особистості або короткочасний емоційний стан, який проявляється у відкритій злобі, невдоволенні, прагненні до самоствердження за рахунок інших. Р. Берон і Д. Річардсон вважають, що агресивна поведінка в будь-якому випадку принесе шкоду тому, на кого вона спрямована, особливо, якщо таку поведінку можна уникнути [2].

Якщо агресія це будь-які дії, які завдають шкоди, то агресивність - це готовність до агресивних дій та готовність особистості сприймати поведінку іншого, як недоброзичливу. Агресія завжди супроводжується емоційним збудженням. Виділяють імпульсивну (або експресивну) емоційну агресію, пов'язану з фрустрацією або іншими несприятливими впливами [1]. Важливо розуміти причини своїх (а також чужих) емоцій, що неможливо без розвиненого емоційного інтелекту.

Проте, взаємозв'язку між рівнем агресії і рівнем розвитку конкретних компонентів емоційного інтелекту залишаються недостатньо вивченими. В останні роки було поведено ряд досліджень, що констатують наявність зв'язку між емоційним інтелектом і агресією на різних вибірках - нормативних, судових, клінічних. Наприклад, вивчення зв'язку емоційного інтелекту з фізичної та вербальною агресією, проведене в 2017 р Е. Гарсія-Санчо, Х. Сальгеро, П. Фернандес Берросаль (Кордовський університет, Іспанія). [4, с. 30]

У вибірці 19 - 60 річних, результати, отримані за допомогою кореляційного аналізу, показують, що існує значимий зворотний зв'язок такого компонента емоційного інтелекту, як управління емоціями та фізичної (-0,24; $p \leq 0,001$) й вербальної (-0,14; $p \leq 0,001$) агресії. Компонент ідентифікації емоцій значимо пов'язаний тільки з фізичною агресією (-0,11; $p \leq 0,001$) і не пов'язаний з вербальною агресією, а компонент розуміння емоцій не зв'язаний з жодним із типів агресії. Гендерних і вікових відмінностей виявлено не було.

У вибірці 13-17 річних були отримані дані про значний зв'язок компонента управління емоціями з фізичною агресією (-0,30; $p \leq 0,001$) і компонента ідентифікації емоцій з фізичною (-0,30; $p \leq 0,001$), вербальною (-0,26; $p \leq 0,001$) агресією. Компонент розуміння емоцій виявився пов'язаним тільки з фізичною агресією (-0,29; $p \leq 0,001$).

Загалом емоційний інтелект пов'язаний з фізичною агресією незалежно від статі і віку, що може бути обумовлено більшою соціальною прийнятністю вербальної агресії в порівнянні з фізичною, тому вона може менше контролюватися. Можна припустити, що емоційний інтелект є структурою, яка тісно пов'язана з агресією і регулює її прояви як прямо, через здатності керувати своїми емоціями, так і через здатності до розуміння емоцій. Можливо, здатність до розуміння емоцій дозволяє сприймати і ідентифікувати емоції і їх комплекси, розпізнавати їх зміни, а отже, ефективно регулювати свою реакцію, зокрема агресивну, на зміни середовища [4, с. 30 - 33].

Для більш глибокого вивчення наведеної проблеми ми провели емпіричне дослідження, використавши «Тест на визначення рівня емоційного інтелекту (EQ) Н. Холла», Опитувальник ворожості Басса-Дарки. Вибірка досліджуваних становила 20 особистостей віком від 12 до 13 років.

У результаті було виявлено, що 11 опитуваних (55%) мають високі показники емоційної обізнаності. Дані свідчать про те, що їх усвідомлення внутрішнього емоціонального стану не є закритим, а навпаки, багатим. І одночасно з цим, 12 з усієї вибірки (60%) мають дуже низькі показники контролю власних емоцій, іншими словами вони емоційно ригідні. Вони добре обізнані про почуття і переживання в актуальний момент часу, але не можуть впоратися з ними, їх довільний контроль відсутній. Комбінація цих показників може несприятливо впливати на міжособистісні взаємини випробовуваних, а в окремо взятих випадках бути приводом для агресивних тенденцій.

15 опитуваних (75%) досліджуваних мали високий показник вербальної агресії, а це означає, що більшість із них схильні висловлювати негативні

почуття через форму і зміст словесних відповідей (крик, вереск і прокльони, загрози). Вони можуть виражати власні негативні емоції через інтонацію та інші невербальні компоненти мови. Найчастіше вербальними агресорами стають через невпевність, а також під впливом важких, несприятливих обставин. Це припущення підтверджується високими показниками почуття провини - 14 випробовуваних (70%), що може бути причиною невпевненості в собі, тривожності, невдоволення оточуючими і життям в цілому. Високий показник сприяє прояву інших видів агресії в поведінці.

Високі показники індексу ворожості – 10 (50%) і одночасно з цим низькі показники індексу агресії – 10 (50%). Виходить дзеркальна відмінність двох взаємозалежних показників. Фізична агресія, непрямая агресія, роздратування і вербальна агресія разом утворюють сумарний індекс агресії, а образа і підозрілість - індекс ворожості.

Ворожість це реакція відношення стосовно чогось, приховано-вербальна реакція, що супроводжується негативними почуттями і негативною оцінкою людей і подій. Агресія за методикою визначається як відповідь, що містить стимули, здатні завдати шкоди іншій особі. Від рівня ворожості залежить більша ймовірність використання агресивних дій в міжособистісних стосунках. Ці дані показують, що більшість учнів досить часто переживають гнів, образу і огиду в спілкуванні зі однолітками, але при цьому низький показник агресивності запобігає здійсненню агресивних дій.

Ворожість визначається як основа для агресії, однак так само, як і мотивація, не завжди призводить до відповідної зовнішньої поведінки, ворожість не обов'язково веде до агресії. Цей незвичайний взаємозв'язок двох індексів пояснюються тим, що в дослідженні залишається практично невидима мотиваційна сфера.

Табл. 1.

Результати кореляційного аналізу
(показники проявів емоційного інтелекту (EQ Холла) та агресії
(Опитувальник ворожості Басса-Дарки))

Показники		Опитувальник ворожості Басса-Дарки.			
		Фізична агресія	Образливість	Підозрілість	Індекс ворожості
EQ Холла	Емоційна обізнаність	0,519			
	Керування своїми емоціями		-0,451	-0,544	-0,571
	Самомотивація	0,492		-0,553	-0,444

Значимі кореляції (при $r_{s \text{ кр.}} = 0,423$ ($p \leq 0,05$) и $r_{s \text{ кр.}} = 0,537$ ($p \leq 0,01$) по критерію Пірсона.

Емоційна обізнаність і фізична агресія позитивно корелюють (0,519). Чим вище усвідомлення і розуміння своїх емоцій, тим частіше випробувані вдаються до використання фізичної сили проти іншої особи. Однак така кореляція скоріше має характер тенденції.

Керування своїми емоціями має зворотну кореляцію зі показниками образливості. Чим краще людина довільно керує своїми емоціями, чим більше він гнучкий в своїй емоціональній сфері, тим менше він схильний відчувати заздрість і ненависть до оточуючих, обумовлені почуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або вигадані страждання.

Керування своїми емоціями зворотно корелює на високому рівні з показниками підозрливості. Чим більшу недовіру і обережність по відношенню до інших людей відчуває досліджуваний, тим менш розвинена у нього здатність довільного і гнучкого керування емоційної сфери особистості.

Керування своїми емоціями зворотно корелює на високому рівні з показниками загального індексу ворожості досліджуваної вибірки. Це найвища кореляція серед інших, що має низький процент помилки. Чим більші показники одної змінної, тим менше інша, або навпаки. Люди, що відчувають сильну приховано-вербальну реакцію з негативними почуттями і негативною оцінкою інших, менш здатні контролювати свої емоції, або навпаки.

Показники самомотивації позитивно корелюють зі фізичною агресією та негативно з показниками підозрливості та загального індекса ворожості. Люди, що керують власною поведінкою, за рахунок управління емоціями більш схильні до використання фізичного насильства по відношенню іншого суб'єкта. Будучи не здатними управляти своєю поведінкою, по причині емоційних проявів, схильні вважати, що оточуючі мають намір заподіяти їм шкоду. Або навпаки, довірливе відношенню до інших людей, може свідчити про високорозвинену здатність самомотивації.

Таким чином, ми можемо прийти до висновку про те, що рівень розвитку емоційного інтелекту корелює з агресивними проявами у всіх їх формах. Отримані в дослідженнях результати мають високу практичну значимість, оскільки можуть бути використані як в консультуванні, так і в розробці корекційно-розвивальних або профілактичних програм, спрямованих на подолання агресивних тенденцій у поведінці. Також отримані дані відкривають перспективи для проведення подальших досліджень.

Література

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2011. – 512 с.
3. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 29—36. doi: 10.17759/jmfp.2019080303.
4. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Буллинг и моббинг в современной подростковой среде // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: Сб. тезисов / Отв. ред. К.Н. Поливанова. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. С. 79—81.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН).
6. Smith, M.K. (2002) «Howard Gardner and multiple intelligences», *The Encyclopedia of Informal Education*, downloaded from <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> on October 31, 2005.

Гавриленко К. О.

студент факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

СТОСУНКИ ДРУЖБИ ТА ЛЮБОВІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Однією з найважливіших проблем, що хвилюють людину протягом усього життя, і особливо в молодості, є любов. Любов – це істинне морально-естетичне почуття, яке базується на емоційно-духовному переживанні, зацікавленості, симпатії, що виражається у цілеспрямованій прихильності до предмета любові, у безкорисливому і самовідданому прагненні до нього.

Поняття любові в етиці багатозначне. Це любов до Бога, ідеї, людини, справи (професії), батьківщини, народу, материнська й батьківська любов до дітей, дитяча любов до батьків, кохання між чоловіком і жінкою – тобто любов має найрізноманітніші форми і способи виявлення. Специфічний зміст любові складають вибірковість, самовідданість, духовна близькість і висока емоційно-духовна напруга, ідеалізація предмета любові, потреба у

з'єднанні з ним, взаємопроникнення, здатність до загостреного сприйняття навколишнього світу. Любовні стосунки за своєю природою вибіркові й самоцінні. Почуття любові виявляється у найрізноманітніших людських стосунках.

Любов – одна з фундаментальних властивостей людського існування. На думку багатьох мислителів, це феномен, в якому найадекватніше виявляється сутність особистості. Вона є найважливішою складовою людського духу. Любов не має жодних зовнішніх причин для свого існування, не має критеріїв вибору. Як і всі фундаментальні вираження людського буття, вона є таємницею.

Любов належить до аж надто динамічної рефлексії почуттів і стосунків, вона постійно розвивається змінює свою силу, спрямованість, форми існування. Вона є своєрідною формою ставлення людини до світу і вищою моральною цінністю, яка визнається такою протягом багатовікової історії людства.

Основною рисою цього почуття є мотиваційна сутність. Справжня любов, у міру виникнення і свого розвитку стає однією з основних психологічних потреб людини. Проявляється вона в потреби звершень, деяких безкорисливих справ, нерозважливих вчинків в ім'я об'єкта зітхання. Здатність любити є виключно психологічною особливістю людини, і сила випробовуваних закоханим емоцій безпосередньо залежить від його рівня розвитку. Те ж стосується і спроб «принести себе в жертву» заради коханої людини – кожна окремо взята особистість буде переживати це по-своєму.

Саме завдяки цьому явищу з'явився вираз: «не кожному дано любити». З іншого боку, поряд з мотивацією жертвовності, вміння і здатність любити вимагає від людини високого духовного розвитку, багатой внутрішньої культури, що дозволить йому адекватно оцінювати свої вчинки і наміри.

Почуття любові не завжди може усвідомлюватися людиною, і проявляти себе в простій потреби дарувати радість об'єкту любові.

Також, спостерігаючи за закоханими, можна виділити ще одну важливу сторону любові – турбота про іншу людину є основним поривом і прагненням людської душі. З іншого боку, за рахунок формулювання «Один любить, а інший дозволяє себе любити» поняття знаходить новий сенс. Особливо в ситуаціях або відносинах, коли партнери нерівноправні, або почуття не взаємні. Якщо розглядати любов як складну систему з понять, критеріїв і відносин, поряд з пріоритетами і заборонами в емоційній сфері, можна дозволити собі розглянути деякі різновиди любові, як психічного явища.

Виходячи з цього, стає зрозумілим така особлива характеристика дружби, як її висока індивідуальна налаштованість. Мабуть, ця властивість пов'язана з тим, що людина може відчувати потребу жертвувати своїми інтересами тільки в особливих випадках, заради дуже вузького кола людей. Інша справа, що серед мас звичайних людей зустрічаються рідкісні люди з істинно жертвним характером, яких люди називають героями, обожнюють, про яких пишуть книги, складають поеми, легенди і міфи.

Література

1. В. А. Роменець, І. П. Маноха. Історія психології 20 століття. – Київ: Либідь, 1998. – 989 с.
2. Э. Фромм. Искусство любви. – Минск: ТПЦ Полифакт, 1990. – 80 с.
3. Кейт Мілет. Сексуальна політика. – Київ: Основи, 1998. – 620 С.

Гаращенко Н.І.

студентка III курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т. Г., асистент кафедри загальної та практичної психології

КЛІНІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ ФАКТОРІВ ПРИ ОЖИРІННІ У ДІТЕЙ

Ожиріння належить до групи психосоматичних захворювань, оскільки в механізмі його виникнення, провокування, формування клінічних проявів, перебігу і наслідків величезну роль грають психологічні шкідливості, їхня реакція на хворобу, життєві ситуації, що виникають у зв'язку із захворюванням [2].

Клініцистами помічено, що важкість перебігу психосоматичних захворювань багато в чому залежить від стану вольової і психоемоційної складових особистості, які вступають у взаємодію із соціально екологічними стресовими факторами.

Доведено вплив психоемоційних факторів у формуванні ожиріння у дітей, зокрема підвищена особистісна тривожність, дезадаптація, неврастенічний тип реакцій, астено-депресивний та астено-іпохондричний типи акцентуації характеру [1].

Встановлено переважання негативних емоцій у психоемоційному фоні особистості: тривожність, залежність, незахищеність, агресивність, почуття

неповноцінності, невпевненість у собі, демонстративність, невмотивована зміна настрою, різноманітні страхи і фобії.

Виразність особистісної дезадаптації дітей з ожирінням наростає з прогресуванням захворювання. Проведені епідеміологічні, клініко-лабораторні, функціональні, інструментальні та медико-психологічні дослідження 144 дітей (78 дівчаток та 66 хлопчиків) віком 3–17 років із клінічно підтвердженим діагнозом ожиріння свідчать, що тільки у хворих з I ступенем ожиріння відзначалася задовільна психосоціальна адаптація особистості з екстрапсихологічною спрямованістю реакцій, домінуванням ізольованого гармонійного типу реагування на хворобу ($76,2 \pm 2,3\%$) і відсутністю ознак патологічної акцентуації характеру [2].

Встановлені психологічні зміни визначають необхідність психотерапевтичної корекції у схемі стандартної терапії ожиріння у дітей. При складанні індивідуальних планів психотерапії потрібно враховувати важкість ожиріння, особливості характеру хворої дитини, домінування тих чи інших етіологічних чинників його виникнення [4].

Переважання порушень у сфері сімейних відносин визначає необхідність збільшення ролі сімейної психотерапії, спрямованої як на самого хворого, так і на його батьків, а порушення у сфері позасімейних і побутових контактів – методів групового тренінгу, спілкування, ігрових методик, спільного з батьками навчання з питань харчування.

Література

1. Дедов И. И. Ожирение. Этиология, патогенез, клинические аспекты / И. И. Дедов, Г. А. Мельниченко. – Москва : МИА, 2006. – 456 с.
2. Зелінська Н. Б. Синдром ожиріння у практиці дитячого ендокринолога / Н. Б. Зелінська // Клінічна ендокринологія та ендокр. хірургія. – 2007. – № 2 (19). – С. 61–72.
3. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д.Н. Исаев. – Санкт Петербург, 2000. – 507 с.

студентка III курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т. Г., асистент кафедри загальної та практичної психології

ПРИЧИНИ НЕУСПІШНОСТІ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вивчення невстигаючих школярів – одна з найактуальніших проблем психології та педагогіки. Як відомо, причини неуспішності учнів молодшого шкільного віку різні. В одних випадках шкільна неуспішність може зумовлюватися недосконалістю педагогічного процесу чи несприятливими мікросоціальними умовами, в інших – різними проявами порушень інтелектуальної, емоційно-вольової, мовленнєвої і рухової сфер, зорової і слухової функцій [2]. Ці відхилення, що виявляються як ізольовано, так і в різних поєднаннях, навіть легкого ступеню вираженості, можуть викликати труднощі у навчанні.

До даної категорії відносять дітей як із незначним відставанням у психічному розвитку, які наближаються до дітей з нормальним психологічним розвитком, так і дітей з більше вираженим психічними недорозвиненнями, які наближаються до розумово відсталих. Водночас ці порушення характеризуються і деякими спільними визначальними особливостями.

По-перше, цій категорії дітей властиве нерівномірне порушення психічних функцій, на відміну від тотального порушення при розумовій відсталості. З одного боку, в них зберігається досить висока здатність до компенсації психічної діяльності за рахунок збереження функцій, а з другого, наявність «слабких місць» створює серйозні труднощі під час навчання, які зумовлюють стійке невстигання учнів [1].

По-друге, на відміну від розумової відсталості, для якої визначальним є різке зниження здатності до абстрактного мислення, при затримці психічного розвитку ця функція первинно збережена, а певні розлади її є вторинними і виникають через порушення так званих передумов інтелекту: працездатності, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, мовлення.

По-третє, в багатьох випадках ознаки певного відставання дитини від вікових норм психічного розвитку з віком згладжується, але згладжування чи вирівнювання недоліків психічної діяльності настає не завжди [1].

Незрілість емоційної сфери й недорозвинення пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку мають свої якісні особливості, зумовлені типом аномалії розвитку.

Затримка психічного розвитку психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання, особливо в ранньому дитинстві. Соціальний генез цієї аномалії розвитку не виключає її патологічного характеру.

Література

1. Власова Т. А. Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития // Дефектология – 1975. – №6. – С.24 – 32.
2. Затримка психічного розвитку дітей / Укл. Т.Д.Ілляшенко, М.В.Рождественська. – К., 1992. – 124 с.
3. Блінова Г.Й., Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 111. с.

Гетьман Т.О.

доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Проблема здоров'я особистості вважається однією з найважливіших та найскладніших проблем сучасної науки. У суспільстві, на думку С.П.Тищенко, спостерігається та ж сама залежність, що й у житті окремої людини: в міру погіршення стану здоров'я, а тим більш утрати його – інтерес до здоров'я зростає, а саме здоров'я усвідомлюється як найбільша цінність [5].

На сьогодні гостро постало питання цінності для суспільства фізичного і психологічного здоров'я кожного з його членів, необхідності турботи про здоров'я нації. Одним із найбільш перспективних напрямків удосконалення системи охорони здоров'я населення України є становлення і розвиток сімейної медицини та психологічних служб, які покликані забезпечити первинну медико-психологічну допомогу.

Зі зміною акцентів у ключових питаннях системи охорони здоров'я населення у сімейній медицині гостро постає проблема відповідальності медичного працівника за здоров'я свого пацієнта. Проте ефективність збереження його здоров'я залежить не лише від узгоджених дій та

кваліфікації медичних працівниківстар, але й від ефективності формування у населення відповідального ставлення до збереження та зміцнення власного здоров'я. Загально визнаним у цьому відношенні є той факт, що формування такого ставлення має своє психологічне підґрунтя, а його становлення відбувається в дитячому та юнацькому віці

На основі психологічного визначення терміну «ставлення» [2] сформульоване поняття «ставлення до здоров'я». Ставлення до здоров'я – це система індивідуальних, селективних зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людей, а також певну оцінку індивідом свого фізичного і психічного стану, оптимально організовану самою людиною життєдіяльність, що сприяє збереженню здоров'я, особистісному росту, творчому функціонуванню [1]. Будучи обумовленим об'єктивними обставинами і визначеною рушійними силами діяльності і поведінки особистості, ставлення до здоров'я конкретно проявляється у діях і вчинках, переживаннях, вербально реалізованих думках і судженнях людей щодо чинників, що впливають на їх фізичне і психічне благополуччя.

Ставлення до здоров'я – один з елементів самозберігаючої поведінки і, володіючи всіма характеристиками психічного ставлення, містить три основні компоненти: когнітивний, емоційний і мотиваційно-поведінковий. Когнітивний компонент характеризує знання людини про своє здоров'я, розуміння ролі здоров'я в життєдіяльності, знання основних чинників, що роблять як негативний (ушкоджуючий), так і позитивний (зміцнюючий) вплив на здоров'я людини і т.д. Емоційний компонент відображає переживання і почуття людини, пов'язані зі станом її здоров'я, а також особливості емоційного стану, обумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття людини. Мотиваційно-поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії термінальних та інструментальних цінностей людини, особливості мотивації в області здорового способу життя, а також характеризує особливості поведінки у сфері здоров'я, ступінь прихильності людини здорового способу життя, особливості поведінки у разі погіршення здоров'я.

Слід зазначити парадоксальний характер ставлення до здоров'я сучасної людини, тобто невідповідність між потребою людини в хорошому здоров'ї, з одного боку, і її зусиллями, спрямованими на збереження і зміцнення свого фізичного і психологічного благополуччя, з іншого. Мабуть, витoki невідповідності криються в тому, що формуванню адекватного ставлення людини до власного здоров'я перешкоджає цілий ряд причин. До останніх різні автори [3], відносять ряд феноменів:

1. Потреба в здоров'ї актуалізується, як правило, у разі його втрати.
2. Дія механізмів психологічного захисту, мета яких – виправдання нездорової поведінки.
3. Установка на пасивне ставлення до здоров'я, що знаходить віддзеркалення в міркуваннях типу «якщо людині судиться захворіти, що б вона не робила, все одно захворіє», обумовлює відповідну поведінку, яка рано чи пізно приводить до ослаблення здоров'я.
4. Вплив минулого досвіду людини.
5. Ефект теорії реактивності виявляється при плануванні, розробці і оцінці ефективності реклами здорового способу життя, яке часто будується не на пропаганді зберігаючих здоров'я формах поведінки, а на забороні «шкідливих» звичок.
6. Особливості соціального мікро- і макрооточення.
7. Дія ефекту затриманого зворотного зв'язку – одна з головних причин негігієнічної поведінки людей, зневажання ними правил здорового способу життя.
8. Відсутність державної політики в області здоров'я.

Формування ставлення до здоров'я – процес досить складний, суперечливий і динамічний. Він детермінований двома групами чинників [4]:

1. внутрішні чинники: демографічні (зокрема стать, вік, національність), індивідуально-психологічні і особові особливості людини, стан здоров'я;
2. зовнішні чинники: характеристики навколишнього середовища, зокрема особливості соціального мікро- і макросередовища, а також професійного середовища, у якому знаходиться людина.

Отже, вплив на ставлення особистості до свого здоров'я – тривалий і для особистості процес, пов'язаний з подоланням внутрішніх конфліктів і негативних емоційних переживань. Важливою ланкою системи виховання сьогодення має бути формування в підростаючого покоління установки на зміцнення духовного, психічного та фізичного здоров'я. Здоровий спосіб життя особистості повинен формуватися протягом усього періоду навчання і нести собою вироблення ціннісно-сміслових і практичних основ збереження та зміцнення здоров'я.

Література

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. Пособие для студентов Вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
2. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. 356с.

3. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна. К. : Інкос, 2002. – 272 с.

4. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607с.

5. Тищенко С. П. Психічне здоров'я: ціннісно-смысловий аналіз/ С. П.Тищенко // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К.: Нора-Друк, 2003. Вип.23. 436 с. С. 362, 344,346.

Глюзо К.О.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин, Україна

науковий керівник – Ковтун А.Ю.

доцент, кандидат психологічних наук,

м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНО ПРО ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ З РАС

Неоднорідний та неоднозначний світ висуває до людини цілу низку вимог, виконуючи які, вона змушена перелаштовувати себе та свій спосіб життя. Зріла особистість у якої психологічні та соматичні показники знаходяться в межах норми, не завжди здатна адекватно реагувати на виклики сьогодення. Що ж тоді говорити про малечу, яка тільки но починає крокувати складним життєвим шляхом. А якщо ще й так трапилось, що природа наділила таку дитину – «особливістю», «унікальністю», до прикладу нашої окресленої теми – аутизмом. Щоб розібратися в риторичі даного

питання необхідно проаналізувати психологічні особливості дітей з РАС.

Дещо із загальної статистичної інформації. За даними ООН у світі налічується близько 70 мільйонів осіб із розладами аутистичного спектру (РАС), із затримкою і порушеннями соціальних навичок, що ускладнюють їх соціальну інтеграцію й адаптацію. Всесвітня організація аутизму наводить дані, за якими у 2008 році спостерігався 1 випадок аутизму на 150 дітей, у 2012 році діагностувався 1 випадок аутизму на кожні 88 неповнолітніх.

Усе частіше РАС називають не вадю чи хворобою, а особливістю розвитку, що акцентує увагу на необхідності формування в особи з

аутизмом насамперед навичок соціальної взаємодії, що сприяють пом'якшенню труднощів соціалізації та інтеграції в соціум.

Аутизм (грец. autos – «сам»; аутизм – «занурення в себе»; рідше – синдром Каннера) – розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, повторюваною поведінкою, складнощами у взаємодії із зовнішнім світом, з цього приводу виникають порушення в соціалізації. Людина з аутизмом типово уникає спілкування: усяке порушення повсякденного розпорядку й стереотипів є для нього трагедією; проте інтелект у таких людей не завжди понижений, часто виявляються так звані «острівці знання» – області, у яких здібності хворого досягають нормального або навіть геніального рівня[5].

А. В. Чеховська вказує, що рівень інтелектуального розвитку при аутизмі може бути найрізноманітнішим: від глибокої розумової відсталості до обдарованості в певній сфері знань та мистецтв. (Термін “обдарованість” з'явився на початку ХХ століття. Г.Уіпл позначив цим терміном групу учнів, що мали понаднормові здібності)[6; с. 653].

Світова класифікація виділяє кілька варіантів розладів аутистичного Спектру. Згідно з нею, зазначено чотири типи хвороб МКХ-10:

- 1) F84.0 - дитячий аутизм (аутистичний розлад, інфантильний аутизм, інфантильний психоз, синдром Каннера);
- 2) F84.1 - атипичний аутизм;
- 3) F84.2 - синдром Ретта; (Виявляється у віці 8-30 місяців без будь-яких зовнішніх причин. Це найважче порушення серед РАС).
- 4) F84.5 - синдром Аспергера, аутистична психопатія [4].

Робота з такими категоріями дітей досить кропітка, відповідальна, потребує терпіння, і є пролонгованою в часі. За для досягнення позитивного результату до такої діяльності залучаються як фахівці так і батьки дитини з РАС.

Це ніби своєрідний тандем, в якому роботу одного напрямку підкріплює надбання і здобутки іншого. Двобічне розуміння і усвідомлення значущості своєї допомоги (фасилітації) дитині батьками та спеціалістами дає покрокові успіхи та досягнення у психологічному розвитку та соціалізації дитини.

Вважаємо за потрібне зазначити, що не завжди батьки можуть повною мірою усвідомлювати необхідність співпраці та взаємодії з фахівцями спеціалізованих центрів, закладів, адже переконані, що це робота спеціаліста і не більше. Ось чому необхідно проводити (психологічну) роботу і з дитиною з РАС, і з її батьками, яка є направленою на

корекцію поведінки дитини, усунення тривоги та страху, а також на корекцію та зміцнення сім'ї. При цьому проводять ряд психологічних заходів у таких напрямках – просвітницькому, психопрофілактичному і психокорекційному та консультативному[2].

Психолого-педагогічний супровід дитини з розладами можна представити в послідовності наступних етапів:

- знайомство з дитиною та сім'єю (вивчення документації);
- проведення всебічного обстеження;
- аналіз отриманих результатів;
- складання індивідуального маршруту освіти[1].

На діагностичному етапі – проводиться психолого-педагогічне обстеження з метою визначення індивідуальних особливостей дитини.

Потрібно підкреслити, що проведення експериментально-психологічної діагностики дітей з аутизмом з використанням інструментальних методів не завжди можливо, особливо для дітей з важким ступенем порушень [3; с.46].

Робота з дітьми передбачає встановлення контакту з дитиною; розвиток мови; формування позитивного настрою на контакт з навколишнім середовищем; корекцію поведінкових порушень і соціальної дезадаптованості; корекцію страхів; корекцію агресивності; розвиток когнітивних здібностей.

Всі етапи роботи з дитиною з РАС ніби «витікають» один з одного.

Починаючи із самостійного ознайомлення дитини з приміщенням, яке є оснащеним відповідно до вимог щодо роботи з такими дітьми. На цьому етапі та і в подальшому, такій «особливій» дитині необхідна постійна підтримка дорослого, його підбадьорення і спонукання, щоб перейти до більш складних і активних відносин зі світом. А також необхідною умовою є напрацювання елементів залученості (включення) дитини в спільну діяльність як з батьками, так і з соціумом.

Ось чому одним із головних спільних завдань батьків та фахівців служби супроводу є допомога(фасилітатация) дитині з РАС адаптуватися до колективу з перспективою подальшої соціалізації.

Література

1. Бітянова М. Р. Психолог у школі : зміст діяльності і технології / М. Р. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 160 с.
2. Буковська О. О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами / О. О. Буковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 12-16. / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_5

3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група АТОПОЛ, 2011 – 270 с.

4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.

5. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник / Сост. Н. В. Завєрико, Т. Г. Соловійова. – Запоріжжя : ПП «Тандем», 2008. – 53 с.

6. Чеховская А. В. Современные методы коррекции расстройств аутистического спектра / А. В. Чеховская // Вісник ОУН імені І. І. Мечникова. Психологія. Вип. 8 (20), 2012. – С. 652-659.

Голєва Г.Н.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Кресан Ольга Дмитрівна, доцент кафедри загальної та практичної психології, кандидат психологічних наук

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ВІКОВИХ КРИЗ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

«Життєва криза» – феномен внутрішнього світу людини, який виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху і є його поворотним пунктом, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався.

Існують різні погляди щодо самої природи виникнення і перебігу життєвої кризи: або вона виникає як емоційна реакція людини на загрозливу ситуацію перешкод у процесі досягнення життєво важливої мети і ці перешкоди неможливо подолати звичним способом; або криза може виникнути і в умовах, які зовні виглядають ніби цілком мирно.

Зовнішні умови, визначають конкретний характер виявлення і протікання критичних періодів. [3]

Загалом існують дві принципові позиції у розумінні критичного періоду:

1. Визнання критичних періодів необхідним моментом розвитку (позиція Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна). За Л.С. Виготським, криза – це природній і закономірний етап розвитку, в ході якого відбувається кардинальна і бурхлива перебудова соціальної ситуації розвитку, що склалася, і формування центрального новоутворення віку (акцент на психологічних механізмах розвитку). [3]

2. Визнання необхідності якісних змін у розвитку, переходу до нової системи взаємин. (акцент на зовнішніх, соціальних умовах, а не психологічних механізмах розвитку (позиція О.М. Леонтьєва, Л.І. Божович та ін.).

Але життєвий шлях людини – це історія формування і розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи і ровесника певного покоління. Разом з тим, фази життєвого шляху датуються історичними подіями, зміною способів виховання, змінами способу життя і системи відносин, сумою цінностей і життєвою програмою – цілями і смыслом життя, якими така особистість володіє. Практично, ступені суспільного виховання, освіти і навчання, що складають сукупність підготовчих фаз життєвого шляху, формування особистості стали визначальними характеристиками періодів росту і дозрівання.

В силу багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів дослідити кризи розвитку дорослого життя людини досить складно. Разом з тим, дослідження під керівництвом Б.Г. Ананьєва, Б.С. Братуся, та інших, дозволили стверджувати, що за межами дитинства розвиток не відбувається лінійно, а складно, суперечливо, кризово. Проте критичні періоди не такі різкі, як це було у підлітковому віці, не є такими прив'язаними до вікових рамок. Як правило, вони проходять більш гладко і менш драматично, ніж кризи дитинства. [1]

Разом з тим, особистісні зрушення найчастіше зв'язані з наступними періодами життя: 28-34 роки, 40-45 років, 50-55 років. Можна думати, що саме на цей час припадають кризи дорослості, оскільки в інтервалах між ними розвиток як правило проходить більш рівномірно, відбувається нагромадження суперечностей, які яскраво виявляються під час кризи

На думку Т.М. Титаренко розрізняють нормальну, тобто вікову кризу, яка пов'язана із завершенням певного етапу психічного розвитку і переходом до нового вікового періоду, і анормальну кризу, що виникає в складних умовах життя і вимагає від людини дій, які перевершують її можливості, а в деяких випадках такі кризи змінюють долю людини. [5; с.201-219]

Також він виділяє біографічні кризи, які характеризуються переживаннями та протиріччями у внутрішньому світі людини і виражають її суб'єктивне ставлення до подій у її житті або ж до життя в цілому.

Криза нереалізованості виникає в тому випадку, коли, на думку людини, життєва програма не виконана, коли вона незадоволена продуктивністю свого життя, не бачить, чи недооцінює свої досягнення, недооцінює суттєвих у минулому подій, які б впливали на сьогоднішнє і майбутнє життя.

Криза спустошеності виникає тоді, коли людина слабо уявляє собі актуальні зв'язки, що ведуть від минулого через сьогодні до майбутнього. Людина може усвідомлювати важливі і значимі досягнення у своєму житті, але на майбутнє у неї "немає сил", вона не має конкретної мети, яка б приваблювала її.

Криза безперспективності характеризується слабким усвідомленням потенційних зв'язків подій, проектів, планів на майбутнє. У людини є і активність, і досягнення, і цінні особистісні риси, але вона не може будувати нових життєвих програм, і самовдосконалюватися, реалізовувати себе в різних ролях.

Кризи можуть виникати тоді, коли змінюються життєві ролі людини. Життєві ролі (особистісні ролі) завжди пов'язані з важливими функціями людини, у власному і суспільному житті. В одних людей зміна ролі проходить спокійно, без великих суперечностей продуктивно і завершується прийняттям людиною нової ролі - так протікає гармонійний розвиток. У інших, навпаки, - прийняття нової ролі викликає великі суперечності, небажання змиритися з новою роллю, відхилення у поведінці – це характерно для дисгармонійного розвитку.

Вирізняють: кризи становлення особистості, їх ще називають віковими або нормативними, тобто такими кризами, які необхідні для розвитку особистості. Вони характеризуються повними, якісними змінами, а саме змінами ролей, які виконує людина в грі, навчанні, спілкуванні, праці, тобто зміни ролей, які потребує провідна діяльність.

Я вважаю, що будь-яка криза – це емоційний дискомфорт. Причина проста: людина не одержує того, що йому потрібно. А потрібна йому одна річ - реалізована самототожність, тобто розуміння того, хто ти, прийняття себе таким і реалізація цього.

Розвиток самототожності йде по чотирьох векторах:

- статева ідентичність ;
- професійна ідентичність;
- ідеологічна ідентичність (де і з ким я живу, географія, історія, етнічна приналежність);
- любовно-сімейна ідентичність.

Доктор психологічних наук А.В.Толстих писав: «свідомість відповідальності» і «прагнення до свідомості» є вирішальна ознака зрілості. Психологічно відповідальна особа - це особистість, яка відповідає за себе та за зміст свого життя і відповідає перш за все перед собою та іншими людьми.[7]

Таким чином, часове пояснення життєвої кризи говорить про те, що проблема часу, зокрема часу життя людини, є ключовою серед життєвих проблем людини. По-перше, оволодіння часом дає можливості для продуктивного розв'язання життєвих криз, які образно можна назвати збуреннями на життєвому шляху людини. По-друге, психологічна роль за самою своєю природою містить часовий компонент, адже роль передбачає розгортання в часі системи дій та вчинків. Тому роль можна вважати засобом кризової психотерапії.

Знання і врахування у роботі з різними віковими категоріями закономірностей особистісного розвитку людини в різні вікові періоди усвідомлюється суспільством при розв'язанні багатьох проблем у різних сферах життєдіяльності. Отже, ці знання допомагають не тільки зрозуміти наявність стабільних та критичних періодів для людини в її житті, але й долати труднощі, які зв'язані з нормативними кризами розвитку; у процесі профорієнтації індивідуально-вікових особливостей та вираження людиною своєї індивідуальності, а також успішному професійному становленню тощо.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т / Под ред. А. А. Бодалова, Б. Ф. Ломова.- М.. 1980.
2. Адлер А. Практика та теорія індивідуальної психології. – М., 1995. – 270 с.
3. Виготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений : В 6 т. – М., 1984 (б) – Т.4 – с. 244 – 269.
4. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І.О. Черезова. –Бердянськ, БДПУ, 2016. – 193 с.
5. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко.— К., 1998.
6. М. В. Савчин, Л. П. Василенко «Вікова психологія» навчальний посібник, Київ - 2005, 351 с.
7. Толстых А.В. «Возрасты жизни» – М/ Мол. гвардия, 1988, 226 с.
8. Хрестоматія по віковій психології / Під ред. Д.І. Фельдштейна. - М., 1996. - 530 с.

Гребінник С.М.

Аспірант третього року навчання спеціальності «Психологія» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Наконечна М.М., кандидат психологічних наук, доцент

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ВАЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО КОНСТРУКТУ «НЕЙРОРІЗНОМАНІТТЯ» ДЛЯ ПСИХОЛОГІЇ

Вихід в світ діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів DSM-5 в 2013 році змінив парадигму розуміння аутизму, додавши до аутичних розладів синдром Аспергера[1] та сформулювавши сучасне розуміння розладів аутистичного спектру, в якому наразі більша кількість діагностованих відносяться саме до високофункціональної частини спектру(тобто може бути адаптованою в суспільстві).

Як результат, в сучасному світі набирають популярність ідеї «нейрорізноманіття». Під нейрорізноманіттям розуміються ідеї про те, що неврологічні відмінності, наприклад синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, розлади аутичного спектру, дислексія, тощо – відображають нормальні та природні зміни в розвитку мозку. Таким чином концепція нейрорізноманіття часто є протиставленням «клінічній моделі», яка розглядає такі стани як аутизм або розлад дефіциту уваги як розлади, яким треба запобігти або вилікувати їх. Так відбувся рух до того, щоб відійти від розуміння цих явищ як «патології» та перейти до більш детального вивчення та розуміння того, що є «нормальним».

Термін «нейрорізноманіття» («neurodiversity» англ.) - вперше було сформульовано в 1990 році соціологом Джуді Сінгер[4], яка має діагноз розладу аутичного спектру. Концепція передбачає, що подібні відмінності є іншим варіантом норми й існували вони протягом всієї історії людства, відповідно слід ставитися до таких людей з розумінням і підтримкою, а не сприймати з позиції патології або хвороби. З появою сучасних методів нейровізуалізації з'явилися нові дослідження в психології та психіатрії, що продемонстрували вроджену природу цих явищ, з якими людина проживає все життя без можливості «вилікувати», а також такі особливості все частіше знаходять у людей, які не мали діагнозу та не замислювалися про існування в себе певних розладів. Ряд дослідників разом з проблемними та дезадаптивними рисами також виділяють характерні позитивні риси в різних групах людей віднесених до даної групи [3, 6, 9]. Так соціальний конструкт

нейрорізноманіття відкриває широке коло питань для клінічної, практичної та педагогічної психології.

Такі фактори як, велика кількість адаптованих в суспільстві людей, які мають всі ознаки вищезгаданих розладів, сучасні потреби працедавців в працівниках з нетиповими талантами та потреба таких людей в специфічних формах психологічної допомоги - дають розуміння щодо актуальності переходу подібного явища з області психіатрії або нейропсихології до психологічного вивчення цих явищ. В сучасності з'являється все більше досліджень, які, відокремившись від розуміння патологічної природи цих явищ, дають відповіді на існування позитивних та затребуваних в суспільстві рис. Зокрема, люди з синдромом дефіциту уваги попри характерні проблеми розглядаються як успішні підприємці та інноватори [3] що мають показники креативності вищі від загальної норми, а люди з розладами аутистичного спектру, не зважаючи на проблеми соціальної комунікації, мають часто високі показники обдарованості в своїх вузько направлених сферах інтересу[9]. Такі люди є корисними в таких сферах діяльності, як обробка даних, розробка програмного забезпечення, дизайн, тестування продуктів та ін.

З позиції психології особистості наразі існує декілька сучасних психометричних досліджень, які розглядають нейровідмінних людей в руслі характерології та типології, виявляючи як проблемні, так і нормативні риси людей з розладами аутистичного спектру або розладом дефіциту уваги, демонструючи типові результати, які характерні й нормотиповим людям. Наразі можна виділити наступні дослідження в руслі психологічного вивчення або важливі для психології (що були зроблені в руслі підтримки медичного дослідження) нейровідмінних людей, які можна виділити: дослідження синдрому дефіциту уваги крізь призму концепції типів Майерс – Бріггз[2]; дослідження розладів аутистичного спектру у взаємозв'язку з факторами великої п'ятірки[7]; дослідження креативності та мотивації у людей з синдромом дефіциту уваги[3]; дослідження темпераменту у людей з аутистичними рисами[8]; дослідження савантизму серед дітей з розладами аутистичного спектру[9]; вплив когнітивно-біхевіоральної терапії на людей з розладами аутистичного спектру[10]; порівняння психотерапії та медикаментозного впливу на симптоми синдрому дефіциту уваги[5]. Останні два дослідження підіймають найбільш значне в суспільному житті питання – надання кваліфікованої психологічної допомоги особливим категоріям людей з врахуванням специфічних особливостей функціонування мозку. Перелічені дослідження в руслі персонологічних багатфакторних методик демонструють напрямок, в якому такі особистості повинні бути всебічно та більш детально досліджені психологією.

Література

1. American Psychiatric Publishing. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition). Arlington VA, - 2013. – 991 с.
2. Amos S.P., Homan G.J., Sollo N., Ahlers-Schmidt C.R., Engel M., Rawlins P. The Relationship of Personality Style and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children// Kans J Med. – 2017 – Т. 10(2) – С. 26-29.
3. Boot, N., Barbara N., Matthijs B. Creativity in ADHD: goal-directed motivation and domain specificity// Journal of attention disorders. – 2020. – Т. 24.13 – С.1857-1866.
4. Corker, M., Sally F. Disability discourse. McGraw-Hill Education – 1999.
5. Groß V., Lücke C., Graf E. Effectiveness of Psychotherapy in Adult ADHD: What Do Patients Think? Results of the COMPAS Study// Journal of Attention Disorders. – 2019. – Т.23(9) – С. 1047-1058.
<https://doi.org/10.1177/1087054717720718>
6. Happé, F. Autism: cognitive deficit or cognitive style? // Trends in cognitive sciences. – 1999. – Т 3.6 – С. 216-222.
7. Lodi-Smith, J. Meta-analysis of Big Five personality traits in autism spectrum disorder //Autism. – 2019: - С. 556-565.
8. Pisula E., Kawa R., Danielewicz D., Pisula W. The Relationship between Temperament and Autistic Traits in a Non-Clinical Students Sample// PLOS ONE – 2015. - Т. 10(4) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124364>
9. Ruthsatz, J., Jourdan B.U. Child prodigy: A novel cognitive profile places elevated general intelligence, exceptional working memory and attention to detail at the root of prodigiousness //Intelligence. – 2012. – С. 419-426.
10. Woods A.G., Mahdavi E., Ryan J.P. Treating clients with Asperger's syndrome and autism// Child Adolesc Psychiatry Ment Health. – 2013. – Т 7(1): С 32. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-32>

Григориченко Д.Д.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Кресан О.Д., доцент кафедри загальної та
практичної психології, кандидат психологічних наук

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

Підлітковий вік – одна із найважливіших фаз в загальному процесі становлення людини як особистості. Будується новий характер,

зкладаються основи свідомої поведінки і формуються моральні уявлення та соціальні установки. Саме в цей період закладається основний ґрунт для розвитку творчих здібностей індивіда.

Протягом століть вчені досліджували і досліджують таке поняття як творчі здібності. Творчі здібності - це індивідуальні особливості якості людини, які визначають успішність виконання ними творчої діяльності різного роду. Питання походження творчих здібностей вивчалось різними науковцями Е. Еріксон переконаний, що проблема творчості пов'язана з психосоціальними стадіями розвитку.

Гуманістична психологія, представником якої є А. Маслоу, доводить, що творчість є універсальною характеристикою людей, здатних до самоактуалізації. З цією творчою здібністю пов'язані такі характеристики, як гнучкість, безпосередність, сміливість, відкритість і скромність [4].

К. Роджерс у своїх дослідженнях пішов далі і почав розвивати ідеї креативності. Для людей, які використовують свої здібності та таланти, реалізують свій потенціал і просуваються до повного пізнання себе й сфери своїх переживань, використовувався термін – “повноцінно функціонуюча людина” [3].

З досліджень науковців ми можемо спостерігати один цікавий факт – творчі здібності ніколи не розвиваються наодинці і навіть більше, на їх розвиток впливають інші психологічні та фізіологічні аспекти. Наприклад, у період формування уяви відбувається доволі складно і супроводжується пошуком рівноваги. Якщо підлітковий період пройшов успішно, то, як результат, може відбутися становлення постійних інтересів, усвідомлення власної особистості, віднаходження свого хобі, формування понятійного мислення. Такі якості є гарним ґрунтом для розвитку творчості.

Загалом розвиток творчих здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією низки чинників:

- внутрішніх, до яких належать: вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності;

- зовнішніх, що представлені чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Відмітимо, що до внутрішніх чинників входить такий аспект, як самооцінка, а отже, самооцінка і творчі здібності пов'язані між собою.

Підлітки з різним рівнем самооцінки мають різні творчі здібності, а значить вони будуть мати неоднакові продукти творчої діяльності. Якщо у

підлітка високий рівень самооцінки, то його творчі здібності також добре розвинені. Ці два поняття взаємозалежні. Низька самооцінка породжує в особистості сумніви, залежність від думки інших, постійні переживання, тривожність та зневіру у собі. Завдяки таким компонентам розвиток творчих здібностей неможливий, бо людина постійно зациклена на проблемах і бар'єрах, що заважають їй у досягненні мети. Така особистість ніколи не буде задоволеною, адже її будуть оточувати лише невизначеність, залежність від когось та неприйняття себе. Висока самооцінка, навпаки, дає величезні можливості. Індивід завжди в оптимістичному настрої, бо займається тим, що подобається і що виходить. Завдяки своїм позитивним результатам творчої діяльності людина сама підвищує собі самооцінку, мотивує себе, стає впевненою, не боїться проблем і невдач.

До речі, самооцінка може змінюватися в залежності від ситуації. Таке явище несе за собою тільки розвиток особистості, наприклад, під час перемоги її самооцінка збільшується, а після програшу – зменшується. У особистості у такому випадку з'являються постійно нові цілі та мотивація.

Отже, самооцінка є поняттям динамічним і може змінюватися в залежності від навколишнього середовища, інших людей. Така змінність дуже корисна для творчості і творчих здібностей, адже під впливом світу людина може спробувати себе у всьому, пізнати світ краще та створити щось своє прекрасне. Зазвичай, людина с низькою самооцінкою боїться будь-яких змін, а особистість з високою - буде вбачати у цьому нові шляхи до саморозвитку.

Останній тип характеризує творчу особистість, яка є щасливою людиною, що задоволена своїм буттям.

Для формування творчої особистості особливо важливі такі компоненти:

- інтелектуально-логічні здібності учня, які виявляються у вмінні аналізувати, абстрагуватися, пояснювати та розкривати сутності понять, а також вміння доводити та обґрунтовувати власну думку;

- інтелектуально-евристичні здібності, які включають в себе здібності висувати гіпотези або прогнозувати результати, фантазувати, переборення інерції мислення та здатність до критичності мислення.

Отже, самооцінка активно впливає на творчу діяльність людини і навпаки, якщо людина розвиває свої здібності, то самооцінка стає вище. Ця формула будує творчу особистість, у якої є всі шанси бути успішною. Індивідууми з низькою самооцінкою потребують певної психологічної допомоги, адже це допоможе їм комфортно почувати себе у навколишньому середовищі.

Література

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009 – 448с.
2. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха ; вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп.– СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия “Мастера психологии”).
4. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.

Гриценко А.С.

магістр Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Литовченко Н.Ф., кандидат психологічних наук,
доцент

ВІРТУАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Швидка інформатизація суспільства спричиняє кардинальні зміни в особистості сучасної людини. Особливо це стосується так званого «Z-покоління», які народилися в кінці 90-х рр. ХХ століття і виростили в умовах глобального впливу мережі Інтернет, що викликає занепокоєння у старших поколінь, адже надмірне використання інтернет-ресурсів призводить до підвищення тривожності, зниження концентрації уваги та ослаблення вольової регуляції. Крім того, спостерігається ослаблення інтересу до розвитку реальних особистісних якостей та навичок ефективної комунікації. Тому, перед нами постає питання вивчення особливостей віртуального середовища та факторів, які впливають на формування ідентичності в даному середовищі.

У концепції Е. Еріксона «его-ідентичність» означає почуття тотожності самому собі, цілісності, безперервності свого існування в часі і просторі [2]. Ідентичність розглядається як ядро особистості і включає в себе такі центральні складові: самосвідомість, ціннісно-смислову та регулятивну сфери.

Віртуальна ідентичність – це «складова частина соціокультурної ідентичності особистості, яка стосується усвідомлення своєї приналежності

до певної (не завжди фіксується в реальному соціумі) спільності, що здійснює діяльність в інформаційно-комунікативних середовищах, перш за все в комп'ютерному віртуальному просторі Інтернету» [1].

Ідентичність у віртуальному просторі завжди технологічно опосередкована використанням «ніків» та «аватарів». Чим більше «нік» не збігається з справжнім ім'ям людини або «аватар» – з її справжнім виглядом, тим більшою мірою віртуальна ідентичність не збігається з реальною. Оскільки в Інтернет-просторі, користувач має можливість приховати справжні дані про себе і спілкуватися анонімно, то він може відкрито виражати свої емоції та думки. Почуття безкарності може призводити до булінгу та агресії, що змінює ідентичність користувача.

Віртуальна ідентичність пов'язана з самопрезентацією та самовизначенням особистості. Хоча, сучасні інтернет-технології відкривають широкі можливості для самопрезентації та прояву індивідуальності, однак, інтернет-середовище може загрожувати формуванням нереалістичного образу «Я». Якщо в реальному середовищі людина змушена витратити ресурси для самопрезентації та комунікації, то у віртуальному середовищі конструювання «ідеального образу Я» вимагає значно менших витрат, що призводить до надмірного занурення у віртуальний простір. Саме завдяки віртуальній реальності людина має змогу моделювати новий світ і конструювати нову ідентичність, що володіє ідеальним набором якостей і характеристик. У віртуальній комунікації людина має свободу вибору самопрезентації та необмежені можливості конструювання власної особистості. Це дозволяє здійснювати так звані «ігри з ідентичністю», коли людина змінює вік, соціальний статус, програє різні ролі, демонструє різні риси особистості і стилі спілкування. Проте, зараз інтернет-користувачі не користуються такою перевагою віртуального простору як анонімність. Тепер віртуальне середовище розглядається не як засіб створення віртуальної ідентичності, а як спосіб відображення реальної ідентичності особистості.

А Н. Дерінг підкреслює, що нові види ідентичності людини не замінюють вже існуючі, а розвиваються на їх основі. Різні прояви ідентичності утворюють єдину комплексну цілісність – модель особистості. У зв'язку з цим її віртуальний варіант є не що інше, як відображення реального образу, що знаходиться в віртуальному просторі [3].

Фальсифікація відомостей про себе свідчить про незадоволеність людини реальною ідентичністю і тоді віртуальний простір перетворюється в платформу для реалізації тих якостей індивіда, програвання тих ролей і переживання тих емоцій, які є фрустрованими в реальному житті. Це

свідчить про втрату цілісності особистості, її деформацію. З іншого боку, інтернет-простір надає людині можливості для самовираження, дозволяє розширити уявлення про власну особистість та максимально розкрити особистісний потенціал.

Таким чином, дуже важливим залишається питання впливу віртуального простору на процес соціалізації молодого покоління. А саме: «Чи буде нове покоління достатньо пристосованим до умов реального світу?»; «Які ризики несе в собі тотальне занурення в інтернет-середовище?».

Література

1. Астафьева О. Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах // Вісник Харківського національного університету: Теорія культури та філософія науки. 2007. № 776. С. 120–133.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / под ред. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
3. Doering N. Sozialpsychologie des Internet. Hogrefe Verlag, 2003. 516 s.

Дикіна Л.В.

старший викладач кафедри практичної та клінічної психології
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна.

ПСИХОЛОГІЧНА ON-LINE КОНСУЛЬТАЦІЯ ПСИХОЛОГА ПО SKYPE

Часті локдауни та карантинні обмеження, які ми маємо на сьогоднішній день у зв'язку з новим видом захворювання COVID-19, а також часта віддаленість клієнта від обраного психотерапевта все це є новими умовами розвитку онлайн-консультування сьогодні. Як показала практика консультацій, найбільш затребуваною та ефективною формою онлайн-консультування на сьогодні є Skype-консультування.

Дуже важливо, щоб клієнт консультування знав про те, яку йому допомогу надають на психологічних послугах по Skype.

Консультація психолога по Skype, власне, як і консультація у психолога в кабінеті схожі тим, що психолог надає клієнту свою професійну допомогу в пошуку вирішення проблемних ситуацій.

Які проблемні ситуації можуть бути розглянуті під час консультації:

- це можуть бути проблеми екзистенціальної кризи;

- міжособистісні проблеми;
- сімейні труднощі;
- труднощі у виборі професії [5].

В ході психологічної консультації по Skype робота психолога фокусується на зміну почуттів клієнта, думок і дій таким чином, щоб клієнт зміг жити більш ефективно.

Клієнтам психологічної он-лайн консультації важливо знати, що психологічна допомога це не тільки вплив психолога на них, але це також практичні рекомендації, домашні завдання, які дуже важливі при вирішенні тієї чи іншої проблеми [1].

Розглянемо як проходить психологічна консультація по Skype.

В процесі психологічного консультування клієнт проходить ряд стадій.

1. Перше і найголовніше, що психолог робить, хоч і без відома клієнта - вивчає особистість клієнта. Це необхідно для того, щоб провести діагностику здібностей і особистісних особливостей клієнта без використання тестів.

2. Психолог вивчає суть проблеми клієнта. Це необхідно для того, щоб побудувати гіпотезу про виникнення проблеми і знайти шляхи вирішення даної проблеми.

3. Обов'язково визначаються клієнтські ресурси для вирішення психологічної проблеми. Навіть якщо проблема не вирішується за одну зустріч, психолог завжди залишає клієнта з ресурсом.

4. В процесі психологічного консультування по Skype психолог навчає клієнта способам попередження подібних проблем в майбутньому і навчає користуватися власними ресурсами і створювати їх самому [3].

Далі розглянемо відмінність і вигоду психологічної консультації по Skype від інших видів психологічної допомоги.

Вигода консультацій по Skype:

1. Клієнт завжди на зв'язку з психологом. У Skype існує функція переадресації дзвінків, в такому випадку, якщо психолог не в Skype, клієнт все одно додзвониться на номер психолога і зможе домовитися про час і конкретний день консультації по Skype.

2. Ціна на психологічну допомогу. Вона нижче, ніж консультація в кабінеті психолога. Не варто чекати черг, дня, коли психолог звільнитися від клієнта, їхати до психолога.

3. Консультативний процес відбувається у клієнта вдома. Клієнт може бути розслаблений, немає напруги обстановки кабінету і формальностей; клієнт може поділитися всім, що накопичилося у нього за багато місяців, а то й років і отримана інформація залишиться конфіденційною.

4. Клієнту відводиться більш активна роль. Так, якщо при психокорекції та психотерапії відповідальність за результат несе психолог, то тут основна психокорекційна робота проводиться самим клієнтом. І, отже, за кінцевий результат відповідальність також лежить на клієнті. Психолог же відповідає за правильність своїх висновків про суть проблеми і за професійну обґрунтованість рекомендацій щодо розв'язання цієї проблеми.

Специфіка консультацій по Skype.

Перше: це короткочасність особистих контактів. Якщо проблема не є серйозною, консультування обмежується 5-6 консультаціями [3].

Друге: активність клієнта і активність психолога рівні.

Третє: в подальшому клієнт сам без допомоги психолога вирішує проблеми, яких раніше боявся.

Безумовно є проблеми, які вимагають більш серйозного підходу і консультації з психологом можуть перевищувати 10-15 зустрічей.

Ефективність психотерапії та психологічної консультації по Skype - визначається наявністю позитивних для клієнта змін, як на психологічному, так і на поведінковому рівнях.

Результат роботи з психологом може бути оцінений клієнтом як успішним, неуспішним і середнім. Але, важливо пам'ятати, що результат від терапії або консультування по Skype проявляється завжди через певний час. Якщо, наприклад, Ви як клієнт були відкриті з психологом і прагнули до співпраці, то, як правило, позитивний результат проявляється в кінці роботи з Вами.

Розглянемо ознаки, які вказують на те, що робота з психологом проходить або пройшла успішно. Зазвичай враховуються як суб'єктивні оцінки (як правило це оцінює клієнт, що для нього добре, а що погано), так і об'єктивні дані [3].

І так, якщо клієнт отримує від роботи з психологом почуття задоволення після психологічної консультації + психолог так само відчуває позитивні почуття від роботи з клієнтом, і якщо дана задоволеність підтверджується об'єктивними даними, наприклад:

- У клієнта змінилося ставлення до проблеми.
- Близькі клієнта і колеги помічають в ньому зміни.
- Клієнт усвідомлює, що мета, яка була поставлена на початку роботи з психологом досягнута.

• Вирішилася не тільки проблема, яка була заявлена на початку роботи, але і супутні., наприклад: позитивні зміни на особистісному плані в позитивну сторону змінили міжособистісні відносини, то робота з психологом проходить або пройшла добре.

Таким чином, ми можемо зробити такі висновки.

Психотерапію або психологічне консультування можна вважати досить успішними, якщо:

1) психолог розуміє суть проблеми клієнта, приховані механізми, розуміє бажання клієнта вирішити дану проблему і визнає це;

2) у клієнта консультування дійсно є реальна проблема, а не вигадана (адже дуже часто людям необхідно просто поговорити, і придумати приводи для цієї розмови);

3) у клієнта є щире бажання вирішити пред'явлену проблему;

4) клієнт відчуває себе в безпеці, обговорюючи свої проблеми з психологом по Skype.

Як би не нахвалявали психологів і психотерапевтів з їх досвідом і регаліями, але в реальності проведення психотерапевтичної консультації не завжди закінчується вдало і пов'язано це з цілою низкою чинників.

Що лежить в основі психотерапевтичного консультування по Skype? Перш за все це добровільне спілкування двох вільних особистостей (клієнт і психотерапевт або психолог). Виходячи з цього, можна виділити суттєві чинники, які можуть негативно впливати на процес і результативність консультування:

I. Особистісний фактор. Тут може бути ряд проблем, з якими стикається он-лайн психолог, в роботі з клієнтом [4]. Перш за все це:

- коли клієнт пред'являє вигадану проблему, бажаючи як би пограти з психологом в гру «хто кого?». Як правило, психолог швидко визначає наміри клієнта. Психолог, як правило, виходить з того, що клієнт таким чином хоче привернути увагу до себе, і потребує психологічних погладжуваль, яких йому не вистачає в його реальному житті. І саме на цьому етапі психотерапевтична консультація може бути закінчена самим психологом.

- коли у клієнта немає щирого настрою вирішити існуючу проблему. Іноді нещирість з боку клієнта може бути мотивована тим, що клієнт хоче отримати вторинну вигоду, або він відчуває страх змін, про які боїться сказати психологу на он-лайн консультації.

Не завжди клієнт є причиною відсутності результатів у вирішенні проблем. Сам психолог або психотерапевт так само може бути тим самим фактором, який заважає позитивному результату на психологічній консультації по Skype.

Розглянемо помилки психолога [2].

Ними є:

I. Неправильний висновок про причини і механізми розвитку проблеми клієнта. Можливою причиною цієї помилки може бути низький рівень

професійної компетенції. Це відбувається тоді, коли консультант не прагне підвищити свої знання в області проблематики клієнтів і користується старими знаннями.

Нерозуміння специфіки структури особистості клієнта і його ресурсів. Таке часто трапляється, якщо психолог вдається до частого використання психодіагностичних засобів (наприклад, використовує тести, замість того, щоб спостерігати і розмовляти з клієнтом), або не вірно вибирає психодіагностичні методи.

Психолог розробляє алгоритм вирішення проблеми, не враховуючи особистісні особливості клієнта.

Психолог або психотерапевт некоректно поводить себе в процесі консультування. Наприклад, психотерапевт вступає в інтимні стосунки з клієнтом, заводить з ним дружбу, тоді коли психотерапевтичне консультування ще не завершилося. Причиною такого є контрперенос, коли психотерапевт відчуває будь-які почуття до людини, який якимись ознаками зовнішніми або внутрішніми схожий на клієнта [5].

II. Фактор часу.

Чому тут так важливий час? Справа в тому, що клієнт, в силу своїх переконань з приводу того, як повинна проходити психотерапія он-лайн або психологічна консультація он-лайн може не правильно оцінювати те, скільки часу потрібно для вирішення його проблеми і більш того. Хоч психотерапевт он-лайн (психолог он-лайн) завжди попереджають клієнта про той час, який необхідно витратити на вирішення проблеми. У свою чергу, клієнт має свої очікування, які можуть не збігатися з тим, що є в реальності. Це один з факторів, що впливає на відсутність результату роботи з психологом он-лайн.

III. Наступний фактор це просторовий фактор.

У звичайній ситуації, коли клієнт звертається до психолога в кабінет, дуже часто (особливо в великих містах) клієнт можете зіткнутися з проблемами в пересуванні по місту, цими проблемами можуть бути:

- пробки в місті.
- неспівпадання робочого графіка клієнта з робочим графіком психолога.

Таким чином, виникає питання про те, як взагалі вирішити свою проблему за допомогою фахівця? На сьогоднішній день це питання вирішується дуже просто. Спілкування з психологом по Skype це доступно, легко, конфіденційно і зручно.

IV. Економічний чинник.

Сьогодні у більшості людей не завжди знайдуться вільні фінанси, щоб

відвідувати кабінет психотерапевта або психолога. Дорогими послугами можна користуватися, але це буде не тривале консультування, яке не дасть стабільного позитивного ефекту, на відміну від консультування по Skype. Психологічна консультація по Skype набагато дешевше за рахунок того, що Skype надає безкоштовні послуги спілкування в мережі і на будь-якій відстані. І якщо Вам сподобається психолог не з Вашого міста, не буде проблемою зв'язатися з ним по Skype.

Таким чином, можна зробити висновок, що онлайн-консультування є дистанційною формою психологічної допомоги. Звернення до психолога по Skype - це ефективний і безпечний спосіб виходу з кризи та вирішення проблем. Для бажаючих вирішити свої проблеми з мінімальними втратами часу, здоров'я, грошей і сил сьогодні пропонується саме консультування по Skype. У процедурі онлайн-консультування клієнт може вирішувати свої особистісні проблеми ефективно і у своєму власному темпі і ритмі.

Література

1. Меновщиков В.Ю. Психологическая помощь в сети интернет (Электронный ресурс).- Москва: 2007.- Режим доступа до сайту: <http://flogiston.ru/articles/netpsy>

2. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование: учебное пособие.- Санкт-Петербург: Лидер, 2006.

3. Психологическое консультирование Онлайн. Под ред. В.Ю. Меновщиков, В.В. Колпачников, Е. Панькова // Научно-практический журнал.- Москва: 2010.- №2.- Режим доступа до сайту:<http://sites.google.com/site/psyfedonline/magazin>

4. Рубцов В.В., Лебедева С.В. Віртуальна психологічна служба // Психологічна наука і освіта.- 2002. - № 1.

5. Шнейдер Л.Б. Основи консультативної психології: Учеб. посібник. - Москва: Видавництво Московського психолого-соціального інституту; Воронеж: Видавництво НВО «МОДЕК», 2005.

Долгіх Т. В.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

Розвиток позитивної мотивації навчання є однією з умов формування цілісної, всебічно розвиненої особистості. Тому першочерговим завданням сучасної системи освіти є розвиток в учнів інтересу до навчання.

Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. Вона є більш широким поняттям, ніж мотив. Поняття «мотивація» в психології використовується в двох значеннях: як система факторів, що обумовлює поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри), та як характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність. Отож мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її початок, обґрунтування, формо вияви.

Термін «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка. Вона пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі. Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, яка спрямовує до здійснення окремих дій [3, с.11].

На думку Л.Д. Столяренко, "Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта". Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [1, с.12-15]. Мотив також можна визначити як поняття, що в узагальнюючому вигляді являє собою багато диспозицій. З усіх можливих диспозицій найбільш важливим є поняття "потреби". Її ще називають станом нужди людини в окремих умовах, які необхідні для нормального існування та розвитку. У людини крім фізичних та органічних потреб є ще матеріальні, духовні, соціальні. Потреби – динамічно активні стани особистості, що виявляють її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності [2, с. 45]. В процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина.

Навчальна мотивація визначається як частковий вид мотивації, включений в певну діяльність, – в даному випадку діяльність учіння. Становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилення негативного відношення до учіння, а й ускладнення структури мотиваційної сфери. Тому, аналізуючи мотивацію учбової діяльності, головне не тільки

визначити домінуючий мотив, а й враховувати усі структури мотиваційної сфери людини.

Мотивація підлітка – це те, що спонукає підлітка рухатися в тому чи іншому напрямку (вчитися, розвиватися, набувати, домагатися, проявляти ініціативу, ділитися з іншими і т. д.) Одне з центральних новоутворень підліткового віку є почуття дорослості, яке виражається у прагненні до незалежності, самостійності, в утвердженні свого особистого гідності. Порівнюючи себе з дорослим, підліток не бачить ніякої різниці між собою і дорослим. Він (підліток) відкидає свою приналежність до дітей, але у нього ще немає відчуття справжньої, повноцінної дорослості, але є величезна потреба у визнанні його дорослості оточуючими. Це переживання дуже важливе для розвитку особистості в підлітковому віці. Воно стимулює активність підлітка, спрямовану на засвоєння цінностей, установок, норм, які, з його точки зору, підтверджують уявлення про нього як про дорослого. Вони хочуть брати участь у справах, які вперше їм доступні, і де вони можуть проявити свої нові можливості.

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, – суб'єктивними особливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями тощо); по-четверте, – суб'єктивними особливостями вчителя і перш за все системою його відношень до учня; до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмету.

Отже, мотивація відіграє важливу роль у житті особистості підлітка, а навчальна мотивація визначається як особливий вид мотивації, яка включена в навчальну діяльність учня. На думку Л.І.Божович, навчальної мотивації стимулюється ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, які пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, які пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

Література

1. Бех І. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософська і соціологічна думка. 1994. № 3-4. С. 12-20.

2. Васильков А. М. Динамика мотивационных установок к профессии в процессе обучения в вузе/ А. М. Васильков, С. С. Иванов // Ананьевские чтения – 97: Тезисы научно – практической конференции. М: 1997. С. 45 – 49.

3. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов /А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. Н. Киреева и др. // Ананьевские чтения - 99: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1999. С. 47.

Духно Т.П.

Студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Кресан О.Д., кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Проблема конфлікту завжди була актуальна для будь-якого суспільства. Конфлікт – це найдавніша форма взаємодії людей, яка не тільки супроводжує розвиток людської культури, але й часто являється рушійною силою всіх трансформаційних процесів у суспільстві. В сучасному світі відбувається повна переорієнтація всіх базових ціннісних категорій, в тому числі й всіх аспектів розвитку і функціонування такого інституту як сім'я. Сімейні конфлікти, їх причини, чинники, що ускладнюють конфліктні ситуації, умови подолання конфліктів, методики та їхня специфіка відповідно до типів сімейних конфліктів, вікової групи подружньої пари можуть допомогти у відповіді на гострі соціальні питання суспільства, зокрема, доцільність сімейних відносин в їхньому традиційному значенні та шляхів покращення ситуації з динамікою розлучень.

Конфлікт становить міждисциплінарне поняття та є предметом дослідження багатьох наук, зокрема, психології, соціології, конфліктології, філософії тощо. Даний феномен роз'яснювали у своїх працях науковці: О.Бондарчук, А.Анцупов, Н.Гришина, М.Пірне, Н.Ануфрієва, Т.Зелінська. Відсутня загальноприйнята дефініція конфлікту, зокрема С.Максименко надає значення соціальним характеристикам, А.Петровський і М.Ярошевський розкривають конфлікт через міжособистісну взаємодію.

Особливостями вираження внутрішніх особистісних протиріч в шлюбі обумовлено проблемами у сфері фінансової самостійності подружжя, різне розуміння норм поведінки і відносин з родичами, особиста зрілість подружжя. Це, в свою чергу, визначає вибір індивідуальних стратегій поведінки і життєдіяльності в шлюбі. Дефініція конфлікту передбачає таке тлумачення, як зіткнення, серйозні розбіжності в спілкуванні, суперечку. При

цьому деякі дослідники визначають поняття конфліктного подружнього союзу в межах трьох різновидів, як-от: конфлікті, кризові та проблемні. На думку В.Сисенко «Конфліктними подружніми союзами ми називаємо такі, в яких між подружжям є постійні сфери, де їх інтереси, потреби, наміри і бажання приходять до зіткнення, породжуючи особливо сильні та тривалі негативні емоційні стани» [4].

Найбільший вклад у проблематику шлюбних відносин вносять когнітивний і поведінковий аспекти протиріч: найбільш проблемним є бажання успіху в поєднанні з сімейним благополуччям і можливістю самовираження. Існують особливості внутрішньо особистих протиріч подружжя, зумовлених специфікою статево-рольової приналежності і змістом гендерних стереотипів [2, с.37].

Дослідження проблематики сімейних конфліктів подружжя у дорослому віці вбачається у двох аспектах. Перше, це вивчення специфіки функціонування таких сімей з огляду на функціональну трансформацію ролі інституту сім'ї в сучасному світі. Друге, це напрацювання нових методик і висновків щодо особливостей таких сімей з огляду на те, що сучасні соціальні реалії залишають такі пари ще тривалий час соціально затребуваними і відповідно старі методики розуміння суті сімейного життя у дорослому віці виглядають досить застарілими.

У своєму подальшому дослідженні ми маємо на меті емпірично дослідити психологічні особливості сімейних конфліктів у дорослому віці.

Література

1. Авсиевич М.Т. Супружеские конфликты и пути их преодоления / М.Т. Авсиевич, Л.И. Мельник. – М.: МГУ, 2008. – 451 с.
2. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 37 с.
3. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2008.- 436
4. Сисенко В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
5. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 496 с.

Євменчук О.В.

аспірантка кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені М. Гоголя

м.Ніжин, Україна

Науковий керівник – Никоненко Олег Петрович

УЧІННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

В сучасній системі освіти важливого значення для особистості фахівця набуває не лише засвоєння професійних знань та навичок, але і психологічна зрілість, особистісний розвиток фахівця. Серед професій типу «людина-людина» саме особистість і стає інструментом професійної діяльності, тож вона має не лише володіти рядом професійних характеристик, але і проявляти гнучкість, цілісність та актуалізованість особистісних утворень.

Поняття «учіння», що несе у собі принципову відмінність від формального «навчання» є одним із центральних чинників особистісного розвитку у навчальному процесі.

Саме розкриття специфіки і ролі процесу учіння може дозволити організовувати навчальний процес таким чином, щоб не лише надавати знання і формувати вміння, але і сприяти актуалізації природних здібностей особистості та всебічно розвивати фахівця, зачіпаючи не лише формальні, але і сутнісні, ціннісні компоненти професіоналізації та становлення особистості.

В даному тексті ми маємо на меті охопити еволюцію теоретичних поглядів на сутність особистості як смислового ядра процесу учіння. Сформувати цілісне уявлення про можливі рушії психологічного розвитку та його природні механізми. Також важливим для нас є визначення поняття «учіння» та аналіз робіт вітчизняних вчених, котрі вже наголошували на особливій природі даного процесу на протигагу процесу «навчання», котрий виступає формальною, зовнішньою стороною поведінки особистості в освітній діяльності.

Поняття, що ми прагнемо його дослідити та означити, не досить чітко та прозоро висвітлене у сучасних наукових публікаціях. Учіння, про яке може іти мова в контексті освітніх питань, проте його принципова відмінність від інших, споріднених понять – навчання, научіння, потребує додаткового роз'яснення і наголошення.

Окреслене нами питання є еkleктично пов'язаним із такими науками як філософія загалом, філософія освіти, психологія особистості та іще деякими дотичними теоретичними течіями.

Проблеми особистісного розвитку природньо витікають із найдавніших філософських течій, проте саме у контексті учіння у вітчизняній науці дане питання було вперше розгорнуте у доповіді Г.С. Костюка «Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини» ще у 1940 році [3].

Серед вітчизняних учених теорії навчання та учіннєвої діяльності були досить широко представлені у наукових доробках учених, що вивчають та розвивають педагогічну та психологічну науки, зокрема представники педагогічної психології: Г. С. Абрамова, Г. О. Балл, Л. І. Божович, С. М. Бондаренко, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. І. Гінецинський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, І. О. Зимняя, Л. Б. Ітельсон, І. І. Ільясов, В. В. Краєвський, О. М. Леонтьєв, І. Я. Лернер І. Лінгарт, В. Я. Ляудіс, Ю. І. Машбіц, С. Л. Рубінштейн, Г. А. Цукерман, А. С. Шаров.

Питання про сутність особистості поставали ще в працях античних філософів. До прикладу, Сократ, Епікур, Арістотель репрезентували у своїх працях певний погляд на людину. У філософії Давньої Греції особистість вивчалась через її взаємодію із соціумом, тож значна увага приділялась моральним чеснотам людини, як показникам високорозвиненої людини.

Часи Середновіччя зрушили погляд на людину у бік її стосунків із Богом, адже теологічні аспекти існування займали центральне місце у світогляді того часу.

На зміну йому прийшов антропоцентричний погляд доби Відродження. Центром світогляду стає не Бог, не моральні якості, а саме людина у всій повноті свого існування. Акцент припадає на розум і свідомість особистості.

У 17-18 столітті відбувається виникнення терміну «рефлексія», що є першим методом психологічного вивчення свідомості.

Завдяки обширним роздумам німецьких філософів інформаційне поле знань про людину поповнюється величезною кількістю ідей та теорій: феномен «Я», тілесні реакції, свідомість та самосвідомість. Також саме в цей час здійснено перший крок до вивчення несвідомого [1].

Серен К'єркегор поклав початок філософії екзистенціалізму, що згодом дуже тісно переплелася із психологією, та породила в ній новий виток – екзистенційна психологія. Також екзистенційна тематика достатньо широко висвітлена у літературних творах. Названий підхід до пізнання світу, ставить у центр вивчення й аналізу феномен людського буття в світі. Світ характеризується як вороже середовище, що протистоїть самій людині.

Центральним прагненням особистості екзистенціалісти вважають потяг до свободи. В існуванні людини вбачаються певні данності, що є відпочатковими і незмінними – смертність людини; її самотність у цьому світі, що породжена дійсною ізоляцією, адже отримати досвід буття може лише непосредньо той, хто його переживає; відповідальність, яка нерозривно пов'язана зі свободою – ідея про те, що людина вільна робити будь що зі своїм життям, вона абсолютно вільна у своїх вчинках і виборах, але при цьому їй же самі доведеться нести відповідальність за власні дії та їх наслідки[5].

Революційного значення набула психодинамічна теорія, розроблена З. Фрейдом. Він вважав, що життям людини керують два протилежні потяги – Лібідо(потяг до життя) та Мортідо(потяг до смерті, знищення). Та виділяв в структурі особистості 3 рівні: ід, его та супер-его.

Психоаналіз Фрейда дав початок глибинній психології, в якій його послідовники різноманітно розвивали вивчення несвідомого. Так виникла індивідуальна психологія А.Адлера, аналітична теорія особистості К.Г.Юнга, его-психоаналіз Е.Еріксона, трансакційний аналіз Е.Берна.

Згодом послідовники та учні психодинамічних напрямів дещо змінили точку зору на особистість, так виникла екзистенційна психологія. Вона ставить питання людського буття у світі та екзистенційних данностей, з якими стикається особистість.

Найбільш приближеними до сучасного бачення виявились гуманістичні теорії психології – гуманістична теорія особистості А. Маслоу та особистісно-центрований підхід К. Роджерса.

Саме в гуманістичній психології особистість вперше постає як цілісна, зріла, гармонійна система, що керується потребами до проявлення себе у світі, а не до втечі від природних, відпочатково даних умов.

Зважаючи на багатоманіття поглядів та теоретичних напрямів, сучасна наука відмовилась від пошуку єдиного поняття, вона стала еkleктичною та багатогранною. Для інтеграції набутих знань було створено таку течію як філософська антропологія. Це вчення, котре об'єднує усі можливі підходи до розуміння сутності людини та її характеристик.

Учіння як рушійний чинник психологічного розвитку серед вітчизняних вчених вперше було розглянуто Г.С. Костюком. Першу репрезентацію ця проблема отримала у доповіді Г.С. Костюка «Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини» ще у 1940 році і антиципована в ідеї, за якої «підростаюча особистість формує свої власні сили» [2, с. 31].

Наша думка полягає в тому, що учіння – це є активний, керований особистістю процес, не лише набуття знань, а в першу чергу само перетворення, шляхом включення змісту освіти у мотиваційну та ціннісну сферу особистості. В такому процесі особистість «пропускає крізь себе» зміст освітнього матеріалу та формує власну «Я-позицію».

В той час як навчання студента – це формальна діяльність, котра може бути виконана поверхово, реактивно, без залучення глибинних процесів та ціннісних утворень. Провідну роль в даному випадку відіграють зовнішні мотиваційні аспекти – схвалення соціуму, матеріальна вигода, уникнення покарання тощо.

Дослідниця Л.Ю. Ніколаєва зазначає, що інститут освіти має не тільки пропонувати цілі і задачі для навчуваного, але і мати в собі глибокий трансцендентний сенс.

Раніше А.Н.Леонтьєв та С.Л.Рубінштейн у своїй теорії діяльності значної уваги приділяли проблематиці навчання. Тож на їхню думку, формально-логічні та творчі операції, що здійснює особистість у навчання, мають соціально детермінований характер, і саме це сприяє високому рівню осмисленості, що і є ключовим елементом учіння [4].

Цілком вдало доповнює вищенаведені роздуми точка зору І.Ільєсова. Він стверджує у своїх працях, що основним предметом учіння є перетворення індивідуального досвіду, а це означає, що особистість здійснює активне само перетворення, саморозвиток.

Природа свідомості, її функціонування і диференціації, створили таку реальність, в котрій психологія постає як еклектична наука, вона поєднує в собі теорії які так чи інакше охоплюють різноманітні аспекти життєдіяльності і внутрішніх процесів людини. Поняття особистісного розвитку в контексті учіння ми розкрили із декількох «кутів зору» через еволюцію наукових поглядів на особистість як смислове ядро процесів учіння та розвитку.

Означили та диференціюємо різноманіття поглядів науковців різних часів та теоретичних напрямлень на процеси навчання та учіння, як його активнішої, суб'єктної частини.

Питання учіння як чинника особистісного розвитку пропонує обширне поле для подальших досліджень, адже воно може нести за собою відкриття тих «ключиків», що, на сучасному етапі розвитку людства є необхідними. Розкриття феномену учіння дозволить розширити горизонти наукової думки та водночас приблизити науку до життя.

Проблематика свідомості людини та особливостей її функціонування в часи всезагальної індивідуалізації потребує тонкого особистісного підходу та потужного методичного матеріалу, що виходить за рамки стандартизованих

тестів та числових вимірювань, тож потребує більшого об'єму часових та інтелектуальних затрат, однак може відкрити абсолютно нові перспективи наукового психологічного дослідження як такого.

Література

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915.- С.202.

2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

3. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології / За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. – К: Рад. школа, 1941. – Т. II. Психологія. – С. 3–45.

4. Сингаївська А. М. "Розмежування понять "навчання" та "учіння"". // ВІСНИК НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка.. – 2011. – №3. – С. 149.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение): Пер. с англ. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

Захарова Н.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Проблема агресивності особистості постійно привертає до себе увагу науковців. Особливої актуальності вона набула сьогодні, оскільки зростає соціальне розшарування, тривають військові дії на сході країни, діти та молодь потрапили в залежність від гаджетів, комп'ютерних ігор тощо. Саме підростаюче покоління є найбільш незахищеними від негативних впливів соціально-економічних факторів, оскільки саме у цьому періоді розпочинаються процеси індивідуалізації та соціалізації, пошук референтних груп, загострюються психотравми. Також особливої уваги набувають проблеми міжособистісних стосунків.

У структурованому вигляді агресія проявляється у вигляді агресивної поведінки або агресивних дій. Агресивність – це одна із форм реагування на

різні неприйнятні у фізичному і психічному відношенні життєві ситуації, які викликають стрес, фрустрацію. Агресивні дії виступають в якості:

- а) засобів досягнення певної мети;
- б) способу психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби;
- в) самоціллю;

г) способу задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні [2, с. 148].

Агресивна поведінка складається із трьох компонентів: пізнавального, емоційного і вольового. Пізнавальний компонент включає в себе розуміння ситуації, виділення об'єкту і обґрунтування мотиву для проявлення агресії. Емоційний компонент виявляється через легке виникнення негативних емоцій: гніву, злості, презирства. Нарешті, вольовий компонент – цілеспрямованість, наполегливість, рішучість і ініціативність. Ступінь вираження компонентів може коливатися. Всі вони пов'язані із фізіологічними особливостями особистості – темпераментом.

У сучасній психології існують поняття "агресія" та "агресивність". Агресію розглядають як окремі дії, вчинки, а агресивність – як відносно сталу здатність особистості, яка виражається в готовності до агресії.

У літературі представлено досить велику кількість типів класифікації агресії. Так, виділяють два основних види агресивної поведінки:

– конструктивну агресію (відкриті прояви агресивних спонукань, реалізовані в соціально прийнятній формі, при наявності відповідних поведінкових навичок і стереотипів емоційного реагування, відкритості соціального досвіду і можливості саморегуляції та корекції поведінки);

– деструктивну агресію (прямий прояв агресивності, пов'язаний із порушенням морально-етичних норм, що містить елементи делінквентної або кримінальної поведінки з недостатнім урахуванням вимог реальності та зниженим емоційним самоконтролем) [1, с. 185].

Агресивні прояви можуть бути:

- а) засобом досягнення певної мети;
- б) способом психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби;
- в) самоціллю;

г) способом задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні [2, с. 148].

Згідно численних досліджень, прояв дитячої агресивності представляють собою одну з розповсюджених форм порушення поведінки. Сюди відносяться неслухняність, роздратування, забіякуватість, жорстокість. У більшості дітей спостерігається пряма та непряма вербальна агресія – від скарг і агресивних фантазій до прямих погроз і звинувачень.

Основними причинами прояву агресивності є:

- Бажання привернути до себе увагу однолітків, батьків та інших дорослих.

- Бажання одержати бажаний результат.

- Бажання бути лідером.

- Захист і помста.

- Бажання принизити іншого з метою підкреслити свою вищість.

Серед психологічних особливостей, які провокують агресивну поведінку виділяють:

- Недостатній розвиток інтелекту та комунікативних навичок.

- Занижений рівень саморегуляції.

- Занижену самооцінку.

- Відхилення у стосунках із однолітками.

- Високу збудливість нервової системи внаслідок різних причин (травм, хвороб тощо). [3, с. 6].

У середовищі підлітків часто можна спостерігати як психічне так і фізичне насильство. Як правило вони супроводжують одне одного. Глузування і знущання можуть довго тривати, викликаючи у жертви тривалі травмуючі переживання.

Найчастіше жертвами насильства в навчальному закладі стають підлітки, які мають:

- фізичні вади;

- особливості поведінки;

- особливості зовнішності;

- погані соціальні навички;

- страх перед навчальним закладом;

- хвороби;

- низький інтелект і труднощі в навчанні

Отже, агресивна поведінка постає як засіб задоволення потреби у спілкуванні, самовираження та самоствердження, досягнення значущої мети, але одночасно й реагування на неблагополучну ситуацію в сім'ї, як намагання досягти влади над іншими людьми. Тому у роботі з агресивними підлітками потрібно завжди пам'ятати: агресія може мати і біологічне, і соціальне походження; агресивність може бути не тільки жорстокою, але й нормальною реакцією у боротьбі за виживання.

Література

1. Калинина Е. А. Агрессия и агрессивность у подростков 14–15 лет / Е. А. Калинина // Обществ. науки и современность. 1993. № 3. С. 183–190.

2. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. СПб. : Питер, 1999. 220 с.

3. Федорченко Т.Є. Дитяча агресивність: проблеми, профілактика. Навчально-методичний посібник. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. 238 с. С.6

Зубок Н.Є.

студентки IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛІ

Прояв волі (точніше було б - "сили волі", вольового зусилля) в різних специфічних ситуаціях змушує говорити про вольові якості, властивості особистості. При цьому як саме поняття "вольові якості", так і конкретний набір цих якостей залишаються досить невизначеними, що змушує деяких вчених сумніватися в дійсному існуванні цих якостей. Вольові якості - це особливості вольової регуляції, які проявляються в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером подоланої труднощі.

Воля - це тільки узагальнене поняття, за яким ховається багато різних психологічних елементів. Говорячи про складові елементи волі, мається на увазі їх сукупність, їх кількість, відмінності і зв'язку між ними.

Вищою і найбільш складною системною вольовою якістю В.К. Калин вважає самоврядування організацією психічних функцій, тобто здатність і вміння легко (швидко і з найменшими витратами) створювати і підтримувати таку функціональну організацію, яка найбільш адекватна цілям та умовам предметної діяльності. Це системна якість пов'язана з тим, наскільки глибоко знає людина особливості та закономірності функціонування своєї психіки.

Велике місце у виробленні цього вміння займають профілактика (виключення) випадків встановлення взаємодії з середовищем через енергоємні функції та мінімізація енерговитрат на саму вольову регуляцію за рахунок підбору найбільш адекватних способів вольової регуляції.

Було проведено дослідження на вивчення вольових якостей. Нами було зроблено припущення, що щонайменше, у 30% досліджуваних рівень імпульсивності перевищує рівень вольової регуляції. Однак аналіз результатів показує, що припущення невірне: у 100% піддослідних рівень вольової регуляції значно перевищує рівень імпульсивності. Отже, методика

підтверджує положення про те, що у юнаків і дівчат у віці 14-15 років вже сформована така важлива сторона особистості як здатність контролювати і управляти своїми емоціями та почуттями. Вони в змозі дати оцінку своїм вчинкам, хоча нерідко не можуть пояснити мотиви, що спонукали їх здійснювати подібне.

В результаті проведеної методики «Соціальна сміливість», для цієї групи характерно наступне: у хлопчиків рівень соціальної сміливості вище, ніж у дівчаток. Так як за ступенем активності хлопчиків і дівчаток, про прагнення їх до досягнень і домінантності, заперечують наявність відмінностей за цим параметром і стверджують, що дівчатка активні не менш хлопчиків, але сфера їхньої активності інша. Тому і спостерігається така відмінність соціальної сміливості серед хлопчиків та дівчаток.

Про аналізувавши дані які я отримала провівши методику «Самооцінка сили волі». Входить, що сила волі у підлітків чоловічої статі виражена сильніше, ніж у дівчат. Це може бути зумовлено тим, що у хлопчиків-підлітків розвиток дорослості пов'язане з їхньою активною орієнтацією на певний зміст чоловічого ідеалу - якості "справжнього чоловіка". Це, з одного боку, - сила, воля, сміливість, мужність, витривалість, з іншого - вірність дружбі і товаришам.

У силу цієї орієнтації значна частина хлопчиків починає розвивати у себе силу волі і вольові якості різними вправами, і іноді видає бажане наявність сили волі за дійсне. Вольові якості школярок-підлітків не виявляються настільки виражено. Різниця між дівчатками і хлопчиками в шкільних справах полягає в тому, що для дівчинки досить свідомості того, що вона діє так, як з неї запитують, лише б їй вселили, що в цьому є необхідність, і сенс. Хлопчики ж обов'язково повинні самі зрозуміти і сенс, і значення заходу. Більшість дівчаток не мають виражених вольових якостей і не прагнуть їх розвивати.

Для підлітка воля стоїть на одному з перших місць. Люди, що володіють вольовими якостями, стають для підлітка ідеалом, на який він хотів би бути схожим і якому намагається наслідувати. Саме такою високою оцінкою підлітками вольових властивостей особистості і пояснюється те, що хлопці в якості перспективи самовиховання найчастіше висувають завдання виховання волі.

Отже, підлітковий вік є чутливим для розвитку вольових якостей особистості. Підлітки спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення. Заради розвитку вольових особистісних якостей хлопці займаються такими видами спорту, які пов'язані з фізичними

навантаженнями, ризиком, при оволодінні якими необхідно виявляти незвичайну силу, мужність, сміливість. Ця діяльність стимулює становлення мотивації досягнення успіхів. При виконанні складних навчальних завдань чи доручень, вони здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану. Здатні вносити корективи у свій постійний режим, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. Цими діями підкреслюється наявність у них найважливішої якості волі – організованості;

Література

1. Алексєєв Н.Г. Воля // Філософський енциклопедичний словарь. - М.: Суч. енцикл., 1983. - с.90-91.
2. Баканов Е.Н. Исследование генезиса волевого действия. - М: МГУ, 1979. - с - 22
3. Божович Л.И. Что такое воля? // Семья и школа. - 1981. - №1. - с.32-35.
4. Бріхцин М. Воля і вольові якості // Психологія особистості в соціалістичному суспільстві. - М., 1989
5. Калин В.К. Волевая регуляция деятельности. Автореф. докт. дисс. - Тбилиси, 1989. - с.36

Іванець Я. О.

студентка Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна
Науковий керівник – кандидат психологічних наук,
доцент Литовченко Н. Ф.,

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Самоактуалізація – це внутрішня активність суб`єкта, метою якої є виявлення потенціальних можливостей, цінностей та смислів. Це особлива пізнавальна активність, викликана пошуком особистістю відповідей на питання: «В чому моя унікальність?», «Що мені треба і що для мене важливо в житті?», «Як мені цього досягти?». Результатом такої діяльності є самопізнання та самовизначення, тобто досягнення власної унікальності, цінності та життєвого призначення, а також становлення людини суб`єктом власної життєдіяльності за рахунок продумування програми самоздійснення.

Проблема життєвих цілей особистості у психологічній літературі не є новою. Так, у психоаналізі значна увага приділяється підсвідомим детермінантам психічного розвитку людини. Становлення життєвих цілей і

життєвої спрямованості індивідуума у цілому дослідники пов'язують з переживанням задоволення і уникненням незадоволення, глибинним осмисленням власної самості у соціумі [4].

У роботах Е. Фромма [5] підкреслюється соціальна спрямованість поведінки людини на досягнення нею саме життєвих цілей. У якості такої цілі може виступати «перемога» над собою чи значущими іншими, життєва орієнтація на матеріальні досягнення і пов'язаний з нею спосіб життя «мати» або змістом життєвих цілей виступає власне духовне зростання, конструювання свого життєвого шляху за способом «бути», у гармонійному співіснуванні з іншими людьми.

Подальший розвиток проблеми життєвих цілей представлений у гештальтпсихології і, особливо, гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс).

Процес самоактуалізації особистості, згідно з А. Маслоу [2], і являє собою постійний вибір життєвих цілей і способів їх досягнення.

Самоактуалізуюча особистість володіє певним набором якостей, що забезпечують їй продуктивний ріст та розвиток, а саме: вона активна, діяльна, відповідальна, позитивна по відношенню до себе і світу, цільна, креативна та здатна успішно долати виникаючі перешкоди, керуючись вірою в себе та життєвим смислом.

Найвищий рівень життєвих цілей особистості складають духовні цінності істини, краси, добра, справедливості. У роботах радянських психологів (С.Л.Рубінштейн [3], В.І.Слободчиков і Є.І.Ісаєв та ін.) підкреслюється думка про те, що головною ціллю і смислом життя особистості є служіння людям, здійснення власного внеску у прогресивний розвиток людства.

Сензитивним періодом становлення життєвих цілей є юнацький вік. Однак, як зазначає Л.І.Божович [1], активізація ціле-мотиваційних конструктів молоді у різних модусах життєдіяльності відбувається нерівномірно. Так, невизначені абстрактні смисложиттєві цілі «робити добро іншим», «бути корисним членом суспільства» у юнаків часто поєднуються з добре розрахованим, часто заснованим на матеріальних егоїстичних цінностях вибором майбутньої професії

У дослідженнях С.В.Явон [1] висвітлюється динаміка життєвих цілей особистості раннього і пізнього юнацького віку. Згідно з дослідником, найбільш значущими життєвими цілями сучасних юнаків є матеріальний добробут, цікава робота, яка відповідає власним інтересам, позитивні сімейні стосунки.

Під час переходу від молодшого до старшого юнацького віку менш значущими стають такі цілі, як наявність гарних друзів, можливість проявити себе та свої здібності і влада, можливість керувати іншими людьми. При цьому зростає суб'єктивна значущість можливості відкрити свою справу, наявності потрібних знайомств, легкої роботи та спокійного життя, впевненості у власній безпеці.

На думку дослідника, виявлена динаміка пояснюється особливостями особистісного зростання та його соціальною детермінацією у юнацькому віці. Так, нечіткість образу майбутнього у молодшому юнацькому віці зумовлює невизначеність життєвих цілей особистості, їх сформованість на рівні життєвих мрій. Натомість на етапі старшого юнацького віку зростання життєвого, зокрема професійного, досвіду юнаків, зумовлює конкретизацію їх життєвих цілей. Однак і у старшому юнацькому віці життєві цілі часто є поверхневими, не містять під собою глибинних особистісних переконань. Так, згідно з дослідником, ціль “мати свою справу” у значної кількості юнаків часто є проявом захисної реакції особистості в умовах соціально-економічної нестабільності.

У роботах Н.Л.Бикової досліджено динаміку життєвих цілей сучасної молоді. Згідно з дослідницею, у юнацькому віці життєві цілі конкретизуються, у їх змісті зростає орієнтація на матеріальний добробут і статус. Важливим чинником становлення життєвих цілей особистості юнацького віку є її смисложиттєві орієнтації. Активізація смисложиттєвих орієнтацій юнаків зумовлює суб'єктивацію й повторну постановку ними життєвих цілей, у змісті яких зростає питома вага мотивів самореалізації й особистого життя.

Сучасні вчені підкреслюють високу складність активізації життєвих цілей молоді через несприятливі соціально-економічні фактори. Під час переходу від ранньої до пізньої юності життєві цілі особистості конкретизуються й набувають чіткості. Однак у змісті життєвих цілей сучасних юнаків переважають цінності матеріального добробуту й статусу. А сам процес самоактуалізації часто відображають короткострокову життєву перспективу. Самореалізація, вибір професії, що відповідає власним інтересам, здібностям у якості життєвої цілі для значної кількості юнаків є мало- або середньозначущими. Таким чином, недостатнє осмислення юнаками свого життя, низький рівень розвитку людиноцентричних цінностей, переживання високої складності й малозначущості реалізації життєвих цілей, пов'язаних з власним духовним зростанням, призводять до недостатнього розвитку самоактуалізації сучасних юнаків у цілому. Здійснений аналіз літературних джерел не виявив у роботах сучасних дослідників комплексної системи психолого-педагогічного супроводу

становлення життєвих цілей у юнацькому віці у єдності з активізацією смисложиттєвих орієнтацій, життєвої транспективи, смисложиттєвої концепції й самореалізації особистості в цілому, хоча у роботах сучасних дослідників і підкреслюється нерозривний взаємозв'язок становлення цих особистісних утворень. Таким чином, висока актуальність і недостатня розробленість проблеми активізації життєвих цілей у юнацькому віці зумовлюють н необхідність подальшої розробки цієї проблеми.

Література

1. Краткий психологический словарь. Текст. – М., 1995.
2. Маслоу А. Самоактуализация. Текст / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М, 1982. – С. 108-117.
3. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Текст / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997.
4. Фрейд З. Психология бессознательного. Текст / З. Фрейд. – М., 1989.
5. Фромм Э. Человек для самого себя. Психоанализ и этика. Текст. / Э. Фромм. – М., 1993.

Калина І.М.

студентка Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
м.Ніжин, Україна
Науковий керівник - Гетьман Т.О., кандидат
психологічних наук, доцент

ПРИЧИНИ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Однією із найбільш гострих проблем сучасної школи, від якої чи не найбільш потерпає наше суспільство, продовжує залишатися проблема розвитку пізнавальної активності і запобігання неспішності школярів.

Неспішність – це гостра проблема сучасної школи, яка викликається багатьма причинами. Серед них розрізняють: соціальні, біологічні та педагогічні. Соціальні причини полягають у тому, що у перебудовний період нашого суспільства знання та чесна праця не відіграють вирішальної ролі у благополуччі людини. Знизилась цінність освіти, багатьом молодим людям став потрібен диплом, атестат, але не самі знання.[1]

У психолого-педагогічній літературі вживаються два поняття, які характеризують це явище: неспішність і відставання. В. Цетлін дає таке їх

визначення. Неуспішність – невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання .

Відставання – невиконання вимог на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності. Неуспішність і відставання взаємопов'язані. Неуспішність – наслідок процесу відставання, в ній синтезовано окремі відставання. Психологічні причини, що лежать в основі неуспішності школярів, що навчаються в і старшій ланці, можна об'єднати в дві групи:

- вади розвитку мотиваційної сфери;
- несформованість умінь саморегуляції навчальної діяльності.

В. Цетлін встановила ознаки неуспішності учня у навчанні:

а) не може пояснити, в чому складність завдання, намітити план його розв'язання самостійно, вказати, що нового отримано в результаті його розв'язання;

б) не задає запитань щодо суті виучуваного, не робить спроб знайти правильну відповідь і не читає додаткової до підручника літератури;

в) пасивний і відволікається в ті моменти уроку, коли триває пошук, потрібні напруження думки, подолання труднощів;

г) не реагує емоційно (міміка, жест) на успіхи і невдачі, не може оцінити свою роботу, не контролює себе;

ґ) не може пояснити мету виконуваної ним вправи, сказати, на яке правило вона задана, не виконує вказівок правила, пропускає дії, плутає їх порядок, не може перевірити отриманий результат і хід роботи;

д) не може відтворити визначення понять, формул, доведень, викласти систему понять, відійти від готового тексту;

е) не розуміє тексту, побудованого на вивченій системі понять.

Причини відставання у навчанні поділяють на такі групи:

1) недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинута пам'ять і мислення, відсутність навичок навчальної праці);

2) недостатній рівень вихованості (відсутність інтересу до навчання, слабка сила волі, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності);

3) недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної та самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя);

4) негативний вплив атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної праці).[3]

Найчастіше до цього часу сім'ї вже розібралися, чому в їх підлітка виникають труднощі в навчанні. Але сюди накладаються всі складнощі перехідного віку. Тіло, гормони й мозок перебудовуються. З'являються перші закоханості. Плюс соціальні страхи бути відвернутим в колі однолітків

Психологами відзначається, що школярам, які навчаються в середніх і старших класах, властиві нові потреби інтелектуального і соціального порядку, тому психологічні причини неуспішності і їх корекція матимуть свої особливості. У процесі подолання неуспішності загалом усувають прогалини в знаннях та навичках самостійної навчальної праці; розвивають в учнів увагу, уяву, пам'ять, мислення; долають негативне ставлення до навчання і виховують інтерес до знань; усувають зовнішні чинники, що призвели до неуспішності. Один із шляхів подолання неуспішності – додаткові заняття з невстигаючими учнями. Для організації цих занять необхідно виявити причини неуспішності учнів, встановити, чого не знає кожен з них, детально продумати розклад занять, що повинен відповідати вимогам шкільної гігієни і не переобтяжувати учнів заняттями. Із самого початку організації занять з невстигаючим учнем украй важливо завоювати його довіру, переконати в тому, що єдиною метою занять є допомога у навчанні, і таким чином пробудити в ньому віру у власні сили, бажання працювати якнайкраще. Методи і прийоми занять з такими учнями повинні бути різноманітними і водночас суто індивідуальними. [2]

Отже, причиною неуспішності школярів, що навчаються в середніх і старших класах, можуть стати як недостатній розвиток стійких пізнавальних мотивів у самих школярів, так і не належним чином організована вчителем середовище, де соціальні мотиви підлітків не реалізуються в рамках навчальної діяльності. Попереджувати відставання та неуспішність учнів покликані різноманітні і водночас суто індивідуальні методи стимулювання учнів. Розробка шляхів, методів і засобів навчання, запобігання неуспішності тісно пов'язані з проблемами загальної педагогіки і психології, з розв'язанням загальних завдань сучасної школи, з охопленням навчанням усіх дітей.

Література

1. Агапова І. Подолати неуспішність // Завуч – 2003 – березень(№7) – с. 4–5.
2. Конопкін О. А. Загальна здатність до саморегуляції як фактор суб'єктного розвитку // Зап. психології. 2004. № 2. С. 128-135.
3. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М., 1987.

Аспірант першого року навчання спеціальності «Психологія» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Литовченко Н.Ф., кандидат психологічних наук, доцент

ДО ПИТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ВІДНОСИН

Подобається нам це чи ні, але кіберпростір став новою межею у соціальних відносинах. Запал, з яким люди занурюються в мережу, заводять там знайомства, друзів і навіть знаходять коханих, викликає негативну реакцію з боку скептиків. Противники Інтернету будуть доводити, що ці відносини не справжні, вони не такі як «реальні». Спілкування в кіберпросторі просто культурне захоплення і не може зрівнятися з реальним життям, а ті люди, які вважають за краще спілкуватися за допомогою кабелів і мікросхем просто хворі, залежні або бояться близьких, реальних відносин.

Чи правда що «реальні» відносини кращі ніж відносини в кіберпросторі? Давайте розберемося, але спочатку домовимося про умови. Що саме ми будемо називати відносинами? Це, перш за все зв'язок двох або декількох людей, структурований емоційно. При цьому не важливо, чи спілкуємося ми віч-на-віч чи підтримуємо цей зв'язок засобами Інтернету. З чого починаються відносини в мережі? Так само як і в житті, із зустрічі. Ми самі вибираємо собі місце для зустрічей, це може бути блог, сайт знайомств, тематичний форум, головне, що, заходячи на ці ресурси, ми автоматично окреслюємо коло своїх інтересів. Ми починаємо належати цілій спільноті людей, яким так само цікаві машини, секс, гроші, діти, тварини і т.п.; обмінюючись думками з різних тем, ми визначаємо людей з якими у нас спільний погляд на життя, і тих, з ким у нас не так багато спільного, дізнаємося їх кібернетичні імена і ту інформацію, яку вони готові надати про себе.

Звичайно, знайомство в інтернеті відрізняється від знайомства лицем до лица. Мережа робить його більш безпечним, люди, які знайомляться найчастіше не бентежаться і не хвилюються як при першій зустрічі. Вони можуть обміркувати свої відповіді і контролювати емоції. Інтернет дає можливість обійти стороною формальності (вік, ім'я, Сімейний стан, захоплення, зовнішність), про все це, якщо є бажання можна дізнатися заздалегідь. Особливістю знайомства в Інтернеті так само є його відсутність. Наприклад, в тих випадках, коли ви просто обмінюєтеся повідомленнями з різними людьми на загальну тему. Ви просто пишете свою думку і отримуєте

у відповідь якусь реакцію, це приблизно як поспілкуватися з попутником в автобусі, ви з ним більше не побачитеся. Цю форму відносин, поверхневих і/або тимчасових не можна віднести до повноцінного спілкування. Звичайно, вони можуть перерости в щось більше, якщо люди захочуть ближче пізнати один одного.

На основі чого ми хочемо краще пізнати співрозмовника, і заводимо тривалі відносини в мережі? Відбувається процес фільтрації потенційних контактів, на основі свідомих і несвідомих мотивів. До свідомих мотивів можна віднести: зовнішній вигляд співрозмовника (фото, аватар), його «корисність», він може в чомусь допомогти, захопленість його ідеями і думками, спільні інтереси, прагнення знайти щось спільне (статус, проблеми, робота і т.п.), кількість його реакцій на ваші повідомлення. Несвідомі мотиви так само впливають на прагнення до знайомства, коли співрозмовник задовольняє приховані потреби, наприклад, підвищує самооцінку в результаті порад, або партнер нагадує когось із його близьких, коханих, перенесення своїх почуттів на співрозмовника і т.д. у будь-якому випадку, які б мотиви не були для тривалих відносин – необхідно бажання двох.

Що ж відбувається далі, коли дві людини відчули, що вони цікаві одне одному, найчастіше їх спілкування стає більш приватним. І вони обмінюються інформацією, яка закрита для широкої аудиторії. Це величезний крок вперед, заснований на довірі партнеру. Коли двоє людей розуміють, що вони подобаються одне одному і найголовніше, їм є, про що поговорити. У них є спільні погляди, схожі життєві історії. Люди починають приймати одне одного, висловлювати співчуття і підтримку в спілкуванні.

Є люди, які легко заводять знайомства в мережі, але воно залишається поверхневим, кожен вирішує для себе сам, які відносини йому ближче. Важливо пам'ятати, що мережа, це модель, яку можна використовувати, що б поглянути на себе, як би з боку. У психології добре відомий закон першого враження, який впливає на бажання продовжити спілкування з людиною. Кажуть, що перше враження формується в перші 7 секунд знайомства. Позитивне враження залишиться, якщо співрозмовник усміхнений, підтримує контакт очей, тримає спину прямо і знаходиться на комфортній людині відстані. В Інтернеті такої можливості немає, так як співрозмовника ми «бачимо» читаючи його повідомлення. І все таки перше враження все одно формується. Які ж моменти впливають на позитивне сприйняття людини в мережі?

Слід сказати, що людина заходячи в інтернет, вирішує для себе питання власної відкритості. Є люди, які практично повністю переносять в

кіберпростір свою особистість, і ті, хто намагається вибудувати новий персонаж або кілька, пробуєчи різні кіберролі. Найчастіше зустрічаються змішані варіанти представлення людини в мережі. Але перше, що користувач робить, реєструючись на будь-яких ресурсах, це визначається зі своїм ніком і все частіше аватаром (фото). І те і інше можуть багато чого сказати, про свого господаря. Зараз проводяться цілі дослідження, присвячені вивченню вибору «свого обличчя та імені» в кіберпросторі. Всі аватари умовно можна розділити на «живі» і «неживі». Під першими розуміються реальні фотографії людей, під другими вигадані персонажі або подібного роду зображення (природа, абстракція і т.п.) Так само можна виділити емоційне забарвлення аватарів, агресивна, позитивна і нейтральна. Так ось, людині вдасться справити сприятливе перше враження, якщо аватаром буде служити його позитивна фотографія і несприятливе, якщо буде використана агресивна картинка. Логічно припустити що аватар, це набагато більше, ніж, просто зовнішність, він передає образ, який людина хоче сформувати у людей готових до спілкування з ним. Якщо за зовнішністю може багато чого ховатися, то образ як би кричить, подивіться я маленька дівчинка або я мати, або я клоун, або я філософ і т.п. Це те, ким людина хотіла б себе бачити або за чим вона хотіла би сховатися.

Нік(ім'я), те ж живиться змістом. Мережа влаштована так, що часто не виходить використовувати своє звичайне ім'я, доводиться пристроювати до нього різні доповнення у вигляді року народження або букв з різних мов або інших символів. Це зроблено для того, що б не переплутати повідомлення від людей з однаковими іменами. Тому в мережі на одному ресурсі, ви не зустрінете двох абсолютно однакових Катерин, Льонь , Сергіїв і т.д. а значить це ім'я унікальне, як і інформація, закладена в ньому. Чим простіше в прочитанні ім'я, чим воно легше вимовляється і якщо воно позитивне, тим вірніше складеться сприятливе враження про співрозмовника. З іншого боку, незвичайний Нік і аватар, безумовно, можуть притягнути увагу людей своєю інтригою.

Так само сприятливе перше враження залишає безпосередньо стиль письма. Тут можна виділити наступні особливості. Перше і широко відоме - це ввічливість. Звичайно, цьому вчать нас з дитинства, але є люди, які вважають, що Інтернет, це місце де можна наплювати на всі культурні закони, це зона свободи від умовностей і забобонів. Хочеться зауважити, що навіть в цій зоні існує суспільство, яке вибудовує свої правила комунікації, а значить можна зустріти неприйняття хамства, мату, грубостей і т.д.

Друга особливість, яка сприятиме формуванню позитивного першого враження при спілкуванні в Інтернеті – це сформований світогляд і наявність переконань. Мережа влаштована таким чином, що людина представлена там найчастіше текстом, за допомогою якого вона викладає свої думки. Якщо людині є що сказати, її думка незалежна, і вона вміє донести свої думки, то це – великий плюс. Цілісні особистості приваблюють і в спілкуванні віч-на-віч, але в Інтернеті кількість людей, що притягуються до них, зростає, адже в мережі на сприйняття думок впливає тільки здатність їх викладати, а такі речі як статус, вік, зовнішність впливають мінімально

Третя особливість-це довжина повідомлень. Не дарма кажуть, що стислість сестра таланту. Коли користувач потрапляє на сторінку блогу, форуму і т.п., то стикається з великою кількістю текстової інформації, це створює «шум» сприйняття тексту, очі хочуть перескочити, охопити все зразу. Це схоже на ситуацію, коли ви раптом опинилися б в компанії, де люди говорять все відразу. Тому довгі пости, читати в мережі важко. Якщо текст написаний коротко і по суті, то він сформує позитивне враження про того, хто написав його. Наявність в тексті позитиву, діє так само як посмішка при першому знайомстві. Уміння жартувати по доброму або хвалити співрозмовника, створює сприятливе враження. Всім відомий вислів, ласкаве слово і кішці приємно. У мережі прийнято відверто говорити про свої почуття, не враховуючи реакцію співрозмовника, за принципом «його обличчя не видно», але ті люди, які вміють висловлювати співчуття і підтримку оздоровлюють психологічний клімат будь-якої інтернет спільноти.

Хочеться підкреслити, що будь-які закони першого враження не допоможуть встановити глибоких відносин, якщо на іншому кінці дроту, буде «мертва» людина. Тому треба визнати що «реальні» відносини не настільки кращі за відносини в кіберпросторі, скільки відрізняються від них. І звичайно, одне вже ніколи не витіснить інше.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Гетьман Т.О., кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЮНАКІВ

Однією зі значущих сфер активності особистості на етапах юності є міжособистісне спілкування. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибірковою, інтимною, виконує функцію головного, соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат.

У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих проблем пов'язане з глибокими особистісними переживаннями юнаків.

Зміст і характер спілкування юнаків зі всіма категоріями партнерів визначаються рішенням проблем, пов'язаних зі становленням і реалізацією їх як суб'єктів, стосунків у значущих сферах життєдіяльності. Ціннісно-сміслова домінанта спілкування виявляється в провідній тематиці бесід: обговорення особистих справ (своїх і партнерів), взаємостосунків людей, свого минулого, планів на майбутнє, взаємин юнаків і дівчат, стосунків з товаришами, з учителями, з батьками, свого фізичного й інтелектуального розвитку [1].

Як зауважує І. Д. Бех, в ранній юності відбувається розгорнута соціалізація, особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта та опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням [2]. Загалом, як зауважує М. Й. Боришевський, в цей період особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції, яка являє собою відносно зрілу та стійку систему. Відповідно до цього у юнаків та дівчат зростає самокритичність до себе й інших, збільшуються вимоги до морального обличчя ровесників і дорослих. Цілком очевидно, що такі трансформації самосвідомості призводять до змін у діяльності, поведінці та взаєминах особистості [3].

Як стверджує І. Д. Бех, «Потреба в глибокому особистісному контакті особливо гостро переживається в ранньому юнацькому віці, коли прагнення молоді до усвідомлення своєї індивідуальності, до самовираження вимагає як дзеркала (іншого “Я”), так і вияву співучасті. Вірогідно, цим можна

пояснити потяг юнаків і дівчат до товариського дружнього спілкування» [4]. І. О. Ширшова взагалі цей період називає піковим у розвитку потреби у міжособистісній взаємодії. Саме тому юнаки багато зусиль спрямовують на задоволення потреби у міжособистісній взаємодії. При цьому саме від вибору способу її задоволення та результату його реалізації значною мірою буде залежати особистісний розвиток юнака.

У зв'язку з розвитком ціннісно-сислової сфери у особистості юнацького віку з'являється нова, невідома попереднім періодам, диференціація взаємодії на приятельські взаємини та дружбу. Зростання вибірковості та ускладнення вимог до дружби передбачає, що значна кількість міжособистісних контактів не знаходять свого продовження, або ж залишаються на рівні узгодженої взаємодії (взаємин).

Дружба займає особливе місце у житті людини юнацького віку. Вона є першою самостійно обраною глибокою емоційною прив'язаністю особистості. Для юнацької дружби характерна висока ступінь взаєморозуміння, внутрішня близькість та відвертість. Її інтеріоризованість дозволяє зберігати стосунки і на відстані, що для більш ранніх періодів онтогенезу було неможливим. Однак емоційна напруженість дружби зменшується при появі кохання [5]. І. С. Кон розглядає кохання як специфічну форму міжособистісної взаємодії, що передбачає максимальну інтимність та близькість. Таким чином, бачимо, що найбільш розвинені форми міжособистісної взаємодії стають доступним для людини лише з юнацького віку.

Найвищий рівень міжособистісної взаємодії, який повною мірою вперше досягається у ранньому юнацькому віці, не обмежується тільки стосунками дружби й кохання. На цьому рівні варто розглядати і їх антиподи – ненависть та ворожнечу. В. С. Мухіна, описуючи психологічні особливості юнацького віку, називає юність порою «безоглядної закоханості та невтримної ненависті» [6, с. 421]. Саме у таких крайнощах та амбівалентності і криється буремна природа ранньої юності. Таким чином, у період юності вперше у житті людини з'являється можливість прояву всього спектру можливих форм міжособистісної взаємодії. Оскільки до кінця зрілого юнацького віку відбувається стабілізація та остаточне особистісне становлення, то вважаємо, що період від 15 до 21 року є сенситивним для розвитку навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Таким чином, актуалізація потреби особистості в міжособистісних стосунках у юнацькому віці сприяє пошуку та освоєнню різних способів її реалізації. Від вибору стратегії міжособистісної взаємодії на даному віковому періоді залежить ефективність особистісної самореалізації на усіх

подальших життєвих етапах. Саме тому досить важливою для психолого-педагогічної науки є пошук шляхів розвитку та оптимізації міжособистісної взаємодії, що заснована на засадах гуманності, духовності, моральності. Одним із найбільш перспективних способів реалізації даного завдання вбачається у розвитку емпатійності особистості.

Література

1. Волков Б. С. Психология юности и молодости: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М.: Трикста: Акад. проект, 2006. – 254 с.
2. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2. – С. 16–23.
3. Массанов А. В. Психологічний супровід удосконалення особистості майбутніх фахівців / А. В. Массанов // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 94–98.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

Ковтун А.Ю.

Кандидатка психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, докторантка Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м.Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Освіта є одним з базових прав людини, згідно з Декларацією прав людини (1948). Вона необхідна для того, щоб подолати глобальну бідність, покращити здоров'я та дати людям можливість відігравати активну роль в їхніх громадах. Освіта може дати особистості потенціал суб'єктності – можливостей авторського ставлення до власного життя. Інклюзивна освіта є ствердженням фундаментального права кожної людини мати доступ до освіти та не бути ізольованою. На практиці багато груп людей не мають доступу до цього права. Найбільш вразливими до виключення з освіти є ті,

хто живе за межею бідності, біженці, жінки, мігранти, люди, які говорять мовами національних меншин, діти вулиці, працюючі діти, особи з СНІД/ВІЛ та іншими станами, загрозливими для здоров'я, люди з інвалідністю – будь-якого віку.

Інклюзивна освіта стосується відповідей на різноманітність в усіх її формах та створення освітньої системи, яка б підходила усім. Однак інклюзивна освіта широко асоціюється саме з інклюзією людей з інвалідністю та з концептом «особливих освітніх потреб». Люди з особливими потребами дуже часто виключаються з освітньої системи. Близько 90% дітей з особливими потребами не відвідують школу. І в той же час як багато факторів долучаються до такого виключення – в найменшій мірі бідність та малодоступність, упередження щодо людей з особливими потребами часто є головною причиною. Частим є припущення, що люди з інвалідністю є неповноцінними людськими істотами, і щодо них нібито можна зробити виключення стосовно універсальних прав людини.

Дослідження демонструють ключовий розвиток позитивних наслідків освіти: грамотність жінок та їх освіченість, наприклад, показали, що можуть покращувати здоров'я та шанси на виживання і у матерів, і у їх дітей. Освіта є також необхідною для того, щоб глобальне суспільство було більш відповідальним стосовно екологічних проблем.

Визнається, що освіта є ключовим компонентом подолання бідності. Однак взаємостосунки між освітою і подоланням бідності є складними, і просте залучення дітей до шкіл не вирішує зростаючих проблем бідності, нерівномірного розподілу ресурсів та загальної нерівності і несправедливості, які існують на глобальному рівні.

Інклюзивна освіта є результатом взаємовпливу і взаємодії багатьох спільнот та інстанцій, таких як:

- 1) громади;
- 2) активісти;
- 3) рух за якість освіти;
- 4) рух за особливі освітні потреби;
- 5) міжнародні організації на кшталт Організації об'єднаних націй;
- 6) громадські організації, недержавні організації, мережі на компанії,

широкий спектр суспільних ініціатив, які прагнуть звести політику та практику разом та залучити всіх стейкхолдерів.

До психологічних аспектів інклюзивної освіти слід віднести негативні емоційні переживання, нетолерантність та неготовність до прийняття в своє найближче коло інших людей, зокрема людей з особливими потребами. Ксенофобія як страх інаковості, іншості, несхожості паралізує можливості

людини діалогічно взаємодіяти з іншими людьми. Зокрема, як не парадоксально це звучить, успішній інклюзивній освіті перешкоджає недостатня освіченість людей, їх недостатня обізнаність щодо того, якими можуть бути люди з особливими потребами, як з ними взаємодіяти, та щодо того, що ці люди – фундаментально такі самі людські істоти, як і люди без особливих потреб.

Слід зазначити, що загалом інклюзивна освіта не є новою ідеєю. Громади практикували інклюзію протягом століть. Дуже важливо віддати цьому повагу та відштовхуватися від цього там, де це можливо, і таким чином інклюзивна освіта стає стабільною, має залученість громади. Така інклюзивна освіта може будуватися на сильних родинних зв'язках, на цінності особистості та спільного буття разом; може використовувати гнучкі формати та місцезнаходження, відповідаючи на індивідуальні освітні потреби; може використовувати будь-яке зручне чи соціальне середовище та всіх членів громади як ресурси; може мати відповідні та функціональні зміст та методи, такі як кооперативне та співпрацююче навчання, навчання «рівний-рівному», навчання «від дитини до дитини», навчання через практику в реальному житті.

В цілому інклюзивна освіта є продуктом двох освітніх рухів. По-перше, це вдосконалення шкіл, пов'язане з концептами «ефективних шкіл» та «якісної освіти». Те, що відбувається в школах, повинно бути корисним, відповідним для громади, ефективним – одним словом, це повинна бути якісна освіта. Якщо учні, зокрема групи чи окремі індивіди, мають неуспіхи в навчанні, вибувають, повторно зачисляються в класи, вчать речі, які не мають користі або релевантності, якщо над учнями знущаються або вони нещасливі, тоді система потерпає поразку. Це явно показує, що інклюзивна освіта – це дещо більше, ніж просто доступ до шкіл та класів.

По-друге, важливим є концепт особливих освітніх потреб, який відпочатково мав бути широким і відповідати великому спектру труднощів, з якими можуть зтикатися всі типи учнів. На практиці цей концепт часто мав більш вузький фокус, але все ще продовжує бути ключовим впливом на розвиток інклюзивної освіти.

Отже, психологічні аспекти інклюзивної освіти охоплюють знання її основних, суттєвих особливостей та роботу з негативними переживаннями осіб, залучених до реалізації інклюзії. Розвиток толерантності може бути тим реальним психологічним механізмом, який забезпечить гармонійну імплементацію інклюзивної освіти для тих, хто її потребує.

Кондратенко Л.О.

доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
м.Київ , Україна

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА СТУДЕНТІВ ПЕРШИХ КУРСІВ ДО ОНЛАЙН НАВЧАННЯ В СИТУАЦІЇ ЕПІДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ

Пандемія коронавірусу вплинула на всі сторони життя людей, змусила перебудувувати засвоєні стереотипи поведінки, адаптуватися до нових реалій. Не обійшли ці зміни школу та вищі учбові заклади, яким довелось перейти із оффлайн на онлайн навчання. Така новація не однаково вплинула на учнів та студентів різних класів та курсів.

Проблемою для педагогів (учителів та викладачів вузів) стали не тільки труднощі налагодження зв'язку з учнями та студентами, не відсутність навичок он-лайн навчання та учіння, але й не бажання частини старшокласників і студентів адаптуватися до нових умов.

Почнемо зі старшокласників. Онлайн навчання збільшило диференціацію майбутніх випускників шкіл на тих, хто уже точно обрав майбутню професію і тих, хто ще вагається. Ті, хто визначився із вузом та спеціальністю переключився на самостійну підготовку до здачі ЗНО, при цьому практично ігноруючи інші предмети. Проблеми для таких майбутніх абітурієнтів виникали тоді, коли ускладнювався доступ до комп'ютерів, адже батьки багатьох з них теж перейшли на дистанційну роботу, а тому доводилось ділитись девайсами. Подібне становище збільшувало напругу в сім'ї і могло призводити до психологічних зривів та порушень адаптації.

Серед старшокласників, які ще не обрали професію намітились дві протилежні тенденції – намагання отримати якомога більше різнотипних знань або, посилаючись на технічні труднощі спілкування з педагогами , мінімізувати свої навчальні зусилля. При цьому, хоча ця група учнів практично не адаптувалась до нових умов, вона найкраще себе почувала так би мовити в ситуації повної "дезаптації" до онлайн навчання.

Початок навчання у вузі завжди був періодом внутрішньої перебудови вчорашнього учня на студента. Зменшення контролю з боку дорослих, прийняття на себе відповідальності за отримувані знання, проживання в гуртожитку давала можливість майже нічим не обмеженої свободи у використанні поза навчального часу ставало для частини студентів

надмірною спокусою і призводило до "початкової" студентської неуспішності, яка зовсім не відповідало учіннєвому потенціалу. Для значної частини першокурсників перші місяці перебування у вузі ставали часом призвичаєння до нових умов, "вживання" в роль студента – дорослої та відповідальної особистості. Далеко не всі проходили цей період безболісно, порушення адаптації відбивались не тільки на показниках успішності, але й на всіх сторонах життя.

Пандемія коронавірусу ще більше загострила адаптаційні проблеми. Навчання он-лайн стало вимагати (за даними українських та зарубіжних опитувань студентів) значно більше часу для засвоєння матеріалу. Студентам важко зосередитись, сприймаючи інформацію з екрану, в той час, коли в одній кімнаті з ним знаходяться рідні (які теж працюють дистанційно).

Проведені дослідження, окрім перерахованих вище проблем) фіксують скарги на труднощі при намаганні зрозуміти (усвідомити, сприйняти) навчальний матеріал певної онлайн лекції, але пояснення цьому явищу поки що немає(1,2,4,5,6). Ускладнились і традиційні проблеми адаптації. Онлайн навчання зменшило можливості соціальних контактів, студентам важко налагодити стосунки з одногрупниками, з якими вони спілкуються переважно в мережі. Далеко не всі першокурсники вибудовують прийнятну ділову взаємодію з викладачами, проектуючи на них ті моделі стосунків, які були засвоєні в шкільному житті. Он-лайн навчання зменшило можливості взаємонавчання студентів, коли ті, хто справляється з роботою краще ілюструють іншим ефективні методи роботи. При онлайн навчанні першокурсник залишається сам на сам з новими для нього формами учбової діяльності. Йому доводиться одночасно адаптуватися як до реалій та вимог вищого учбового закладу (що завжди було не простим завданням та породжувало "втому, погане навчання, невиконання норм, стреси, зриви, конфліктність, небажання приймати роль студента" (3; с.28)) та особливостей онлайн навчання. До того ж частина першокурсників як і старшокласників успішно "вжилися" в ситуацію підвищеної безконтрольності в умовах дистанційного навчання і навіть не намагаються подолати виклики, які така форма навчання перед ними поставила.

Література

1. Олейник Е. В., Муталова Д. А., Безенкова Т. А., Мананникова А. В. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий//Современное педагогическое образование. 2020, № 5. – с.69-72.

2. Результати опитування щодо дистанційного навчання у закладах вищої освіти в умовах карантину: Державна служба якості освіти України. – Електронний ресурс: <https://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/1214-rezultaty-opytuvannya-shchodo-dystantsiynoho-navchannya-u-zakladakh-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-karantynu>

3. Шмеер К. О. К вопросу об управлении адаптацией первокурсников к студенческой жизни//Молодежь и наука, 2013, № 2 – с.27- 28

4. Afzalur Rahman (2021) Using Students' Experience to Derive Effectiveness of COVID-19-Lockdown Induced Emergency Online Learning at Undergraduate Level: Evidence from Assam, India/ Higher Education for the Future 8(1) 71 –89, 2021 – DOI: 10.1177/2347631120980549 journals.sagepub.com/home/he

5. Pokhrel S, Chhetri R. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. Електронний ресурс: <https://doi.org/10.1177/234763>

6. Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>

Корж С.А

студента IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Сучасний світ з кожним роком ускладнюється, формуючи нові проблеми, які деструктивно впливають на пересічну людину. Розглянемо детально основні з них.

Самотність – надзвичайно поширене явище сучасного світу. У кожному віці почуття самотності має свої відтінки. На жаль, першопричиною і головною передумовою самотності є зневажливе або зовсім байдуже ставлення референтних людей, які формують почуття прив'язаності, захищеності та кохання. У підлітковому віці самотність набуває форми невходження в групу, розчарування в друзях, усвідомлення своєї несхожості тощо. У юнацькому віці це почуття пов'язане з особистим життям, у зрілому

– з проблемою безшлюбності, відсутністю взаєморозуміння в сім'ї, у літньому – з виходом на пенсію, з утратою близьких людей. Якщо людина живе в ізольованій місцевості або нещодавно переїхала у нове місце, вона стане чутливішою до самотності. Крім того, переїзд до нової країни чи навчання за кордоном, де мовні та культурні бар'єри ускладнюють соціальну взаємодію, також можуть змусити людей почуватися відокремленими від інших.

Сучасні соціально-політичні, економічні кризи; військові конфлікти обумовлюють розвиток стресових ситуацій у житті людини, що призводить до відчуття психологічної та фізичної загрози, зниження соціально-економічного рівня життя, нестабільності та невпевненості у завтрашньому дні, що в свою чергу активізує та мобілізує усі захисні механізми особистості, поєднуючись з жорстокістю та повсякденним насиллям сучасного світу, ці фактори сприяють збільшенню рівня розвитку та проявів агресивної поведінки серед населення. На сьогодні використання моделей агресивної поведінки розповсюджується на усі вікові категорії (не лише дорослих, але і школярів та дошкільників), зростає частота та інтенсивність проявів агресії. Такі негативні тенденції вимагають детального аналізу причин, форм проявів та видів агресивної поведінки з метою подальшої діагностики та психокорекції, адже агресивна поведінка є деструктивною не лише для оточуючих, але і для самої особистості в першу чергу [1].

У мільйонів людей у всьому світі є страхи і фобії, які заважають їм жити повноцінним життям. Фобія – це симптом, суттю якого є ірраціональний неконтрольований страх, часто виникає внаслідок стресових ситуацій, пережитих в дитинстві, або важких травм. Американська психіатрична асоціація визначила понад 100 різних фобій, які криються в психіці людини і можуть зажадати медичного втручання. Одними з найбільш поширених з них вважають такі.

Соціофобія – страх суспільства або людей взагалі. За даними Національного інституту психічного здоров'я, США, близько 15 млн людей страждають від соціофобії. Особи з таким розладом можуть зазнавати труднощів під час публічних виступах, побудові відносин, знаходженні в центрі уваги. У більш серйозних випадках у таких осіб може розвинути депресія.

Атихіфобія – страх невдачі. Ірраціональний страх невдачі може привести до тривоги, проблем з травленням, хронічного головного болю, м'язового напруження і паніки. Даний страх часто пов'язаний з травмуючою подією з дитинства. Нозофобія – страх хвороби. Неконтрольований страх

захворіти часто руйнує соціальне життя людини і порушує психічне здоров'я. Даний страх пов'язаний з obsесивно-компульсивним розладом і часто проявляється в поєднанні з мізофобією або гермофобією – страхом мікробів і забруднення. Даний вид фобії став більш поширений серед людей після початку пандемії Covid – 19.

Зростання кількості Інтернет користувачів привела до появи проблем з міжособистісною комунікацією. Безпосередній контакт замінився віртуальним, як результат люди почали відчувати проблеми при знайомстві, підтримці тривалих стосунків. Серед проблем віртуального спілкування варто виділити комунікативний бар'єр – психологічну перешкоду на шляху адекватного передавання інформації між партнерами зі спілкування [2, с. 3].

Віртуальні комунікативні вміння характеризуються здатністю комуніканта оцінювати співрозмовника за допомогою складання психологічного портрета, розуміти і приймати цифрову інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки з віртуальним співрозмовником, реагувати на дії співрозмовника, вміння самопрезентації.

Критеріями експертної оцінки ступеня освоєння комунікативних умінь віртуального спілкування є вміння: висловлювати свої думки, розуміти і приймати інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки. Стиль віртуального спілкування визначається як особливість віртуального спілкування людини, що характеризує її загальний підхід до побудови взаємодії зі співрозмовником за допомогою комп'ютера [4, с. 115].

У сучасному суспільстві актуалізується проблема порушень харчової поведінки. З одного боку, усе більша кількість людей страждає від надмірної маси тіла і переїдання, з іншого боку, все частіше за обмеження в харчуванні, іноді абсолютно не пов'язані з реальною вагою і формою тіла, набувають характеру пандемії, що захопила весь світ. Доведено, що нав'язливі форми поведінки, пов'язані із споживанням їжі, значно частіше зустрічаються у жінок, особливо в підлітковому і юнацькому віці. Більшість дослідників головну причину подібної ситуації, бачить в експлуатації глянцевиими журналами і індустрією моди природного прагнення жінок бути красивими [5]. В той же час, незважаючи на наполегливий тиск соціуму, що примушує молодих людей худнути, далеко не у усіх з них формуються порушення харчової поведінки.

На сьогодні спостерігається зростання тривожності, obsесивно-компульсивних тенденцій, суїцидальних настроїв, домашнього насильства,

а також поява панічних атак і емоційної нестійкості. Ті обставини, в які зараз перебуває світ, – загроза вірусу, відсутність контролю, невизначеність, соціальна ізоляція, зміна звичного ритму життя – ідеальні умови для розвитку і посилення тривоги і депресії. У цих умовах можуть загостритися ті психологічні проблеми, які існували у людини раніше. І якщо вона не знаходить способів з ними впоратися, це може привести до виникнення депресії, а у важких випадках навіть до суїциду. Проте, режим самоізоляції не можна розглядати як єдину причину спалаху психологічних проблем. Багато що залежить від індивідуальних особливостей людини, від того, наскільки стійко вона себе відчувала до введення спеціальних заходів, пов'язаних з пандемією. Через страх захворіти людина знаходиться в постійній тривозі. Вона відмовляється від роботи, нікуди не випускає дітей, постійно використовує засоби дезінфекції. Це руйнує її життя.

Висновок. Отже, зростання кількості психологічних проблем у сучасної людини призводить до загострення внутрішніх конфліктів, домінування негативних емоцій, активізації схильності до самогубства. Це призводить до актуалізації важливості професійної психологічної допомоги, яка має надаватися вчасно та на високому фаховому рівні.

Література

1. Березка С. В., Карпенко Т. В. Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у психолого-педагогічній літературі. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 61–65
2. Грабар Н. Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2012. № 3–4. С. 82–85.
3. Мироненко, И. А. Проблема личности и задачи современного этапа развития психологической науки. *Психологическое знание: современное состояние и перспективы*. 2018. С. 409–430.
4. Остапенко Г. І. Особливості віртуального спілкування молоді в комунікаційному середовищі мережі інтернет. *СВІТ соціальних комунікацій*. 2013. Т 10. С. 113–117.
5. Ткаченко А. Е. Клинико-психологическая характеристика пациентов клиник эстетической хирургии. *Анналы пластической, реконструктивной и эстетической хирургии*. 2003. № 2. С. 66–69.

Коцюбенко Я.С.

студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т.Г., викладач кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Життєвий шлях особистості на сьогодні є однією з найпоширеніших міждисциплінарних проблем сучасного людинознавства, що нею опікуються різні науки – філософія, психологія, соціологія, історія тощо. Звичайно, першість тут належить психології, адже життєвий шлях – це процес самореалізації особистості, втілення у життєвому процесі певних цілей, задумів, життєвих програм. Проте ця самореалізація відбувається у соціальному просторі й соціальному часі.

Життєвий шлях завжди поєднує біографічне й історичне. Особистість не може розвиватися, не створюючи свою історію. Індивідуальна активність людини поступово зростає, зовнішні фактори поступаються внутрішнім, формується відповідальність за власні вчинки, наміри, наслідки дій. Людська діяльність змінює довкілля, об'єктивуючись у продуктах матеріальної і духовної культури. Кожне покоління спирається на досвід попереднього і має змогу йти вперед. Будуючи свій життєвий шлях, людина накладає на сучасні їй історичні події відбиток власних думок, інтересів, рішень, вольових імпульсів, віддзеркалюючи водночас і зворотний вплив своєї доби, ровесників, соціуму.

Дослідженням життєвого шляху людини та його періодизацією займались багато вчених, зокрема П.Жане, Л.Сохань, Є. Головаха, Г. Елдер та інші. Д. Крайг та Д. Бокум пропонують виділяти такі етапи життєвого шляху.

Так, Т. Шибутані розглядає соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до його оточення, як формування здатності передбачати реакції інших людей і пристосовуватися до них. Особистість соціалізована тоді, коли вона здатна брати участь в узгоджених діях на основі конвекційних норм.

Подібним чином розглядають соціалізацію Д. Креч, Р. Крачфілд, Е. Баллачей, котрі зазначають, що вона є прийняттям особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для групи членства, де особистість перебуває.

Сім'я виступає одним з найважливіших інститутів соціалізації особистості. Сім'я для дитини – перша зустріч з новим світом, перша школа спілкування з людьми, пізнання оточуючої дійсності та набуття конкретно-чуттєвого досвіду. Кожен день дитина бачить навколо себе живу дійсність і безпосередньо бере в ній участь, вона чує судження і оцінки батьків, спостерігає їхнє відношення до інших людей і один до одного. Кожен день сім'я розгортає перед дитиною зразки найрізноманітніших форм поведінки, свого роду асортимент прикладів, жестів, манер, відношень до людей, до праці, до політичних подій. Також сім'я є найважливішою умовою формування статево-рольової поведінки особистості.

Відношення до сім'ї у процесі дорослішання змінюється. У ході соціалізації група ровесників у значній мірі замінює батьків. Перенесення центру соціалізації призводить до ослаблення емоційних зв'язків з батьками. Але хоч батьки як центр орієнтації та ідентифікації і відступають на другий план, це відноситься лише до певних областей життя. Для більшості молодих людей батьки залишаються головними емоційно близькими постатями .

Діти, які разом проводять час у школі, у гуртку чи на подвір'ї, являють собою суспільство в мініатюрі. Однолітки особливим чином і досить сильно впливають на особистість дитини, на її соціальну поведінку, цінності та систему відносин. У групі однолітків дитина засвоює найважливіші соціальні навички, яким би не змогла навчитися у дорослих: як взаємодіяти з особами свого віку, як поводити себе з лідером, як протистояти ворожості та домінуванню. У пізньому дитинстві однолітки можуть допомагати одне одному справлятися з особистими проблемами та тривогами .

Починаючи з підліткового віку, велику роль у розвитку особистості відіграє спілкування з ровесниками, друзями, серед яких дитина проводить значну частину часу. Це дозволяє їй зробити істотний крок від залежності до незалежності і перейти на самостійний шлях особистісного розвитку. Усе більшого значення з цього вікового періоду набувають самовиховання і самовдосконалення особистості, що в юності стають головними засобами її розвитку.

Важливим фактором соціалізації виступає телебачення. Перегляд телепрограм витісняє сімейне спілкування, гру та інші заняття, викликають пасивне відношення до пізнання. З телепрограм діти багато дізнаються про

соціальні відносини і поведінку, а також засвоюють соціальні стереотипи. Крім того, епізоди насилля можуть викликати агресивну поведінку. Діти можуть навчатися просоціальним способам вирішення проблемних ситуацій, спостерігаючи їх на екрані. Також на життя дітей здійснює вплив державна політика, урядові програми, а також економічний курс в області умов праці. Це відбувається у тому числі як наслідок впливу даних факторів на батьків.

Процес власне особистісного розвитку дитини під впливом взаємовідносин, що складаються з оточуючими людьми, можна уявити так. У доступних для дитини видах діяльності виникають відповідні форми спілкування, в яких дитиною засвоюються правила і норми людських відносин, розвиваються потреби, формуються інтереси і мотиви, що, ставши спонукальною основою особистості, ведуть до подальшого розширення сфери спілкування, і, отже, до появи нових можливостей для розвитку. Вихід дитини в нову систему діяльності і спілкування, включення її в орбіту міжособистісних контактів з новими людьми, звернення до нових джерел інформації фактично означають перехід до наступного, більш високого щабля розвитку.

Що стосується інститутів соціалізації на трудовій стадії, то найважливішим із них є трудовий колектив. В наступні роки після школи та вузу людина також активно взаємодіє з людьми свого віку, статі, професійного рівня, соціального статусу тощо. Найчастіше друзями стають люди, які мають однорідні об'єктивні характеристики, тому що вони мають схожі інтереси. У ході дружніх контактів відбувається взаємовплив людей.

Відносини між людьми не завжди складаються гладко, мають чимало протиріч, зовнішніх і внутрішніх конфліктів, розв'язуючи які особистість просувається вперед у розвитку. Засвоєння і реалізація адекватних форм рольової поведінки, що відбуваються у грі, праці та колективних видах навчальної діяльності, сприяють подоланню протиріч у системі міжособистісних відносин. Самі протиріччя у людських відносинах автоматично не стають рушієм особистісного розвитку; тільки породивши проблеми внутрішнього характеру, що змушують дитину змінювати своє ставлення і погляди, зовнішні протиріччя перетворюються у внутрішнє джерело активності, спрямоване на формування нових корисних якостей та на розвиток особистості взагалі.

Література

1. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навч. посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
2. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.

3. Основи практичної психології/ Під ред. С. Головка. – Київ: Либідь, 2003. – 396 с.
4. Психология. Учебник/ Под ред. Крылова А.А. – Москва: Проспект, 1988. – 584 с.
5. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб пособие. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
6. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

Кошова І. В.

доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ

Для позначення позитивних змін особистості, що виникають внаслідок негативних впливів різного виду і сили, дослідники використовуються низку термінів: «інтерпретована вигода», «позитивні аспекти», «трансформація травми», «позитивні психологічні зміни», «відкриття смислів», «зростання, пов'язане зі стресом», «позитивний побічний продукт», «посттравматичне зростання» (posttraumatic growth) [3]. Найрозповсюдженішим є термін «посттравматичний ріст (зростання)», що використовується в роботах Л.Калхоуна, В.Климчука, М.Магомет-Емінова, Р.Тедескі, О.Толкачової [3; 8]. Однак феномен посттравматичного зростання слід відрізняти від концептів, які описують певні особистісні характеристики, котрі дозволяють людині протистояти негараздам. Наприклад, психологічна резильєнтність, життєстійкість, диспозиційний оптимізм і почуття узгодженості [2].

Пояснення психологічних механізмів успішності подолання людьми стресогенних ситуацій находимо у роботах А.Антоновскі, С. Мадді Дж. Грінберг, Розенбаум.. Так «відчуття когерентності» (sense of coherence) –здатність людини бачити світ осмисленим та керованим, як вважає А. Антоновскі, дозволяє активувати адаптивні ресурси особистості [4], а життєстійкість, за С.Мадді, що є інтегративною характеристикою особистості, пов'язана з трьома особливими настановами стосовно стресової ситуації: включеність, вплив та виклик. На відміну від названих характеристик, посттравматичне зростання є якісною трансформацією функціонування людини [2;8].

Описучи механізми посттравматичного особистісного росту Р. Янофф-Бульман стверджує, що травматичний досвід перебудовує картину світу й основні базисні переконання особистості про доброзичливість-ворожість зовнішнього світу, його справедливість, уявлення про цінність та значущість свого Я. Саме на ці переконання найсильніше впливають психічні травми [6; 7]. У цій моделі процес подолання травми відбувається спочатку через активізацію захисних механізмів (заперечення, емоційне оніміння, уникання), які оберігають психіку від сильного збудження, а потім переходить до конструктивно-орієнтувального опрацювання. Вироблені в результаті успішні копінги не лише роблять людину сильнішою, але й зменшують імовірність її подальшої травматизації.

Згідно з Р. Тедескі та Л. Калхоуну механізм посттравматичного особистісного росту прихований у особливостях функціонування пам'яті особистості, яка пережила вплив травматичного стресора. Її нецілеспрямовані спогади корелюють з вираженим посттравматичним стресом, а цілеспрямовані – з посттравматичним особистісним ростом [1]. Загалом позитивні зміни охоплюють ставлення до інших, нові можливості, зростання сили особистості, духовні зміни, усвідомлення цінності життя.

Автори «організмичної теорії» посттравматичного особистісного росту С. Джозеф та А. Лінлей механізмами ПТОР називають природні когнітивні процеси. Люди від народження орієнтовані на ріст і розвиток та мають тенденцію до інтеграції досвіду (навіть негативного) в структуру особистості. Посттравматичний ріст здійснюється через механізм акомодатії, коли досвід, що не може бути асимільований, змінює картину світу постраждалого, зумовлюючи як позитивні, так і негативні зміни. Однак позитивні зміни в картині світу відбуваються тільки тоді, коли особистість прагне знайти смисл того, що відбулося, та його наслідків [1], що спонукає жити більш аутентично, осмислено [7].

Важливим моментом для посттравматичного зростання є сила пережитого стресу. Незначні травми не призводять до посттравматичного зростання, а надмірний стрес після травми викликає сильні симптоми ПТСР, що руйнують як систему копіngu, так і механізми зростання. Помірний стрес веде до руйнувань у структурі Я, що виявляється у симптомах ПТСР, які своєю чергою сигналізують про потребу психіки у когнітивному та емоційному опрацюванні нової інформації. Такий стрес не настільки сильний, щоб знищити саму можливість людини здійснити таке опрацювання.

П. Лайнлі та С. Джозеф, вивчаючи детермінанти посттравматичного зростання, дійшли висновку про його тісний зв'язок із когнітивною оцінкою

загрози, шкоди й контрольованості ситуації, фокусуванням на проблемі, прийняттям, позитивною реінтерпретацією, оптимізмом, релігійністю, когнітивним опрацюванням травматичних спогадів. В.Хельгесон, К.Рейнолдс та П. Томіч показали, що позитивні наслідки пережитої травми прямо корелюють із позитивним психологічним добробутом, оптимізмом, релігійністю і такими копінг-стратегіями, як позитивна реінтерпретація, прийняття та відмова [1; 3].

Р. Тедескі та Л. Калхоун, вважають, що посттравматичне особистісне зростання не є прямим наслідком травматичної події і самометою, а відбуваються паралельно зі спробами особистості пристосуватися до важких життєвих обставин. Особистісний ріст відбувається на тлі значного психологічного дистресу і може бути навіть неочікуваним для самої особистості. Тож посттравматичний ріст не стільки зумовлений травмою, стільки приховується в самій особистості, а основним предиктором посттравматичного особистісного росту є прийняття травматичної події як даності життя, того, що неможливо змінити [1]. Він відбувається в ситуаціях, коли адаптація до ситуації ускладнена та неефективна та передбачає глибоку особистісну трансформацію. Важливим моментом, що сприяє цьому процесу є наявність соціальної підтримки. Підтримуючі соціальні контакти позитивно впливають на суб'єктивне благополуччя [5]. Соціальна підтримка є джерелом надії у ситуації постійного стресу, ресурсом як зовнішнього середовища, так і особистісним ресурсом, що передбачає готовність звернутися за підтримкою та бути задоволеним нею. Основними її функціями є самовизначення, опосередкування та набуття нових ресурсів особистістю, адже соціальна підтримка, на думку С.Хобфолла, є джерелом інших ресурсів [5]. Одним із позитивних ефектів посттравматичного особистісного зростання є також зміни в міжособистісних відносинах, що включають зростання їх цінності, тісніші стосунки з родиною та іншими значущими людьми, альтруїзм і відданість, здатність приймати допомогу, підвищена чутливість щодо інших, відкритість до нових форм поведінки посттравматичного зростання [2]

Література

1. Зелянина А. Н. К проблеме посттравматического личностного роста: современное состояние и перспективы. URL: <http://psystudy.ru>
2. Зубовський Д. С. Феномен посттравматичного зростання як перспективний напрямок досліджень у вітчизняній психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2016. Вип. 20. С. 63–73. URL: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol20/Zubovskui.PDF>

3. Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як можна йому сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. С. 46–52.

4. Осин Е. Н. Чувство связанности как показатель психологического здоровья и его диагностика. *Психологическая диагностика*. 2007. № 3. С. 22–40.

5. Силантьева Т.А. Операционализация конструкта «социальная поддержка». *Современная зарубежная психология*. 2014. Том 3. № 4. С. 57–70. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75375.shtml>

6. Падун М. А., Тарабрина Н. В. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности. *Консультативная психология и психотерапия*. 2003. Т. 11, № 1. С. 121–141.

7. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життестійкість особистості: Соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ: Марич, 2009. 76 с.

8. Толкачёва О. Н. Посттравматический рост – новые горизонты в терапии психической травмы. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия» (Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова, 9–10 октября 2014 г.). Рязань, 2014. URL: http://humjournal.rzgmu.ru/page&id=28&page_parent=1

Кравченко І. В.

студент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Гетьман Т.О., кандидат психологічних наук,
доцент

ФЕНОМЕН БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сьогоднішній день проблема насильства в школах постає дуже гостро, що підтверджується великою кількістю досліджень та численними спробами запобігання цьому явищу та послаблення його впливу на соціальне середовище загалом та конкретних осіб зокрема, що впроваджуються у всьому світі.

Буллінг – це агресивна поведінка дитини щодо іншої дитини або групи, з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самоствердження.

При цьому, жертвами булінгу стають не тільки в реальному, а й у віртуальному світі – на сьогоднішній день неабияку небезпеку несе в собі так

званий «кібербулінг» (інтернет-цькування), а також закриті групи, що пропагандують екстремістську, антисоціальну поведінку, суїциди тощо. Практично в кожному класі є учні, які стають об'єктами глузувань та знущань, а також агресори, які є ініціаторами булінгу. [1]

Найчастіше цькування ініціюють надміру агресивні діти, які люблять домінувати, тобто бути «головними». Їх не турбують почуття і переживання інших людей, вони прагнуть бути в центрі уваги, контролювати все навколо. Принижуючи інших, вони підвищують власну значущість. Нерідко це відбувається через глибокі психологічні комплекси кривдників. Можливо, вони самі переживали приниження або копіюють ті агресивні й образливі моделі поведінки, які є у їхніх сім'ях. [2]

Зазвичай об'єктом знущань (жертвою) булінгу вибирають тих, у кого є дещо відмінне від однолітків. Відмінність може бути будь-якою: особливості зовнішності; манера спілкування, поведінки; незвичайне захоплення; соціальний статус, національність, релігійна належність.

70 % знущань відбуваються словесно: принизливі обзивання, глузування, жорстока критика, висміювання та ін. На жаль, кривдник часто залишається непоміченим і непокараним. [3]

Згідно з даними, наведеними на міжнародному форумі з кібербезпеки Cyber Security Forum, 48% підлітків у віці 14-17 років ставали 'жертвами шантажу, 46% підлітків свідками агресивної онлайн-поведінки, 44% – отримували агресивні повідомлення. В Україні, за різними джерелами, із булінгом у колі однолітків стикалися близько 65-70% дітей. Близько 35-40% із тих дітей, хто зіткнулися з випадками булінгу, ніколи не розповідають про це своїм батькам. При цьому, приблизно 45% із тих, хто спостерігав, як знущаються над їхніми однолітками, не реагували на такі факти через страх піддатися аналогічному знущанню. [4]

Цькування в школі має дуже негативні наслідки в майбутньому, залишаючи психологічні травми на все життя дитини, що в подальшому може виражатися в неспроможності батьків, які в дитинстві зазнали булінгу, будувати повноцінні відносини з іншими людьми та виховувати власних дітей.

Отже, наразі в нашій країні існує гостра потреба визначення заходів протидії булінгу та встановлення відповідальності щодо насильницьких дій на законодавчому рівні. Проблема постає в тому, якщо держава прийме відповідний закон, який буде врегульовувати та запобігати булінгу на шкільній території, то за межами навчального закладу педколектив буде безсилий протистояти цьому.

Література

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціальнопедагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі / А.Ю.Барліт, О.О.Барліт // Горизонти освіти. 2012. №2. – С. 44-46.
2. Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі: Навчально-методичний посібник К.: Huss, 2011. – 96 с.
3. Найдьонова Л.А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л.А.Найдьонова //Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. К., 2011. – 34 с.
4. ЮНЕСКО. Как остановить насилие в школе. Пособие для учителей. –2011 г. - <https://www.stopbullying.com.ua/>

Кресан О.Д.

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

УСВІДОМЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ ЯК ПРОЯВ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Рефлексивність особистості визначається у психології як здатність людини до рефлексії, що становить процес самопізнання й самосвідомості. Рефлексія полягає в усвідомленні самого себе, своїх дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів тощо [1, 469]. Значущість впливу рефлексії та рефлексивності особистості на розвиток і функціонування особистості важко переоцінити, оскільки знання й розуміння людиною самої себе дозволяють не лише мати контакт з собою і бути конгруентною (К.Роджерс), а й орієнтуватися в системі соціальних відносин, здійснювати складні види діяльності, ставити непрості цілі та досягати їх і т.ін. Рефлексія і здатність до неї пов'язані з розвитком загального та соціального інтелекту, сприяють формуванню когнітивно складної особистості (Дж.Келлі), а також сприяють інтеграції всього життєвого досвіду й розвитку цілісності особистості.

Отже, рефлексія є процесом свідомості, надзвичайно важливим для функціонування особистості. У психології рефлексія вивчається в контексті різних проблем, зокрема, можемо виокремити три основних напрямки дослідження рефлексії в психології. По-перше, це вивчення рефлексії у зв'язку з *проблемою усвідомлення* (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв,

Ж. Піаже, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.). Рефлексія розглядається як засіб усвідомлення людиною своєї поведінки, почуттів тощо. По-друге, рефлексія також вивчається в контексті проблеми *мислення* (А. В. Брушлінський, В. В. Давидов, Т. В. Корнілова, С. Л. Рубінштейн, та ін.) як важливий мисленнєвий процес, що дозволяє знайти різні варіанти вирішення задач. По-третє, в контексті проблеми *спілкування та соціальної взаємодії* (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, Т. Ньюком, Л. А. Петровська, Д. Холмс та ін.) це поняття вивчається як здатність подивитися на себе очима іншої людини – партнера по спілкуванню.

Ми розглядаємо рефлексію як функцію свідомості – здатність усвідомлювати себе і свою поведінку й погоджуємося з думкою Г. П. Щедровицького, який визначав рефлексивність як базову властивість особистості, завдяки якій відбувається усвідомлення та регуляція людиною своєї діяльності [10].

Окремо рефлексія та рефлексивність вивчаються у зв'язку текстуальною організацією свідомості й досвіду як здатність особистості дистанціюватися за допомогою створення тексту і бачити себе з іншого боку (Дж. Брунер, О. Є. Сапогова, М. Уайт та ін.). Наприклад, Дж. Брунер розглядав рефлексивність як одну з основних ознак наративу, оскільки його автор, оповідач і головний герой збігаються, то побудова такої оповіді вимагає рефлексивної позиції від людини [Цит. за: 6]. У цьому останньому аспекті ми й проаналізуємо особливості усвідомлення життєвих подій людиною як прояв її рефлексивності.

Усвідомлення життєвих подій відбувається повсякденно разом з життєвими подіями або постфактум – після сильних потрясінь чи травматичних ситуацій, які потребують додаткового осмислення, пошуку відповідей на певні питання тощо. Цей процес за своєю природою є семіотичним, тобто функціонує за допомогою знаків – образів, символів, оформлений словесно і т.п. Щоб усвідомити життєву подію, що відбулася, людині необхідно її проаналізувати, застосувавши рефлексію, занурившись у свої почуття та зробивши висновки з тієї ситуації. У цьому складному процесі одне із чільних місць займає рефлексія та рефлексивність як здатність людини рефлексувати і пізнавати себе.

Для **емпіричного дослідження** вказаної проблеми при провели дослідження рефлексивності особистості за допомогою опитувальника А. В. Карпова, що становить вимірювання рівня рефлексивності. Згідно з автором, *рефлексивність* – це здатність людини виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з певними подіями, людьми. Рефлексивність,

як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають всі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються їм мало правдоподібними, приймають рішення обдуманно, зважено, враховуючи різні варіанти вирішення задачі [4].

У дослідженні взяли участь 84 студенти НДУ ім. М. Гоголя різних курсів денної та заочної форми навчання, з якими було проведено дослідження рефлексивності (А.В.Карпов), а також проаналізовані їх оповіді про життєву подію з метою визначення особливостей їх усвідомлення.

Загалом, попередні результати щодо рефлексивності як особистісної характеристики свідчать про те, що рівень розвитку рефлексивності дещо відрізняється у досліджуваних різних груп (курсів) (таблиця 1).

Таблиця 1.

Рівень розвитку рефлексивності у студентів різних курсів

Курс	Рівень розвитку рефлексивності, %		
	Високий	Середній	Низький
1 курс	20%	47%	33%
2 курс	3%	50%	47%
3 курс	9%	54,5%	36%
4 курс	-	73%	28%
5 курс	-	89%	11%
Σ	6%	56%	47%

Як бачимо з таблиці, кількість студентів з високим рівнем рефлексивності зменшується з першого по п'ятий курс – на першому їх 20%, на другому й третьому по 3% й 9% відповідно, а далі зовсім немає. Натомість кількість студентів із середнім рівнем рефлексивності, навпаки, збільшується – з 47% на першому до 89% на п'ятому (таблиця 1). А відсоток досліджуваних із низьким рівнем рефлексивності також має тенденцію до зменшення, хоч і не таку, як у значеннях, що стосуються високого рівня.

Як відомо, занадто високий рівень рефлексії може шкодити внутрішньому світу особистості, призводячи до постійного самоаналізу й самозаглиблення, що зумовлює дезадаптацію особистості в середовищі. Низка дослідників зазначають, що високий рівень рефлексивності іноді межує з психологічними розладами та психопатологіями та заважає повноцінному гармонійному існуванню особистості. Таке явище називають *амбівалентністю рефлексії* (А. Ж. Аверіна, А. В. Карпов, Д. О. Леонт'єв, А. Ферро, S. Nolen-Hoeksema, В. Е. Wisco та ін.). Зокрема, Д. О. Леонт'єв вказує на те, що рефлексію прийнято вважати корисною і позитивною

властивістю особистості, яка є «важливим механізмом самопізнання, що розглядалося як центральне завдання особистісного розвитку ще з Античності... З іншого боку, вона нерідко сприймається буденною свідомістю як прикра якість інтелігента, який багато розмірковує, але мало діє...» [7]. Тому високий рівень рефлексивності може бути перешкодою для особистості в суспільстві, орієнтованому на зовнішній успіх, швидке реагування та миттєве прийняття рішень. А. В. Карпов виділяє поняття *порогу «оптимуму рефлексії»*, що передбачає наявність такого рівня рефлексивності особистості, що не заважає їй адаптуватися до середовища й діяльності [3]. Автор вважає, що такий оптимум – це якраз середній рівень рефлексивності, який дозволяє особистості адаптуватися в середовищі й водночас аналізувати власну діяльність і внутрішній світ.

Щоб визначити, чи достовірною є різниця між індивідуальними сирими числовими значеннями за параметром рефлексивності у різних групах досліджуваних, було здійснено статистичне порівняння відмінностей у балах за наведеним опитувальником між п'ятьма групами за допомогою Н-критерію Краскела-Уолліса. В результаті було виявлено, що між індивідуальними значеннями досліджуваних різних курсів за параметром рефлексивності немає значущих відмінностей, оскільки нульова гіпотеза не є відхиленою, а значення Н не має значущості на рівні $p=0,05$. Таким чином, можемо аналізувати індивідуальні дані п'яти груп у цілому.

Як бачимо з таблиці, у загальних результатах переважає середній рівень рефлексивності, що свідчить про здатність особистості до рефлексії та бачення себе й ситуації з боку, очима інших людей, що має важливе значення для створення текстів – оповідей, історій з життя тощо. Як було показано вище, усвідомлення життєвих подій відбувається в процесі та в результаті створення й оповідання наративів. Рефлексія особистості займає тут центральне місце, а С. Л. Франк називав словесне вираження певного явища «вторинною рефлексією» [9, 328].

Рефлексія в процесі усвідомлення життєвих подій через оповідь і наратив має значення, тому що, по-перше, для створення історії про життєву подію, усної чи письмової, потрібно дистанціюватися від цієї події та стати в позицію оповідача, де автор оповіді й герой події можуть бути однією особою. По-друге, рефлексія є «ключем» для появи усвідомлення події та її переживання саме в життєвій історії, де весь цей процес відбувається, рефлексія ніби спонукає до появи процесу переживання та усвідомлення. Але, з іншого боку, рефлексія становить також і внутрішній зміст процесу усвідомлення. Зокрема, за словами А. Буземана, які наводить Л. С. Виготський, рефлексія є «перенесенням переживання з зовнішнього

світу на самого себе» [Цит.за: 2, 228]. З цього можна зробити висновок, що усвідомлення життєвих подій є проявом рефлексії та рефлексивності особистості.

Зіставивши результати дослідження рівня розвитку рефлексії з особливостями усвідомлення життєвих подій у текстах респондентів, можемо простежити певні закономірності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. У студентів з *низьким рівнем рефлексивності* тексти-оповіді характеризуються такими ознаками. По-перше, більшість текстів досліджуваних цієї групи (понад 50%) мають невеликий обсяг, деякі навіть складаються з одного-двох речень. Крім рівня розвитку рефлексивності особистості, це також може свідчити про небажання досліджуваних розкриватися, виражати себе, говорити про життєві події та свій досвід. У понад 35% текстів цієї групи відсутні жодні висновки щодо події, що показує низький ступінь усвідомлення усіх аспектів події та відсутність усвідомлення власного досвіду. По-друге, тексти студентів цієї групи містять переважно лише перелік фактів і подій, оскільки тут майже немає детального опису події, висновків, майже не розкриваються причинно-наслідкові зв'язки. Тому деякі з цих текстів не можна назвати нарративом у повному його розумінні, оскільки вони не відповідають його критеріям [8] та ін.

У досліджуваних із *середнім рівнем рефлексивності* у текстах відображається ставлення автора до події, почуття, роздуми, детально описано, що і як відбувалося, наявні дійові особи. Ці оповіді відповідають ознакам нарративу, оскільки тут є часова послідовність подій, згадування про героїв події, висновки тощо, а також тут наявні деякі ознаки переживання життєвої події. Загалом, слід зазначити, що тексти цієї групи майже у 60% випадків мають ознаки усвідомлення подій. В цілому, можемо сказати, що тексти осіб із середнім рівнем розвитку рефлексивності характеризуються оповідальними ознаками та наявністю в них ознак переживання й усвідомлення життєвої події. Деякі мають відтінок художнього тексту, рефлексія в них відбувається за допомогою аналізу ситуації з погляду теперішнього часу, є дослідження своїх почуттів тощо [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Студенти з *високим рівнем рефлексивності* створювали тексти, які мали ознаки переживання, усвідомлення і високий рівень узагальнення та «теоретичності». Проте оповіді цих досліджуваних не є цілком філософськими й теоретичними, хоч і містять поруч із описом події також узагальнення, рефлексію своїх змін, відображення переживання життєвої події. Тут наявні ознаки рефлексії, аналіз досвіду внаслідок події, а також тут є майже всі ознаки переживання, включаючи внутрішній діалог, метафори,

спроби структурувати подію зараз та ін. Можемо зробити висновок, що тексти третьої групи містять не лише ознаки переживання й усвідомлення життєвої події, а й ознаки усвідомлення автором свого досвіду та прагнення поділитися своїми висновками з читачем.

Література

1. Большой толковый психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб : Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 4 : *Детская психология* / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.

3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.

4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

5. Кресан О.Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. К., 2017. 22 с.

6. Кутковая Е. С. Нарратив в исследовании идентичности [Электронный ресурс] / Е. С. Кутковая // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 4 (16). – С. 23–33. URL : <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=5777>

7. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная» : от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

8. Проблеми психологічної герменевтики : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.

9. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк ; [вступ. статья, сост., примечания Ю. П. Семенова]. М. : Правда, 1990. 608 с.

10. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ БЕЗРОБІТНИХ

Проблема надання психологічної допомоги безробітним у Центрах зайнятості пов'язана, насамперед, з певним протиріччям. Зусилля служби зайнятості, як соціального інституту, спрямовані на підвищення мотивації безробітних до працевлаштування. Однак психологічна допомога має на меті підвищення самосприйняття та задоволення власної мотивації безробітного, яка не завжди пов'язана з працевлаштуванням. Ускладнює цю ситуацію недостатня узгодженість між реальною ситуацією на ринку праці та зусиллями Служби зайнятості (СЗ). Роботодавці, наприклад, неохоче приймають на роботу особистостей передпенсійного віку, але семінари служби зайнятості спрямовані саме на підвищення мотивації до працевлаштування в цієї групі безробітних. Вказане суттєво знижує ефективність як психологічної допомоги, так і результативність діяльності служби зайнятості. [5]

Наразі актуальним стає проблема психологічного консультування безробітних, що обумовлено зростанням та поширенням безробіття, низьким рівнем життя, взагалі, та низьким рівнем матеріальної допомоги безробітним. Ці чинники впливають на психоемоційний стан безробітних, підвищуючи рівень тривожності, психічного напруженості, втоми, зменшують впевненість у власних здібностях і можливостях, викликають незадоволення собою. Ці дискомфортні стани ускладнюють адаптацію безробітних до соціальної ситуації, не сприяють пошуку нових варіантів працевлаштування, а саме на вирішення цих питань орієнтована служба зайнятості.

Тому проблема психологічної підтримки безробітних, як одного з основних напрямків роботи психологів міськ(рай)центрів зайнятості та відділів організації профорієнтації незайнятого населення, набуває особливої актуальності.

Типовим клієнтом психолога-консультанта центру зайнятості є безробітний або шукаючий роботу. Робота з цим контингентом доволі типова, оскільки звертання умовлене однаковою проблемою. Але саме ця категорія населення потребує особливої уваги консультанта та його специфічних знань [3].

Економічна криза у державі, незбалансованість економічних процесів викликає стан постійної соціальної напруженості більшої частини населення. Психологічний стан безробітних можна охарактеризувати як ускладнений постійними фрустраціями. Стани фрустрації приводять до напруженості, внаслідок чого людина, яка втратила роботу, діє не конструктивно. Наприклад, елементами поведінки можуть бути: агресія, депресія – пригнічення бажань та витіснення їх у підсвідомість, ескапізм – уникнення травмуючої ситуації; регресія – примітивізація поведінки; раціоналізація – спроба виправдати свою поведінку надуманими засобами; сублімація – переключення активності з первинної проблеми, на діяльність іншого роду; проєкція – перенесення неусвідомлених мотивів поведінки на пояснення поведінки другого;

Дані досліджень з психології, фізіології праці, медицини свідчать, що безробіття (ситуація втрати роботи, втрати постійного заробітку та зниження соціальних гарантій) переживається людиною як ситуація максимально критична. Вона часто призводить до серйозних негативних наслідків на різних рівнях. Втрата роботи викликає складний стресовий стан, який супроводжується негативними психологічними проявами, впливає на загальний рівень активності, фізичне та психічне здоров'я. Стресові стани, що пов'язані з ситуацією безробіття, розвиваються фазово: стан невизначеності та шоку, пов'язаний з важкими суб'єктивними переживаннями страху та негативними емоціями, який переходить у стан полегшення та конструктивного пристосування до ситуації. Надалі стан погіршується, що пов'язано з деструктивними змінами у психіці, здоров'ї, фінансовому та соціальному положенні безробітного. Далі настає фаза безпомічності, примирення з ситуацією, яка супроводжується бездіяльністю та апатією.

Переживання людиною ситуації бездіяльності, відсутності роботи призводить до формування "неврозу безробіття". Незалежно від причин безробіття людина переживає пустоту свого часу як внутрішню пустоту, вважає себе нікому непотрібною, а своє життя позбавленим сенсу. Психологічні проблеми безробіття впливають і на механізми психічної регуляції людини, викликають психологічну деформацію особистості безробітного. Такі зміни досить індивідуальні, але виділяють і кілька основних типів, що проявляються у поведінці безробітного в емоційно значущих для нього ситуаціях: залежності, невизначеності, тиску, байдужості. За цим критерієм можна виділити групи: безробітних, які мають реалістичний професійний вибір і свідомо ставляться до навчання або працевлаштування; мають нереалістичний професійний вибір або

професійно невизначені; мають неадекватну стратегію пошуку роботи через брак досвіду працевлаштування.

Неуспішне працевлаштування пов'язано з психологічними проблемами безробітного, тому для цієї категорії важливим є психологічний супровід, спрямований на підвищення адаптивних можливостей аплікантів. Особистостям з пасивною стратегією працевлаштування та відсутністю мотивації працевлаштування, що викликано впливом обставин життя (передпенсійний вік, мешканці села з дефіцитом робочих місць, багатодітні матері), потрібна лише співбесіда, спрямована на прояснення наявної мотивації [4].

Не успішне працевлаштування та неадекватна стратегія пошуку роботи призводять до суттєвих порушень адаптивності аплікантів, тому важливим стає психодіагностичне обстеження та спрямування до відповідного спеціаліста.

Психологічна робота з безробітними поєднує індивідуальну та групові форми роботи та має враховувати належність безробітного до вищеназваних груп. На думку самих безробітних, найефективнішими формами допомоги служб зайнятості в сучасних умовах є: надання достовірної і повної інформації про наявні вакансії (40,3%), збільшення соціальної допомоги (26,8%), професійна освіта за затребуваними професіями (25,2%), створення додаткових робочих місць (25%).

Розробляючи методичні підходи до вдосконалення процедури надання психологічної підтримки безробітним, слід враховувати, що психологічна підтримка безробітних включає систему соціально-психологічних способів і методів, що сприяють соціально-професійному самовизначенню особистості в процесі формування її здібностей, ціннісних орієнтації й самосвідомості, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці. Реалізація психологічної підтримки орієнтована на оптимізацію психологічного стану людини, допомогу у розв'язанні або зниженні актуальності психологічних проблем, що перешкоджають трудовій, професійній, соціальній самореалізації. Психологічна підтримка безробітних має запобігати погіршенню стану психологічного здоров'я, допомагати долати труднощі розвитку особистості, усувати конфліктні ситуації у взаєминах тощо. Досягнення цих цілей можливе за умови поєднання психологічного консультування; психологічної діагностики, тренінгів, методів індивідуальної та групової роботи [2].

Література

1. Державна служба зайнятості України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dcz.gov.ua.

2. Корчевна О. В. Психологічна підтримка безробітних у формуванні їхньої активності на ринку праці / Корчевна О. В. // Ринок праці та зайнятість населення. – 2006. – № 2 (10).

3. Ляміна Л. Є. Цілі, форми та методи психологічної підтримки клієнтів служби зайнятості відповідно до ЄТОНН / Ляміна Л. Є. // Бюлетень Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України. – 2002.

4. Маршавін Ю. М. Мотиваційний аспект забезпечення продуктивної зайнятості населення / Маршавін Ю. М. // Бюлетень Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України. – 2002. – № 2.

5. Петюх В. М. Мотивація активності безробітних на семінарах з техніки пошуку роботи / В. М. Петюх. // Регіональні перспективи. Мотивація ефективної праці в ринковій економіці. Полтава. – 2002. – №3. – С. 120–122.

Криницька А.

студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т.Г., викладач кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У РОЗРОБКАХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ

Ціннісні орієнтації – компонент структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та є серцевиною свідомості, з огляду на яку особистість приймає рішення щодо важливих життєвих питань.

Одним з найяскравіших представників вітчизняної психології у вивченні ціннісних орієнтацій є Д. О. Леонтьєв. Він відзначає, що індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій є послідовністю досить добре розмежованих «блоків». Відповідно до автора, можливим є групування цінностей, об'єднання в блоки на різних підставах, які, зазвичай є полярними ціннісними системами. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються: конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість); цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активна діяльна життя) – цінності особистого життя (здоров'я,

любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя); індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, впевненість у собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних відносин (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших); активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, впевненість у собі, пізнання, життєва мудрість) [1].

Серед інструментальних цінностей Д. О. Леонтьєв виділяє наступні дихотомії: етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, старанність); індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів); цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів); інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль)-цінності безпосередньо – емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність) [1, с. 17]

Згідно з Леонтьєвим Д. О., існує три взаємо-перехідні форми існування цінностей: суспільні ідеали, предметне втілення цих ідеалів в діяннях або творах конкретних людей, мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення в своїй поведінці і діяльності громадських ціннісних ідеалів.

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань набули поширення також в американській соціальній психології. Так, М. Рокіч визначає цінності як «стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування краще з особистої чи соціальної точок зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування».

Відповідно до М. Рокіч, цінності – це абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов'язані з певним об'єктом або ситуацією, що виражають людські переконання про типи поведінки й актуальні цілі та не мають самостійної спонукальної сили. Згідно з його дослідженнями, цінності поділяються на дві групи: термінальні (визначають довготривалі перспективи життя та усталені норми поведінки, що будуються на соціально визначених еталонах) та інструментальні (характеризують засоби реалізації та досягнення термінальних цінностей).

У ряді досліджень поняття «ціннісні орієнтації особистості» по суті збігається з термінами, що характеризують мотиваційно-потребнісну або смислову сферу. Наприклад, А. Маслоу фактично не розділяє поняття «цінності», «потреби» і «мотиви». У теорії А. Маслоу групи цінностей утворюють вертикальну ієрархію. За його словами, потреби та цінності «представляють собою не дихотомію, а узгоджену ієрархію, тобто вони залежать один від одного» [2, с. 301]. А. Маслоу виділяє дві основні групи цінностей:

– Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, властиві людям, що схильні до самоактуалізації (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомії, життєвість, унікальність, досконалість, повнота, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля та ін.);

– Д-цінності (дефіцієнтні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони орієнтовані на задоволення певної фрустрованої потреби (мир, спокій, сон, відпочинок, залежність, безпека й т. д.)

Займаючи підлегле становище «Д-цінності» вибираються людьми «заради виживання», досягнення стану гомеостазу. Їх реалізація є «абсолютною необхідністю» і виступає передумовою «відчуття і функціонування» вищих «Б-цінностей», або «цінностей розвитку» [2, с. 303].

Таким чином, цінності в психологічних дослідженнях співвідносяться з бажаннями, потребами та ідеалами та є тим, що людина особливо цінує в житті, навколишньому світі, людях, матеріальній і духовній культурі, чому вона надає особливого значення. Ціннісні орієнтації є особливими психологічними утвореннями і елементами структури особистості.

Література

1. Леонтьев Д. А. Методика «Изучения ценностных ориентации». М.: Владос, 1992. 30 с.
2. Маслоу А. «Новые рубежи человеческой природы». М.: Смысл, 1999. 425 с.
3. Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О. Психологический словарь. 3-е изд., доп и перераб. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 585 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ПІДЛІТКІВ

Інтерес – це одна із форм спрямованості особистості: зафарбоване позитивною емоцією зосередження уваги на певному феномені.

Пізнавальний інтерес є важливим особистісним утворенням. Він є вираженням загальної спрямованості особистості та охоплює всі психічні процеси – сприймання, пам'ять, мислення і т.д. Інтерес стимулює пізнавальну активність учнів, спрямовує розвиток розумової, соціальної сфери особистості.. Інтерес до того чи іншого предмету – до науки, музики, спорту – веде до покращення якості навчальної діяльності. Навчання є специфічною пізнавальною діяльністю. Пізнавальний інтерес формується в організованій навчальній діяльності, спрямованій на оволодіння практичними навичками та знаннями.

Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності [4]. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В. Ф. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Я. Савченко), викликає продуктивну роботу (В. І. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. І. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. І. Алексєєва).

Характерними особливостями інтересу є його усвідомленість, емоційність, особлива вольова спрямованість до пізнання. Наявність взаємозв'язку між інтересом і різноманітними психологічними функціями призводить до такого висновку: якщо ми бажаємо сформувати пізнавальний інтерес, організовуючи пізнавальну активність учнів, необхідно сформувати в них ті психологічні функції, які пов'язані з інтересом.

Пізнавальний інтерес у навчальній діяльності виступає як результат взаємодії об'єктивної і суб'єктивної сторін інтересу [1]. Він виражає прагнення учнів до знань і самостійної творчої роботи, тому вважається педагогами одним із найбільш значущих і надійних факторів, які інтенсифікують пізнавальну діяльність школярів та має складну структуру, яку складають як окремі психічні процеси (інтелектуальні, емоційні,

регулятивні), так і об'єктивні і суб'єктивні зв'язки людини зі світом, виражені у відносинах. Пізнавальний інтерес не відокремлений в своєму розвитку від загального розвитку особистості, він має ті ж закономірності, що і процес розвитку в цілому.

На думку Г.І. Щукіної, пізнавальний інтерес – це «виборча спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями» [4].

Пізнавальні інтереси сучасних школярів менше піддаються регуляції, контролю і цілеспрямованому формуванню, тому що на процес отримання інформації учнями з урахуванням сучасних технічних засобів, зокрема, Інтернету, дорослі (педагоги, батьки) мають обмежений вплив.

Саме у підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в мотиваційній сфері, в тому числі змінюється пізнавальна мотивація [2]. Зокрема, на зміну тій зацікавленості у навчанні, отримання знань, яка була характерна для молодшого шкільного віку, приходить інша мотивація. Часто це відбувається стихійно і веде до негативних наслідків, що є однією з проблем підліткового віку.

Пізнавальні інтереси підлітків сильно розрізняються. У одних вони невизначені, мінливі і ситуативні. У інших проявляються стосовно вузького кола навчальних предметів, у третіх – до багатьох з них. При цьому учнів можуть цікавити різні сторони навчальних предметів: факти й приклади; сутність явищ, їх закономірності; використання в практиці тощо.

Розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів підлітків забезпечують:

- стимулювання їх активної розумової діяльності (творче використання методів проблемного навчання, а також репродуктивних методів);
- організація навчального процесу з урахуванням рівня розвитку учнів;
- створення в навчальному процесі сприятливої емоційної атмосфери;
- забезпечення спілкування підлітків між собою та з учителем у навчальному процесі [3].

Особливе значення у формуванні стійких пізнавальних інтересів підлітків мають також організаційні елементи уроку (чітке формулювання мети вивчення нового матеріалу, порівняння з нею отриманих результатів, підбиття підсумків вивчення нового матеріалу, організація самоконтролю, самооцінювання, взаємооцінювання тощо).

Отже, пізнавальний інтерес впливає на розвиток навчальної діяльності дітей підліткового віку. Тому необхідно застосовувати інтерактивні методи роботи у ході організації навчально-виховного процесу на основі взаємозв'язку значущих для учнів мотиваційних утворень, що стане

запорукою підвищення їх інтересу до певної галузі знань та усвідомлення її необхідності для подальшого саморозвитку

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - Л.: Издательство ЛГУ, 1968. 339 с

2. Машарова В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности. - // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. Февраль 2008, ART 1238 . СПб., 2008г.

3. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. 360 с. С. 216.

3. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебное пособие для студентов пединститутов / Г. И. Щукина. – М : Просвещение, 1979. 160 с.

Кулян О. В.

Студент групи ПЗ-31 Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Михайлова О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ДИТЯЧОЇ ТРАВМИ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ.

Світ захльостує епідемія тяжких злочинів проти особистості. Ці ситуації характеризуються насамперед екстремальним наслідком на психіку людини, викликаючи у нього травматичний стрес, психологічні наслідки якого в крайньому своєму прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі (ПТСР), виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов'язані з серйозною загрозою життю або здоров'ю. Діагноз ПТСР у дитини молодше 12 років був долучений до «Діагностичного та статистичного керівництва по психічним розладам» (версія DSM-III) у 1980 році. До цього моменту лише дуже невелика кількість досліджень була присвячена цій проблемі; вважалося, що посттравматичний стан у дитини є тимчасовим і не має довгострокових наслідків. Пізніше, у ході досліджень, з'ясувалося, що посттравматичний стрес може мати серйозний і довгостроковий негативний вплив на розвиток дитини.

У 2013 році «Американська психіатрична асоціація» переглянула діагностичні критерії ПТСР у п'ятому виданні свого Діагностичного та статистичного підручника з розумових розладів (англ. Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5). Посттравматичний стресовий розлад (так само, як і Гострий стресовий розлад) було переміщено із класу «Розлади тривоги» у новий клас «Розлади, зумовлені травмою та стресором». Всі стани, котрі внесли до цього класифікаційного класу, передбачають такий діагностичний критерій, як «експозиція до травми або стресової події»

Причина ПТСР (на відміну від Тривожного розладу) – це "критерій А.", катастрофічний стресор (травма), тобто зовнішній (екзогенний) фактор, що перебільшує адаптивні можливості нормальної людської психіки. Хвороба проявляється у одночасній наявності у пацієнта симптомів із усіх чотирьох кластерів: В.) вторгнення спогадів (так звані флеш-беки); С.) уникання пацієнтом думок, спогадів, ситуацій, що нагадують про травму (тригерів); D.) негативні думки та настрої; Е) гіперзбуджуваність, гіперреактивність, порушення сну. Діагноз потребує "не менше як два симптоми у категорії D та Е", що дає загальне правило "шість симптомів".

ПТСР у дітей та молоді не завжди легко виявити. Адже діти не завжди можуть розповісти про пережите скривдження. Іноді їм залякують кривдники, дітям може бути соромно говорити про пережите, чи їм нав'язано хибне сприйняття того, що сталося. Іноколи дорослі, бажаючи допомогти дитині, не звертаються по допомогу, бо вважають, що треба просто «забути, перегорнути сторінку, усе вилікує час». Втім насправді одного часу – недостатньо, щоби душевні рани загоїлися; складні рани з часом можуть лише «загноїтися» більше... Тому дуже важливо, щоби дорослі, які є поруч з дітьми, – батьки, вчителі, вихователі, тренери та інші – знали про ПТСР і у випадку пережиття дитиною психотравмуючих подій могли підтримати її та, якщо потрібно, вчасно звернутися по допомогу.. Зверніть увагу, що у випадку будь-яких раптових виражених змін у поведінці дитини, її емоційному стані, спілкуванні, грі, шкільній успішності важливо пам'ятати про можливість прихованих психотравмуючих подій, про які дитина може боятися чи соромитися говорити, й шукати довірливого спілкування з дитиною. Душевні рани не такі видимі, як тілесні. Вони потребують нашої уважності, чутливості до того, що відбувається в дитячій душі.

Пережиття психотравмуючої події є великим стресом і великим випробуванням для особи. Для того, щоби справитися з цим непростим досвідом ми потребуємо часу, ресурсу, підтримки. Завдяки цій підтримці, розділенні досвіду з близькими особами, осмисленні пережитого відбувається інтеграція цього досвіду – ми можемо усвідомити, що з нами сталося, осмислити спогади і тоді продовжувати далі творити своє життя... В процесі такого "опрацювання" відбувається інтеграція пам'яті про

психотравмуючу подію, оповідь про неї стає частиною нашої автобіографічної історії, емоції регулюються, значення осмислюються... Втім часом сила травми є більшою за наші ресурси, а відтак спогади настільки болючими, що ми вибираємо уникати їх згадувати чи ними ділитися з іншими. І тоді у схожий спосіб, як рана тіла не може загоїтися, якщо її не очищати, не робити перев'язок – так і травматична пам'ять у мозку залишається незінтегрованою – як незагоєна рана душі... Посттравматичний стресовий розлад є власне наслідком порушення інтеграції пам'яті, на рівні мозку не відбувається перезапис спогадів, а тому мозок далі сприймає їх як дійсність, і відповідно має місце активація системи тривоги так, наче загроза далі присутня. При ПТСР “травма” застрягає в мозку, а відповідно свідомість – у досвіді травми. Завданням психотерапії при ПТСР є допомогти особі вийти з цієї дійсності, осмислити та інтегрувати спогади, відновити відчуття безпеки, повернутися до творення життя.

У своєму подальшому дослідженні ми маємо на меті емпірично дослідити особливості та психологічні прояви дитячої травми в дорослому віці. Результати дослідження будуть висвітлені у подальших публікаціях.

Література

1. Романчук, О. І. «Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки та сучасні підходи до терапії» // NeuroNews, 2012, с. 30–37.
2. Фрідман, М. Дж. «ПТСР – історія та загальний огляд»// Публікація центру ПТСР Міністерства у справах ветеранів США. 2016. Переклад з англійської.
3. Шамрей, В. К., Костюк, Г. П., Чудиновских, А. Г., Синенченко, А. Г. «Организация психиатрической помощи и структура психических расстройств военнослужащих Красной Армии в годы Великой Отечественной войны»// Социальная и клиническая психиатрия. Вып. № 4 / т. 20.
4. Тарабріна Н.В. «Практикум по психологии посттравматического стресса».

Лебединська І.В.

Кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
м.Київ, Україна

ДОСВІД ЯК «ПОГЛЯД СКОСА»

Траєкторія пізнавального руху людини в європейському гуманітарному дискурсі виявила дивний парадокс. Сутність його полягає в тому, що тільки нетотожність собі, незбіг із собою дає людині можливість відбутися суб'єктом самопізнання та самоконструювання. Справжнє життя людини відбувається в точці незбігу із самою собою, в точці виходу за власні межі, вважав М. Бахтін. «Тільки усвідомлення того, що в самому суттєвому мене ще немає, є організуючим початком мого життя із себе (у моєму ставленні до себе самого). Праве божевілля принципового незбігу із самим собою зумовлює форму мого зсередини-життя. Я не приймаю своєї наявності; я безумно й несказанно вірю у свій незбіг із цією внутрішньою наявністю. Я не можу себе порахувати всього, сказавши: ось я увесь, і більше мене ніде і ні в чому немає, я вже єсьмь сповна. Йдеться не про факт смерті, я помру, а про смисл. Я не можу ціннісно викласти все своє життя в часі і в ньому виправдати і завершити його сповна. Життя завершене в часі є безнадійним з точки зору смислу, що рухає ним» [1,с.112].

Вважається, що вперше це усвідомив і теоретично обґрунтував І. Кант. Свою ідею вчений представив у вигляді моделі свідомості, що складається з двох частин – теоретичної, тобто ставлення до світу, і практичної – відношення в світі. Він геніально передбачив: те, що відбувається зі свідомістю в дійсності, не може безпосередньо втілюватися в знання, оскільки за межами залишаються умови його власного становлення. Тобто умови можливості розуміння та інтерпретації відпочатково є включеними в цю людську здатність і виявляються опредмеченими не тільки у вигляді результату процесу розуміння та інтерпретації, але й як психічні стани суб'єкта, форми і модуси його активності, сфера контролю. Це прозріння вченого виявилось культурним порогом, за яким розпочалася руйнація класичної онтології розуму, яка була заснована на ідеї самоданності та прозорості свідомості людини. Здатність людини до розуміння та інтерпретації почала розглядатися як культурний артефакт, як результат культурно-історичного розвитку відповідних дискурсивних практик. «Поява феномена культури як предмета

психологічної інтерпретації, а тим більше як простору символічного опосередкування психічних явищ, вже сама по собі неklasична ідея. В традиції картезіанської суб'єктності ставити питання про культурне опосередкування психічних феноменів взагалі не доводилося, а тим більше розглядати культуру в якості контексту»[6,с.185]. Зміна парадигми дослідження призвела до переосмислення феномена особистісного досвіду людини. Він почав розглядатися як «множинна квазіцілісність» «відпочаткове запізнення якої»() утворює розрив між досвідом, що переживається і досвідом артикульованим. Розрив між досвідом, що переживається і досвідом, що артикулюється отримав визначення – інстанції у З.Фрейда, розколини у Ж.- П.Сартра, складки або нервюри у Ж.Дельоза, розлому у С.Жижека. У цій символічній реальності «жахливо заплутаній різними сплетіннями, цілим рядом співпадінь і перетинів, які наддетерміновані опозиціями і водночас функціонують у кількох регістрах», людина предстала перед самою собою « як заздалегідь символічно напередструктурований об'єкт, а її майбутнє відкривалося їй як символічно напередструктурований проект». [4] Місце розриву було запропоновано розглядати як каталізатор проблеми, яка запускає в дію важливі механізми смислоутворення. Недаремно М.Фуко називає розриви найрадикальнішими тактами історії, а Б.Латур абсолютними модусами існування, які дуже неадекватно схоплюються поняттями природа, матеріальний світ, річ або об'єкт. Формою же, яка надає нашим досвідам певної єдності, послідовності і навіть інтриги, було запропоновано розглядати наратив. «Наративи представляють собою форми, внутрішньо притаманні нашим способам отримувати знання, які структурують наше сприйняття світу і самих себе. Говорячи іншими словами, можна сказати, що дискурсивний порядок, у який ми сплітаємо наші сприйняття світу і самих себе, виникає лише як *modus operandi* самого цього наративного процесу. Ми відпочатково маємо справу не з репрезентацією, не з онтологічними сутностями, а з певним специфічним способом конструювання і встановлення реальності. [2, с. 40]. Розповідаючи історії свого життя люди реконструюють минулі події і поєднують їх як із сучасними переживаннями, так і з передбачуваним майбутнім. Інтерналізовані життєві історії функціонують, вважає McAdams, для посилення почуття діахронії. Кожна нова розповідь історії представляє її нове прочитання, а оповідач виступає автором, актором, коментатором і дослідником власного життя. При цьому, на думку П.Рікера, темпоральність, яка є властивістю наративу, формує наративну ідентичність особистості, а не навпаки.

Досвід як важливий ресурс саморозвитку і самопізнання людини, оволодіння яким є необхідною умовою її онтологічної безпеки та психічного благополуччя, дається людині лише ретроспективно в акті нарації власної генези. Цей погляд «скоса»(С.Жижек), погляд на себе від третьої особи як на онтологічну конструкцію є необхідною умовою конструювання людини як суб'єкта власного життя. Одна з головних задач у процесі конструювання світів, вважає Д.Леонтьєв, це розрізнення реального і нереального... «Можливо, значущість ідеї Бога в тому, що не можливо довести або заперечити його буття; він вносить у наше існування ідею чого-сь, що принципово не можливо довести, у що можна вірити або не вірити, по відношенню до чого можна самовизначатися; і в цьому цінність і виклик віри. І тоді, правий Тертулліан, який сказав «вірую, тому що абсурдно», тому що тільки там, де докази є не можливими, є простір для віри» [3, с.29].

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – С. 112.
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Вопросы философии. – 2000. – №3 – С. 29 – 42.
3. Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии Культурно-историческая психология 2019. Т. 15. № 1. С. 25–34.
4. Лебединська І.В. Особистісне самопроекування і проблема раціональності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ – Житомир. 2017.Т.ІІ:Психологічна герменевтика. Випуск 10. С.52 – 64.
5. Лебединська І.В.Особистісний досвід: феномен “відпочаткового запізнення” Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; К.: Міленіум, 2011. – Вип. 25 (28). С. 51–58.
6. Лебединська І. В. Культурно-історична психологія як некласичний методологічний проект. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. К. Гнозис, 2009. Т. XI. Ч. 3. С. 179–186.

студентки IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ

Увага – це в першу чергу динамічна характеристика протікання пізнавальної діяльності, увага виражає переважний зв'язок психічної діяльності з визначеним об'єктом, на якому вона зосереджена як у фокусі. На людину постійно впливає безліч різноманітних подразників. Свідомість людини не в змозі охопити одночасно з достатньою ясністю всі ці об'єкти. З безлічі навколишніх об'єктів – предметів і явищ – людина виділяє ті, які представляють для неї інтерес, відповідають її потребам і життєвим планам. Будь-яка діяльність людини вимагає виділення об'єкта і зосередженості на ньому.

Спрямованість і зосередженість свідомості на певних об'єктах або певній діяльності при відверненні від всього іншого називають увагою.

Якщо людина не мобілізує своєї уваги, то в її роботі неминучі помилки, а в сприйнятті – неточності і пропуски. Не зосередивши уваги, ми можемо дивитися і не бачити, слухати і не чути, їсти і не відчувати смаку. Увага організовує нашу психіку на все різноманіття відчуттів.

З увагою пов'язані спрямованість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначаються:

1) точність і деталізація сприйняття (увага є своєрідним підсилювачем, що дозволяє розрізняти деталі зображення);

2) міцність і вибірковість пам'яті (увага виступає як чинник, який сприяє збереженню потрібної інформації в короткочасній і оперативній пам'яті);

3) спрямованість і продуктивність мислення (увага виступає як обов'язковий чинник правильного розуміння і рішення задачі).

Увага нерозривно пов'язана зі свідомістю в цілому.

Залежно від активності особистості виділяють мимовільну, довільну і післядовільну увагу.

Мимовільна увага виникає без наміру людини побачити або почути щонебудь, без заздальгідь поставленої мети, зусиль волі. Вона може бути викликана несподіванкою або новизною подразника, його силою, рухливістю, контрастом між подразниками.

Довільна увага – активне, цілеспрямоване зосередження свідомості, підтримка рівня якого пов'язана з певними вольовими зусиллями,

необхідними для боротьби з сильнішими діями. Подразником у цій ситуації є думка або наказ, який вимовлений про себе і викликає відповідне збудження в корі головного мозку. Довільна увага залежить від стану нервової системи (знижується при засмученому, надмірно збудженому стані і визначається мотиваційними чинниками: силою потреби, відношенням до об'єкта пізнання і установкою (неусвідомлюваною готовністю сприймати предмети і явища дійсності певним чином). Цей вид уваги необхідний для засвоєння трудових навиків, від нього залежить працездатність.

Увага нерозривно пов'язана з діяльністю. На ранніх стадіях філогенетичного розвитку увага безпосередньо включається в практичну діяльність; вона спочатку виникає у вигляді настороженості, готовності до дій по першому сигналу, а може означати і загальмованість, яка служить для підготовки до дій.

Для поглиблення в дану тему, нами було проведено дослідження зі школярами 7-Б класу. Участь взяли 20 учнів, серед яких 11 хлопчиків та 9 дівчаток. Вікова категорія 13-14 років. Було запропоновано 2 методики.

Методика вивчення обсягу уваги.

Досліджуваному, короткочасно, зазвичай, протягом 1 секунди, показують послідовно 8 карток з зображенням 2-9 крапок. Кожна картка експонується двічі, після цього учень протягом 10-15 секунд на бланку відмічає розташування крапок.

Аналіз результатів: Враховується кількість правильно відмічених крапок:

I. 3 крапки на двох картах; II.4 крапки на двох картах; III.6 крапок; IV.9 крапок; V. 10 крапок; VI.10 крапок; VII.13 крапок; VIII.15 крапок; IX. 16 крапок;

Рангові місця I і II свідчать про малий обсяг уваги, VIII- IX – про великий обсяг, проміжні – про середній.

Дослідження вибіркової уваги. (тест Мюстенберга)

Досліджуваним пропонується лист, на якому надруковані строчками букви російського алфавіту. Всього 24 слова (сонце, район, новина, факт, іспит, прокурор, теорія, сприйняття, любов, спектакль, радість, народ, репортаж, конкурс, особа, плавання, комедія, відчай, лабораторія, підстава, психіатрія). Досліджуваний повинен щонайшвидше знайти слова і підкреслити їх.

Експериментатор фіксує час виконання завдання, кількість знайдених слів, кількість слів, неправильно сприйнятих досліджуваним, кількість слів, неправильно підкреслених, і кількість слів, які підкреслені понад норму.

Отже, під час аналізу методики з вивчення обсягу уваги в учнів було виявлено різні показники .З результатів дослідження ми бачимо, що

найвищої оцінки в методиці дослідження обсягу уваги не отримав жоден з учнів. Найвищими виявилися результати, які характеризують II-V рівень розвитку обсягу уваги. Загалом оцінити обсяг уваги учнів за даною методикою можна як недостатньо високий або посередній.

З дослідження ми бачимо, що учні, які отримали від'ємні показники вибіркової уваги, мають низький рівень розвитку даного типу уваги. Також під час проведення методики деякі учні знаходили й інші слова, які не були передбачені методикою. Знаходження цих слів учнями свідчить про розвиненість у них вибіркості уваги.

Література

1. Выготский Л.С. Развитие высших психологических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.

2. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. В кн.: Хрестоматия по вниманию. М., 1976.

Литовченко Н.Ф.

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ЧИ СПРАВДІ СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ – МАЙБУТНЄ КРАЇНИ?

Політична реклама як могутній засіб психологічного впливу на електорат, великою мірою визначає політичні уявлення і поведінку виборців, а тому виявляється в центрі наукового та практичного інтересу сучасної соціальної та політичної психології. Рекламна інформація, потрапляючи в сферу свідомості людини, суттєво впливає на когнітивні, емоційні, поведінкові характеристики реципієнта.

Студентство як специфічний прошарок молоді є носієм інтелектуального й духовного потенціалу суспільства, вирізняється внутрішньою мобільністю й динамічністю. Особливістю студентів є й те, що найчастіше в роки навчання молоді люди здійснюють свій перший вибір політичної організації або її лідера під час голосування. Вибір досить часто є не зовсім обґрунтованим, адже молоді люди найчастіше користуються думкою значимих для них осіб та інформацією, що надходить із різних джерел засобів масової інформації різного рівня її якості.

Суть механізму політичної маніпуляції полягає у цілеспрямованій, але прихованій дії комплексу маніпуляційних методів та прийомів, спрямованих на корегування/зміну потреб, мотивів, установок, психічних станів людини,

які регулюють, регламентують, провокують поведінку з метою завоювання або втримання влади тією чи іншою політичною силою, їх лідером.

За даними сучасних досліджень, до основних ознак маніпуляційного впливу можна віднести: так зване «порушення правил етики» (що полягає у оприлюдненні негативних, часто сфальсифікованих даних про опонента); дисбаланс у розподілі відповідальності за здійснювані дії та ухвалені рішення (вся відповідальність лягає цілком на адресата маніпулювання); наявність примусу/силового тиску; незвичність ситуації взаємодії; швидкий темп обговорення важливих проблем; дефіцит часу, відпущеного на ухвалення рішення; обмеження кола обговорюваних ідей, незмінні формулювання, регулярне повернення до однієї теми; активізація стереотипів (віднесення об'єкту маніпулювання до тієї або іншої категорії людей, актуалізація їх рольових функцій, звертання до звичок або сталих ритуалів).

Кожна виборча кампанія президента країни супроводжується досить бурхливими обговореннями і деяким протистоянням, що цілком нормально та існує в усіх європейських країнах. У зв'язку з цим актуальним видається питання про те, які характеристики політичних лідерів представляються найбільш значущими, на думку студентів.

Проведене емпіричне дослідження має на меті порівняти дані по студентським вибіркам перед президентськими виборами 2010 та 2019 р.р. Найбільш вірогідним лідером у боротьбі кандидатів на виборах у 2010 студенти називають професійного політика, економіста, бізнесмена чи юриста. Результати опитувань у 2019 років виявились радикально протилежними: професійність майбутнього лідера нації для молоді вже не має такого значення, що викликає велику стурбованість, оскільки радше свідчить про перемогу інформаційних технологій, дієвість популістських лозунгів та інфантильність виборців-студентів..

Аналізуючи вищенаведені дані, треба відмітити, що для молодих українців студентського віку напередодні виборів 2012 важливим є те, що якщо політична активність лідера не підкріплена якими-небудь результатами, то ця якість отримує негативну оцінку і не йде на користь образу політика, а у 2019р. – відсутність політичного досвіду, навпаки, є додатковою перевагою кандидата, що засвідчує відсутність обґрунтованості здійснення політичного вибору, певну інфантилізованість студентства – дещо нагадує вікову кризу 3-х років: я не «за», я «проти».

Таким чином, можна зробити висновок про трансформацію особистісних і професійних якостей, що надають студенти політичному лідерові. Молодь 2019 «ведеться» на принадні обіцянки «світлого

майбутнього»; реальні результати діяльності стають не важливі, на електоральні рішення впливає яскрава інформаційна подача безладної активності. Таким чином, проведене пілотажне дослідження особливостей впливу політичної реклами на студентську молодь продемонструвало необхідність проведення спеціальної роботи по розвитку вмінь студентів розпізнавати та усвідомлювати спроби маніпулятивного впливу політичних сил на здійснення політичного вибору молоддю людиною. Усвідомлення небезпеки інформаційного насильства і вразливості психіки перед маніпуляційним впливом активізує інтеграцію знань, практик, технологій профілактично-корекційного спрямування серед фахівців різних напрямків і рівнів професіоналізації.

Ляшенко Л.Б.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Науковий керівник – Кресан О.Д., кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БРЕХНІ У ДІТЕЙ

Важливо зазначити, що питання про брехню і правду має вічне значення для людини. При цьому, як прийнято вважати, брехня і обман – це феномени, які притаманні лише людському суспільству. У самій природі брехні не існує, тому що не існує жодного суб'єкта брехні – є тільки лише агенти – носії процесів фальсифікації (мімікрії і маскування). Поведінка тварин не є результатом свідомого вибору, як це має місце у людей, вона лише жорстко запрограмований стереотип поведінки, що запускається певними стимулами. На відміну від тварин, людина найчастіше обманює свідомо, заздалегідь прогножуючи підсумок свого обману та передбачає наслідки. Брехню можна трактувати з погляду різних галузей психології. Можна розглядати брехню у межах загальної психології як складову людської поведінки, що має свої психофізіологічні механізми; у межах вікової психології, простежуючи джерела та розвиток брехні в онтогенезі; у межах педагогічної психології, вивчаючи брехню як продукт виховання, – з одного боку, які чинники впливають на виховання, – з іншого.

Брехня виникла одночасно з появою «людини розумної», точніше, коли ця істота досконало опанувало мову. З тих пір обман супроводжує людей безперервно. Виникає запитання: чому, власне, люди так багато обманюють, брешуть ворогам і друзям, знайомим і незнайомим, рідним і близьким і навіть самим собі. Питання, майже риторичне, але аж ніяк не даремне. Намагаючись в цьому розібратися, перш за все, скажімо, що

здібності людини до обману суто індивідуальні і простягаються широким діапазоном від патологічної правдивості: «він (вона) зовсім не вміє брехати!»; і до настільки ж патологічної брехливості: «жодному його (її) слову вірити не можна!»

К. Мелітан говорить про те, що кожна людина від народження щира [4, 65]. На його думку, відмінностей між жартом (фантазією) і брехнею практично немає. Дитина навчається брехати у грі, коли вона конструює реальність за допомогою фантазій, відповідних їй бажань, що майже є брехнею. З іншого боку, вона навчається брехати, спостерігаючи за лицемірством дорослих, за їх дрібною брехнею в побуті. В. Штерн пояснює навчання брехні через наслідування поведінки дорослих щодо самої дитини [8, 325]. Схильність до брехні виробляється шляхом надмірного розростання фантазії у дитини, що притупляє усвідомлення відмінності між уявним і дійсним. Для дорослого брехнею є твердження чи заперечення фактів, а дитина таким чином висловлює свої актуальні стани. При цьому ствердження для неї – це вираження бажання, а заперечення – оборона та захист від небажаного.

Приклад обману для дітей надзвичайно заразливий. Слід мати на увазі, що не лише сама дитина винна у своїй брехливості, але також до цього її спонукають навколишні люди. Дитина охоче копіює не тільки поведінка батьків, але і їх етичні установки. Брехливість культивується в дитині, а її «необхідність» пояснюється різними мотивами. Одночасно з брехливістю в дитині виховується цинізм, підозрілість, неповага до людей. Із таких дітей нерідко виростають духовно спустошені, морально убогі люди.

М. Ліпман виділяє три стадії, на яких відбувається розвиток брехні у дитини: 1. у дитини ще немає відмінностей між суб'єктивними і об'єктивними уявленнями. На цій стадії виникає відмінність правди від брехні; 2. з'являється відмінність між суб'єктивними і об'єктивними уявленнями, але ще немає різниці в їх оцінці. Ця стадія пов'язана з виникненням відмінності між добром і злом; 3. паралельно з почуттям спільності усвідомлюється етична цінність правди. Саме на цій стадії і виникає власне брехня через об'єднання та віднесення правди і добра до однієї категорії, а брехня і зло – до іншої [6, 28].

Брехлива поведінка має велике значення підлітковому віці. Даний віковий період є вирішальним для становлення самосвідомості, в рамках формування нового рівня якого відбувається розвиток відносно стійкого уявлення про себе, Я – концепції. Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає переконання, оцінки та тенденції поведінки, яка формується в процесі самопізнання. Зростання

інтересу до власного "Я" у підлітків веде до змін у характері становлення і структурі Я–концепції, яка складається з трьох компонентів: когнітивного (образ Я); емоційно-оцінного (самооцінка), на становлення якого впливають оцінка інших людей, коло значущих інших або референтна група, актуальне порівняння з іншими тощо і поведінкою [1, 14]. На основі когнітивної (образ Я) і емоційно-оцінної складової (самооцінка) формує певне ставлення до себе, до свого "Я", тобто підлітки усвідомлюють себе особистістю з характерними для них можливостями, якостями, особливостями і відповідним чином ставляться до власної особистості, що провокує певну поведінку. Оскільки дослідження засноване на уявленні про брехню як поведінковий зв'язок Яконцепції, то поведінка підлітка, відповідно, може бути правдивою чи брехливою.

Отже, аналіз наукової літератури показує, що брехня – це складне соціально-психологічне явище, яке недостатньо вивчене. Боротьба з нею потребує глибокого знання природи походження та розвитку важливих та невід'ємних складових. Простежуючи вікову динаміку розвитку правдивої і брехливої поведінки в дитячому віці залежно від сформованості компонентів моральної сфери дитини (знання моральних норм, моральна оцінка, моральна регуляція) і операційно-пізнавальної структури мислення можна говорити про те, що брехня як свідоме спотворення дійсності з'являється у другій половині дошкільного віку.

Література

1. Душина, Е.А. Особенности отношения ко лжи современных школьников: дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Е.А. Душина. – М., 2000. – 163 л
2. Марголіна А. Підліткова та дитяча патологічна брехня [Електронний ресурс] / А. Марголіна – Режим доступу : <http://megainsite.in.ua/>
3. Руденко Р. Патологічна брехливість [Електронний ресурс] / Руденко Р. – Режим доступу : <http://tvoje-zdorovja.com/synintradrom-myunhhauzena-tse-take/>
4. Алешинцев, И. Ложь у детей / И. Алешинцев. – Псков: Электро-типография Г.А. Румеля, 1908. – 20 с
5. Мелитан, К. Психология лжи / К. Мелитан. – М.: Издание А. Сомова, 1903. – 30 с
6. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. № 5. С. 43-53.

Мартиненко А. С.

студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т.Г., викладач кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОСОМАТИЧНІ ПРОЯВИ СТРАХУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Психосоматика в перекладі з грецької мови означає «psyche» – душа і «soma, somatos» – тіло, тобто, реакція тіла (організму) на психоемоційний стан – на витіснені та не усвідомлені людиною переживання та емоції, внутрішні конфлікти, різні страхи, сором, не виражена агресія та багато іншого, що не приживається, а залишаються в несвідомому.

Найчастіше психосоматичні прояви зустрічаються в результаті «нездорової» адаптації людини до життєвих обставин, коли нервова система не в змозі «проковтнути» потік даних.

Страх – це психічний стан, що виникає на основі інстинкту самозбереження, як реакція на дійсну або уявну небезпеку у вигляді важкого емоційного стану. Страх має багато причин як суб'єктивного (мотивація, емоційно-вольова стійкість тощо), так і об'єктивного характеру (особливості ситуації, складність завдань, перешкоди та ін). Існують різні види страху: переляк, побоювання, страх, афект, жах і ін. Найнебезпечніший – афективний страх [2].

Страх супроводжує військовослужбовця в зоні бойових дій (страх смерті, страх замкненого простору (при обстрілі противником, що супроводжується несвідомим прагненням покинути це укриття, не дивлячись на ще більшу загрозу), невиліковно захворіти, страх за наслідки своїх дій [1].

У військовослужбовців прояв емоційних розладів (різних за складністю та тривалістю страхів, тривожно-депресивних, астеносубдепресивних реакцій), що в умовах хронічного стресу (страху) чи такого, що повторюється, переходять в затяжні невротичні стани з високою ймовірністю подальшого формування психосоматичних розладів [3].

Найпоширенішими психосоматичними захворюваннями військовослужбовців є: ішемічна хвороба серця, гіпертонічна хвороба, виразкова хвороба шлунку і дванадцятипалої кишки, бронхіальна астма,

неспецифічний виразковий коліт, ревматоїдний артрит, нейродерміт, тиреотоксикоз, цукровий діабет, тощо [4].

Отже, найбільш складною проблемою психосоматичних розладів у військовослужбовців є психосоматичні захворювання, які виникають внаслідок психічних причин та стають соматичними за протіканням, тобто набувають всіх ознак, властивих будь-якому хронічному соматичному захворюванню.

Література

1. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с.
2. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України. Методичний посібник. — К.: ФОП Маслаков, 2019. — 288 с.
3. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. / Потапчук Є. М. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – 323 с.
4. Сидоров П. И. Психосоматическая медицина: Руководство для врачей / П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев, И. А. Новикова; под ред. акад. РАМН П. И. Сидорова. – М. : МЕДпрессинформ, 2006. – 568 с.

Мошенець А.В.

студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У МОЛОДШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях.

Без уваги неможлива цілеспрямована практична діяльність, ні фізична, ні розумова, адже людина повинна з увагою ставитися до об'єкта та плану своєї діяльності, уважно стежити її за перебігом і наслідками. Увага є необхідною умовою чіткого, усвідомленого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння. Згідно з поглядами К.Д. Ушинського, увага є тими єдиними дверима нашої душі, через які, безумовно, проходять усі об'єкти зовнішнього світу, відображені свідомістю [3].

Підлітковий вік – надзвичайно складний етап психічного розвитку, характеризуючи його, слід мати на увазі низку обставин. З одного боку, за рівнем та особливостями свого психічного розвитку підлітки ще не повністю вийшли з дитинства, з другого, – вони вже стоять на порозі дорослого життя, в їхній поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин і ставлень.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток уже є спроможним самостійно організовувати свою увагу, пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси. Увага розвивається у зв'язку з формуванням у нього умінь учитись і працювати, стаючи водночас одним з їх компонентів. Виробляється вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватися, переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її, тобто формуються вищі довільні форми уваги. Пов'язані такі зміни із загальним психічним розвитком підлітка, зокрема з розвитком його мислення.

Загальними характеристиками розвитку уваги у молодшому підлітковому віці можна назвати наступні:

- зростає обсяг уваги, її концентрація та стійкість. Підліток може добре концентрувати увагу в значимій для нього діяльності: в спорті, у трудовій діяльності, в спілкуванні. Увага підлітка стає добре керованим, контрольованим процесом і захоплюючою діяльністю. Водночас ще важко керувати увагою в умовах підвищених вимог до себе, що зумовлено певною імпульсивністю, властивою віку;

- зростають можливості підлітка зосереджуватися на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках;

- удосконалюється вміння розподіляти та переключати увагу. Увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю та саморегуляції;

- увага підлітків характеризується не лише тим, що зростає її обсяг і стійкість, а й специфічною вибірковістю;

- розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності підлітка;

- на відміну від молодшого школяра, в якого переважає мимовільна увага, підліток може керувати своєю увагою [1].

Розвиток уваги у цьому віці дуже суперечливий. Так зростає обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати з одного

об'єкта на інший; при цьому зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох юнаків та дівчат неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, майже постійну розсіяність уваги.

Увага присутня у будь-якій навчальній діяльності. Із самих загальних уявлень про роль уваги слідує, що успішність повинна бути краща в дітей уважних. Сприйняття навчального матеріалу, його осмислення і міцне засвоєння можливі лише за умови уважного ставлення учнів до своєї роботи і неможливі без цілеспрямованої уваги. Як правило, у встигаючих школярів добре розвинуті основні властивості уваги, однак, нерідко зустрічаються і такі діти у яких властивості уваги бажають бути кращими, проте вони не менш успішно справляються з навчальною програмою. У деяких із них це відбувається за рахунок хорошого загального розвитку і чудової пам'яті. Проте є й інші: ці діти не відзначаються особливою ерудицією, пам'ять у них звичайна, мовленнєвий запас середній. За відгуками вчителів і спостереженнями психологів, такі діти володіють особливою уважністю.

Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості. Увага пов'язана з загальним станом людини, з її настроєм, переживаннями, потребами, інтересами. Особливо дійовий чинник активізації мимовільної уваги становить пізнавальна потреба, елементарними формами якої є зацікавленість, допитливість. Чим сильніша пізнавальна потреба, тим частіше зміни у стимулі (ситуації) викликатимуть мимовільну увагу. Загально-психологічними умовами побудови уроку, на якому пробуджується і підтримується мимовільна увага на основі пізнавального інтересу, є змістовність матеріалу, своєрідність форми викладу, організаційних форм, методів роботи.

Нерідко вже можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями щодо підготовки себе до омріяного майбутнього. Чим визначеніші та стійкіші професійні наміри підлітка, тим диференційованіше його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розрізняються як «потрібні» та «непотрібні»). Самостійна діяльність таких підлітків дедалі більше набуває характеру самоосвіти у певному напрямку із чіткою метою – оволодіти знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, одним із найважливіших завдань учителя є така організація навчальної роботи, яка проходила б на високому рівні уважності школярів і одночасно сприяла б успішному розвитку в них уваги. На уроках

підлітки потребують підтримки з боку вчителя – тривала навчальна діяльність надихає їх на підтримку довільної уваги [2].

Література

1. Александров Ю. В. Психологія розвитку: Навчальний посібник / Ю. В. Александров. – Х. : ФОРМАНОВ А.М. , 2015.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений т. 8. М. Изд - во АПН РСФСР, 1952.

Неговська Ю.Є.

студентка III курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Здоровець Т.Г., викладач кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

У сучасному суспільстві відбуваються бурхливі зміни, що мають своїми наслідками, перебудову соціальних зв'язків та стирання жорстких меж між традиційними гендерними ролями. Особи чоловічої статі завжди мали значно ширші можливості для реалізації свого внутрішнього потенціалу, тоді як можливості самореалізації жінок лишалися досить обмеженими. Як наслідок, переважну більшість соціально значимих особистостей складають чоловіки (лауреати Нобелівської премії, видатні науковці, політики тощо). Внаслідок емансипації, сексуальної революції та діяльності феміністського руху спектр свобод для жінок значно розширився. Проте у сучасному суспільстві чоловіки складають більшість у органах влади, займають основні керівні посади та мають переваги у кар'єрному зростанні. Тобто, попри зміни гендерних ролей та стереотипів, процес розкриття своїх внутрішніх потенційних можливостей у чоловіків та жінок має певні відмінності.

Відомо, що гендерні відмінності між людьми, зумовлені їх статевою приналежністю. Так, вважається, що у чоловіків більш розвинені просторові і математичні здібності, вони агресивніші й більш домінантні, для них значущі професійні ролі, але не доведено, що вони активніші за жінок,

самодостатні, незалежні, легко приймають рішення, люблять математику і науку, неемоційні. Жінок характеризують як таких, у яких добре розвинені вербальні здібності, дружелюбність і контактність, які надають перевагу сімейним ролям, але не доведено, що вони більш тривожні, імпульсивні, акуратні, мають самооцінку, нижчу від чоловіків [1].

Взаємодія між людьми може називатися міжособистісною за умови задоволення таких критеріїв:

1) у спілкуванні бере участь невелика кількість людей (найчастіше – група з 2 – 3 осіб);

2) це безпосередня взаємодія: учасники знаходяться у просторовій близькості;

3) особистісно-орієнтований характер спілкування, кожен учасник спілкування враховує емоційний стан, особистісні характеристики, унікальність особистості партнера [2].

Відповідно до результатів дослідження, які дали змогу порівняти, наскільки коло людей, до яких відчувається симпатія, співпадає з колом людей, із якими доводиться спілкуватися, виявилось, що у дорослих співпадіння обох кіл становить 40 %, а у дітей – лише 19 – 24 % [2, с. 16]. Тобто, у процесі дорослішання людина набуває здатності свідомо обирати коло спілкування, має засоби та оволодіває механізми його розширення, звуження, якісних змін.

У міжособистісному спілкуванні можливі вияви фізичної агресії (використання фізичної сили проти іншої людини), непрямой агресії (спрямованої через іншу людину або групу людей), роздратованості (схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні), негати́визму (опозиційній манері в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів), образи (заздрості й ненависті до оточуючих за справжні і вигадані дії), вербальна агресія (вираження негативних почуттів як через форму, так і через словесні відповіді, погрози). [3].

За даними ряду психолого-педагогічних досліджень у більшості людей спостерігається результати середнього рівня агресивності, що впливає на міжособистісне спілкування.

Було з'ясовано, що у поодиначних випадках у людей переважно жіночої статі, із загальним рівнем високої негативної установки спостерігаються результати високого рівня агресивності. Що зумовлено особистісними становленнями особистості до її життя. Також ці показники свідчать про те, що в екстремальних ситуаціях, що складаються в колективі, міжособистісних відносинах, ці жінки схильні висловлювати свої негативні почуття,

невдоволення в формі крику, проклять, погроз, звинувачень, а деякі не обмежуються підвищенням тону голосу, брутальністю і можуть застосувати фізичну силу по відношенню один до одного.

Тобто люди з високою негативністю схильні думати погано, проявляти ворожість, агресію, в підсумку все це схиляє їх до напруженого міжособистісного спілкування з іншими людьми.

Також було встановлено, що у по одиночних випадках у людей, тільки чоловічої статі, низькі показники рівня негативності та агресивності. З фізіологічної точки зору, це може бути пов'язане з гормоном тестостероном, який впливає на агресивність у чоловіків.

В ході нового дослідження вчені з Університету Ніпіссінг (Nipissing University), Онтаріо, Канада, виявили, що тестостерон значно впливає на нейронні ланцюги в головному мозку. Їх отримані дані вказують про вплив фізіологічного рівня тестостерону на мозкові ланцюги, які залучені до процесів формування агресивної поведінки. А отже, ймовірно, низький показник у окремих досліджуваних зумовлений зниженням тестостерону.

Отже, гендерні особливості агресивності в міжособистісному спілкуванні потребують детальніших та глибших психологічних досліджень.

Література

1. Практикум по гендерной психологии/Под ред И.С.Клециной. СПб.: Питер, 2003.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / Н. В. Казаринова, В. Н. Куницына, В. М. Погольша. – С-Петербург, 2001. – 544 с.
3. <https://web.znu.edu.ua/psychologicalservice//docs/kuratoram/psikhologichni-osoblivosti-agresivnoyi-povedinki.pdf>

Недобор А.І.

студентки IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема типів і форм психічного розвитку в онтогенезі є важливим, але недостатньо дослідженим аспектом вивчення внутрішньої сутності процесу психічного розвитку, як цілісного складно організованого об'єкта, що має системні властивості. Поглиблений філософсько-психологічний аналіз

цієї проблеми ускладнюється через недостатню її розробленість і на філософському рівні аналізу розвитку, де вона залишається одним з головних напрямів сучасних досліджень.

Вважаючи, що навіть у рамках однієї системи ми зустрічаємося з множиною форм, типів процесів розвитку, які відрізняються один від одного за своєю структурою, і підкреслюючи потребу чіткого розмежування понять «тип розвитку» і «форма розвитку», філософи, проте, виділяють досить обмежену кількість типів розвитку (індивідуальний розвиток і функціонування, індивідуальний та історичний розвиток, історичні зміни) і його форм (прогрес, регрес, незворотні зміни в межах одного й того самого рівня організації).

Розглядаючи більш детально суть педагогічних ідей очевидним є те, що всі вони мають глибоку психологічну основу, оскільки їх автор вважав, що педагогіка й психологія існують в тісному зв'язку, доповнюючи одна одну. Педагогіка не може існувати без психологічного підґрунтя

Найбільш визначною та поширеною концепцією в педагогіці стало визначення «зони найближчого розвитку».

Так розвиток є не що інше, як процес формування особистості з обов'язковим поступовим накопиченням нових якостей, характерних для людини. Навчання в поєднанні з розвитком повинно весь час перебувати на рівень вище, а дитина під час цього процесу потребує постійної підтримки дорослого, оскільки осмислено копіюючи дії дорослого дитина розвивається. Продуктивність навчання та виховання школяра гарантується тільки тісною співпрацею з педагогом, крім того, у цій співпраці як педагог, так і учень мають проявляти однакову активність, що дозволить активізувати творчі сили дитини в повному обсязі. Безперечним висновком є те, що дитину потрібно навчати не тому, що вона здатна освоїти сама, а тому, чого поки ще не вміє, але в змозі освоїти з допомогою вчителя.

«Зона найближчого розвитку» - це відстань між рівнем актуального розвитку дитини та рівнем можливого розвитку, яка визначається за допомогою завдань, що вирішуються під керівництвом дорослих, вона визначає функції, які ще не дозріли, але знаходяться в процесі дозрівання.

Поняття «зони найближчого розвитку» має важливе теоретичне значення й пов'язана з такими фундаментальними проблемами дитячої та педагогічної психології, як виникнення і розвиток вищих психічних функцій, співвідношення навчання і розумового розвитку, рушійні сили і механізми психічного розвитку дитини.

Особистість інваліда розвивається у відповідності до загальних закономірностей розвитку людини, а дефект, стан чи хвороба визначають

вторинні симптоми, що з'являються опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Це стосується інвалідів з дитинства з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, слуху, зору, опорно-рухового апарату. Якщо своєчасна допомога відсутня, у розвитку дитини спостерігаються відхилення, тобто особливості дизонтогенезу спричинюються паталогічним процесом та його наслідками у біологічному розвитку.

Виховання дітей з фізичними вадами відбувається в тісному зв'язку з корекційною роботою, навчанням та практичною діяльністю. Зокрема, що стосується дітей з ДЦП, корекційна робота повинна бути направлена на пошук «зони найближчого розвитку» кожної дитини та йти за такими напрямками:

- загальний стан дитини (дотримування індивідуального температурного режиму, спеціальна дієта, додатковий денний сон та інше);
- рухова сфера (використання спеціальних пристосувань для фіксації робочого місця, ортопедичне взуття, спеціальні вправи та інше);
- зорово-просторова сфера (зорове сприйняття, просторова орієнтація та інше);
- мова (дихання, голос, звуковимова, розвиток зв'язної мови та інше);
- психічні процеси (адекватність реакцій, самооцінка, увага, пам'ять та інше);
- характерологічні риси (відношення до близьких, однолітків, сила волі, працелюбність та інше).

Визначивши особистісні особливості дитини, необхідно виробити максимально можливу корекцію психіки дитини. Замкнуту, не впевнену в собі дитину з пасивно захисними реакціями необхідно частіше заохочувати, виявляти її інтереси, здібності, уміння і через них утверджувати її позиції в дитячому колективі. В імпульсивної, розгальмованої дитини, у якої знижена критика по відношенню до своїх вчинків, завищена самооцінка – поступово формувати правильне уявлення про її особистість, вчити посильним прийомам регуляції поведінки. Тобто, з кожною дитиною потрібно виробити індивідуальний стиль спілкування. Музика має величезний вплив на людину, вона стимулює нервові центри. Музику необхідно використовувати для підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей. Призначення музикотерапії – це проникнення в глибинні сфери особистості, куди не можна дістатися за допомогою слова.

Важливим є навчити дитину бути впевненою у собі, не розчаровуватись, коли робиш помилки, а вчитися на них; сприймати свій фізичний вигляд таким, яким він є, навіть якщо він не досконалий; досліджувати нові

можливості та інтереси, використовувати їх як можливість для подальшого зростання; спокійно сприймати компліменти та зауваження; турбуватися про своє фізичне та емоційне здоров'я; не відчувати переваг над іншими людьми; з повагою ставитись до себе та інших; сприймати критику як можливий шлях зростання; перебувати в гармонії з собою і на основі цього формувати свій стиль життя.

Мораль складає невід'ємну частину, стрижень, мету усього виховання, передумовами якого виступає добро. Моральна несвобода створює хибні уявлення про моральні цінності, надаючи моральним чеснотам значення багатства, що викликає самозакоханість та презирливе, вибіркоче ставлення до усього іншого.

Моральне виховання повинно відбуватися непомітно, розчинятися в загальних прийомах поведінки, у випадках коли ні учень, ні вчитель не помічають, що мова йде про спеціальне навчання моралі. Практика показала, що у спецшколі-інтернаті доцільно використовувати такі прийоми:

- обговорення телепередач та художніх фільмів, статей;
- створення моделей поведінки в різних ситуаціях, в тому числі критичних;
- відвідування громадських місць;
- спілкування із знайомими і незнайомими;
- обговорення конфліктних ситуацій та вивчення прийомів самооборони;
- корекція негативних звичок;
- праця та громадські доручення.

Слухняність, підкорення, позбавлення будь-якої морально-виховної сили передбачає залежне, покірливе ставлення до речей та вчинків. Відмову, утримання від тих або інших вчинків, що вмотивовані страхом, слід розглядати як приниження дитини, а не досягнення та перетворення в моральному розвитку. Обмеження та залякування пригнічують слабого, проте викликають опір у сильних, надають «забороненим плодам» особливої принадності, ореолу слави, а бунтарі та порушники моральних правил часто захоплюють людську уяву своєю сміливістю, непохитністю, нескоримістю перед всілякими заборонами та обмеженнями.

Ідея навчання дітей з фізичними вадами у звичайній школі заснована на концепції інтеграції, розуміння того, що їх не треба відділяти від ровесників, поміщати в умови тривалої ізоляції.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є реальністю нашого часу.

Вагомим фактором соціалізації є школа.

Усвідомлення переваг і ризиків – головна умова успіху у цій дуже непростій справі, яка вимагає зламу деяких стереотипів та оволодіння новими формами роботи – і це стосується усіх учасників педагогічного процесу.

Окреме навчання дітей з особливими потребами і здорових у поточному вигляді має негативні наслідки як для перших, так і для других. У здорових дітей, котрі не мають достатніх контактів із дітьми з психофізичними вадами, формуються психологічні бар'єри, негативні установки, які потім зберігаються і в старшому віці. У 14-16 років бар'єр, що роз'єднує підлітка-інваліда та його здорового однолітка, практично нездоланий, а в 7-12 років він майже непомітний і може бути легко знятий.

У процесі виховання дітей з психофізичними вадами необхідно враховувати індивідуальні і вікові особливості людини, спиратися на її збережені позитивні якості. Школяра з особливими потребами, але з повноцінним інтелектом слід навчити, наскільки це можливо, працювати, розуміти і знати те, що в цьому віці посилене для людини нормального розвитку. Насамперед слід виховати в людини з особливими потребами самостійність, навички самообслуговування, культурної поведінки, привчати її жити і працювати у колективі. Порівняно з однолітками з нормальним розвитком кожна дитина з особливостями психофізичного розвитку потребує допомоги і керівництва з боку дорослих, що її оточують. Дитина з особливими потребами повинна стати свого роду геометричним місцем точок спеціально організованого виховання.

Неоднозначно ставляться до навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі здоровими дітьми і батьки здорових дітей. Як зазначають психологи, чимало батьків із розумінням «приймають таких дітей у класі, заохочують своїх дітей допомагати їм, але доти, доки особлива дитина своєю поведінкою не перешкоджає навчальному процесу. Претензії небезпідставні. І виправити ситуацію можна, тільки зробивши інтеграційні процеси керованішими, а отже – унормувати різні форми навчання, визначити функції кожного учасника педагогічного процесу.

Труднощі полягають в слабкій науково-теоретичній розробці в спеціальній психології того глибокого внутрішнього найскладнішого психологічного утворення, яке зветься спрямованістю особистості. А це ще один комплекс, який в кінцевому рахунку є вирішальним для наукового розуміння процесу самовиховання і самоосвіти особистості з особливими потребами, для керування нею з боку педагога з метою підвищення якості виховання.

Література

1. Виготський Л.С. Психологія розвитку человека – 2005.
2. Виготський Л.С. Собр.соч.: в 6т.Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. - М.: Педагогіка, 1984.
3. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. – К.: Початкова школа, 2003.
4. Карпа М.І. Особливості групової психокорекційної роботи з сиблінгами неповносправних дітей // Матеріали регіональної науково-практичної конференції «Теоретичні і практичні аспекти дитячої та юнацької психотерапії». – Л., 2005. – С. 16-18.

Нестеренко П.О.

аспірант кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ДУША ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ М. ГРОТА

Актуальність дослідження: Психологія – це наука про душу. Але де ж душа як предмет сучасної наукової психології? Душу витіснили психіка, свідомість, позасвідоме, поведінка, тощо. Так фактично з 1879 року, коли В. Вундт вперше в світі відкрив експериментальну лабораторію психології, виникла криза в психологічній науці, яка триває і по цей час. Дослідник А. Двойнін говорить, що «практично з моменту усвідомлення психологією себе в якості окремої науки відчуття кризи не покидає багатьох вчених. Історія кризових діагнозів, які ставилися психології на протязі всього періоду її розвитку, показує, що сама проблема кризи в психології давно стала традиційною темою наукових пошуків і отримала риси так званих вічних проблем нашої науки» [3, с. 45]. Тобто криза в психології стала «вічною проблемою» і обумовлена вона тим, що психологи не визнають та не досліджують дійсний початковий предмет психологічної науки – душу. У психології весь час відбувається редукція душі до психіки чи інших психічних явищ, що не вирішує, а лише поглиблює наукову кризу.

У своїй праці «Діалог у практичній психології. Наука про душу», дослідниця Т. Флоренская зазначає, що університетська система підготовки майбутніх психологів не може допомогти вирішити душевні проблеми, якщо «болить душа», не тільки самих спеціалістів, але і їхніх клієнтів. «В психологію мене привели пошуки виходу з бентежного стану душі. Я

відчувала, що так не повинно бути, що в мені щось негаразд і наука психологія повинна мені допомогти. Але лекції і семінари з психології в МДУ не стосувалися моїх душевних проблем: умовні рефлекси, відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, почуття – все це в окремих главах, між якими я не могла знайти внутрішнього зв'язку. «Психологія» в перекладі з грецького – «наука про душу». Але та психологія, яку ми проходили, була явно наукою без душі. Вона старанно рівнялася на природознавство, в якому бачила зразок науковості, перетворюючи людину в механічну систему» [5, с. 3].

Ми вважаємо актуальним звернутися до наукової творчості психолога М. Грота, а саме до його праці «Про душу у зв'язку з сучасними ученнями про силу» (1886) та статті «Життєві задачі психології» з **метою** віднайти теоретико-методологічний шлях для подальшого дослідження душі людини як предмету психології та психологічного феномену. Тобто ми вважаємо, що психологічні ідеї М. Грота можуть бути використані як теоретико-методологічна основа для побудови і розвитку сучасної психологічної науки та виведення її з кризи за допомогою повернення до початкового предмету психології – душі людини. Бо без науково-психологічного розуміння душі сучасний психолог не може зрозуміти особистість клієнта.

Виклад основного матеріалу. За українським дослідником М. Папучею, «розвиток особистості являє собою, безсумнівно, найскладніше явище в світі, який ми знаємо» [4, с. 85]. Це дійсно так. Але саме душа людини та її розвиток – це загадковий феномен, який ще й досі не розгаданий психологією. Ми вважаємо, що душа, яка дає можливість людині стати особистістю, та розвиток людської душі, і являють собою найскладніше явище в світі, яке потребує комплексного науково-психологічного дослідження.

Для початку потрібно дати визначення, що називається душею. У класичному університетському словнику для підготовки психологів «Психологічний словник» за ред. А. Петровського та М. Ярошевського, говориться, що душа – це «поняття, яке відображає історично змінні погляди на психіку людини і тварин. ... Виникнення поняття душі пов'язано з анімістичними уявленнями первісної людини, яка примітивно-матеріалістично витлумачувала сон, непритомність, смерть і т.д.» [6, с. 112]. Це визначення є застарілим для сучасної психології. Також досліджуючи працю М. Грота «Про душу у зв'язку з сучасним вченням про силу», ми так і не знайшли авторську дефініцію та розуміння явища душі психологом М. Гротом, але саме на основі психологічних ідей М. Грота, ми хочемо запропонувати власне визначення феномену душі, як предмету психологічної науки.

За М. Гротом, «історія людської думки і життя вчить нас, що ствердження або заперечення існування душі в людині завжди накладало печать на все світоспоглядання людства, на всю будову його ідей, почуттів, стремлінь і дій» [2, с. 161]. Тобто визнання або заперечення спеціалістом феномену душі накладає свій відбиток на світогляд та розуміння людської природи психологом.

Проблема душі є особливою для психології та людства в цілому, бо вона зачіпає «найдорожчі, найбільш священні і близькі для людського серця «інтереси життя» [2, с. 162]. Спираючись на психологічні роздуми М. Грота, можна сказати, що сучасна психологія «без душі» – це філософія відчаю та песимізму. Вона схожа, за М. Гротом, на «філософію нашого часу, яка пропонує в якості результату для хворої думки у всьому зневіреного людства занурення в абсолютне Ніщо, в Нірвану» [2, с. 162].

Питання про душу може мати або позитивне, або негативне рішення для психології. У випадку позитивного рішення психологи визнають наявність в людині духовного початку, тобто наявності духа в людському індивіді. У випадку ж негативного рішення, за М. Гротом, «весь світ ідеальних понять людської свідомості перетворюється в одну цілковиту гру уяви, у світ ілюзій і дозвільних вигадок поетів і філософів, заохочуваних «боягузливим марновірством» натовпу» [2, с. 161].

«Психологія повинна бути центральною наукою, наукою первинною і керуючою.» [1, с. 36] – говорить М. Грот. Винятковість та унікальність психології полягає в практичній площині людського життя. За М. Гротом, «основна, найвища по своєму значенню і найбільш складна для виконання, задача людини в житті – оволодіти самим собою, бо через себе вона оволодіває і світом: підкорює собі, своїм ідеям та ідеалам природу та інші істоти. Всього цього вона досягає своїм розумом, серцем, волею» [1, с. 36].

Якщо ж психологія повинна бути головною наукою для людства, то і душа людини як предмет вивчення повинна бути основною, первинною задачею для дослідження науковців. ХХІ ст., а цих досліджень майже так і немає. М. Грот, говорячи про розвиток психології з дохристиянських та античних часів зазначає, що «термін «психологія» значить тільки «наука про душу» і ще ніякої вказівки на зміст цієї науки і прийоми її в собі не заключає. Тому-то про психологію і можна сказати, що вона вже існувала в ідеї і в основних елементах своїх принаймні чотири століття до Р. Хр. ... Чи набагато вона з того часу просунулася вперед, чого вона досягла, наскільки вона виконала роль, яка їй за правом належить ...?» [1, с. 37]. Відповідаючи на риторичні питання М. Грота, ми можемо констатувати, що нажаль, психологія як наука про душу ще мало просунулася вперед, відбулася

редукція, спрощення душі до душевних феноменів: психіки, свідомості, позасвідомого, тощо, тобто досягнень у вивченні душі як цілісності, яка інтегрує в собі психіку, свідомість та інші душевні явища – майже немає, або якщо і є, то мало (ми особисто таких досліджень не знайшли). Але є надія, що в майбутньому психологія виконає свою ключову роль у розвитку і збереженні людства, та стане головною наукою – системою наук про закономірності існування, функціонування та розвитку душі особистості.

У своїй статті «Життєві задачі психології» М. Грот говорить, що «можлива наука, яка досліджує духовне життя людини. Ця наука називається психологією, бо «псюхе» з грецького означає душа. Нехай психологія досліджує душу і душевні явища, стани, сили всіма доступними для людського розуму способами, як можна глибше і реальніше – на основі досвіду, але і не цураючись метафізичних побудов, не усуваючи а пріорі жодного поняття і жодного запитання з горизонту свого вивчення» [1, с. 58].

Ми впевнені, що коли предметом психології стане душа, то, словами М. Грота, «ми отримаємо в результаті справжню науку, а не тїнь її; не систему слів, хитромудрих термінів і беззмістовних схем, а дійсну сукупність фактів і їх пояснень» [1, с. 58].

Висновок

Отже, на основі психологічних ідей М. Грота, ми приходимо до висновку, що предметом наукової психології є душа. Тобто психологія – це наука про душу. Душа – це предмет психології, універсальна категорія, яка об'єднує в собі все психічне буття людини, це інтегратор психіки, свідомості, позасвідомого, вищих пізнавальних психічних процесів, тощо. Душа – це відпочаткова цілісність внутрішнього світу людини. Дух – сила душі, її енергія. Психологія – це система наук про душу, закономірності формування та існування душевних процесів і станів людини.

Майбутнє психології – це повернення до початкового предмету «душа», бо дійсно, психологія – це наука про душу. Душа як теоретико-методологічна проблема сучасної психології вирішується зверненням до наукової творчості М. Грота. Психологічні ідеї М. Грота як ніколи актуальні для психології саме зараз, коли формується нова парадигма психології сучасної людини.

Отже, наукова творчість М. Грота повинна стати методологічною основою для дослідження феномену душі людини та побудови і розвитку сучасної психології як науки про душу.

Література

1. Грот Н. Я. «Жизненные задачи психологии». / «Вестник НГУ. Серия: Психология». Том 6, выпуск 1. 2012.

2. Грот Н. Я. «Сочинения в четырех томах. Том 1». / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б.К., указат. Туренко В.Э. / Н. Я. Грот, Мелитополь: Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013.

3. Двойнин А. М. «Кризис в психологии или внутри нас самих?» / «Вопросы психологии». №1 [Электронный ресурс]. URL: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45674422/%D0%94%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BD_%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81_%D0%B2_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3.pdf?1463432284=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D45674422.pdf&Expires=1615277668&Signature=eG-3cQ3gc-nU1OiBx3HUol2BZokpi3gQQCAIlg~71zW4N-q6uqDbeG7sK2UuUFRmtwHec-tqXAKAF0xhoKKEv7T2Ds22DU9mckoPIn5Q8IJEfd62fbuley6l1yB23tJlo3rGrALs5wRWximYgyrQSZaw1ZdNI6C5mPSXtU~E-s1Zc~CVQaYR8F8cDVDfqn5-90q16QAah~jzOxMaiMGVfHfSHioMx7hgP054FMDsEuswUtyEEGzYTYjvFh0U9sXQVh3aPk5CTDpBjdT-96ZNqp7Izar1Nzrm~47fqUD92TkAMBaf0yDEHTyGesoWsvY~y~s8fcqBY4wr6s92EF5uvYw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (дата звернення 14.03.2021).

4. Папуча М. В. Проблеми психології особистісного розвитку / М. В. Папуча, Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. 384 с.

5. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Наука о душе [Электронный ресурс]. URL: http://www.biographicalcounselling.ru/biograficheskaya_rabota/library/library_to_read/Florenskaya_Dialog_v_prakticheskoy_psihologii.pdf (дата звернення 14.03.2021).

6. «Психологический словарь» / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

Новік К.А.

практичний психолог, соціальний педагог
НВК «ЗОШ I-III ст. інформаційно-технологічний ліцей №16»
м. Чернігів, Україна

Новік Д.А.

аспірант кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

АУТОАГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Девіантна поведінка (поведінка, що відхиляється від загальноприйнятих норм) – феномен, який часто зустрічається у осіб підліткового віку. Однак аутоагресія, як специфічна форма девіантної поведінки, в останні роки набула масового характеру.

Впродовж останніх десятиліть в Україні як і в більшості інших цивілізованих країн світу відзначається зростання аутоагресивної поведінки підлітків. Прояви аутоагресивної поведінки молоді стають все більш актуальною та нагальною проблемою. Високий рівень аутоагресивної поведінки є відбитком соціально-психологічних проблем оточення та неспроможності суспільства вийти на якісно новий рівень сприйняття молоді людини. Ця проблема актуальна як для педагогів, так і для всієї громадськості в цілому [2].

Аутоагресивна (самознищувальна або аутодеструктивна) поведінка осіб підліткового віку характеризується саморуйнівними діями, спрямованими на заподіяння собі психічної або фізичної шкоди [5].

Феноменологічними та екзистенційними причинами аутоагресії стає нездатність особи підліткового віку до соціальної адаптації та неуспішність міжособистісної взаємодії у своєму мікросоціумі [7]. Аутоагресія виступає одним з основних соціально-дезадаптивних способів розв'язання проблем, пов'язаних зі збереженням індивідуальності та тотожності, із захистом почуття власної цінності, із протидією несприятливому для індивідуума соціальному оточенню [2].

Саморуйнівна поведінка об'єднує такі види соціальної патології поведінки, як пияцтво, алкоголізм, наркоманія, ризикована сексуальна поведінка, вибір екстремальних видів спорту і професій [1].

Серед факторів, які можуть вплинути на формування аутоагресивної поведінки підлітків можна виділити наступні:

- пубертатна криза (нестійкий емоційний фон підлітка, швидка зміна настрою, втота та інші ознаки цієї кризи);
- ставлення однолітків до підлітка (особи підліткового віку дуже чутливі до думки навколишніх);
- психологічні особливості підлітка (низька самооцінка, замкненість, чутливість до емоційного стану навколишніх і т.д.);
- брак уваги (аутоагресія як спосіб привертання до себе уваги: самогубство з демонстративною метою);
- завищені вимоги (високі вимоги дорослих сприяють формуванню у підлітків заниженої самооцінки, страху невдачі та почуття провини);
- сильні емоційні переживання (втрата близької людини тощо);
- аутоагресія батьків (підлітки копіюють поведінку дорослих, наслідують їм) [3].

Зокрема у формуванні суїцидальної поведінки у підлітків можуть відігравати роль такі фактори як затяжні й гострі психотравмувальні ситуації, до яких відносяться:

1. Гострі або затяжні конфлікти в сім'ї.
2. Життєві, індивідуально-значимі стресові ситуації.
3. Фізичне або сексуальне насильство.
4. Травматичний стрес, який пов'язаний із травмами, що призвели до втрати функції кінцівок або спотворюють зовнішність і хронічні захворювання.
5. Проблеми у відносинах з представниками протилежної статі.
6. Сексуальні проблеми.
7. Шкільні проблеми [4].

Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві та означають перехід до нової моделі розвитку, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Фактично, український соціум знаходиться сьогодні у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції, тобто соціальної аномії, коли старі норми та цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердилися. В умовах кризового стану суспільства молода особистість опинилася в складній ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації.

Проблема вивчення підліткової аутоагресії має фундаментально-теоретичний та прикладний рівень досліджень. Актуальність вивчення проблеми, не дивлячись на широту проведених досліджень, в сучасних умовах, не знижується. Аутоагресивна поведінка дуже небезпечна для осіб

підліткового віку і вимагає своєчасної професійної психопрофілактики та психокорекції.

Література

1. Говорин Н. В. Алкогольный фактор в криминальной агрессии и аутоагрессии / Н. В. Говорин, А. В. Сахаров, А. С. Гаймоленко. – Москва: Мысль, 2009. – 184 с.
2. Калачева И. О. Социально-личностные факторы, влияющие на суицидальное поведение подростков / И. О. Калачева, Л. А. Пронина, В. А. Ларионова. // Рос. психиатрический журнал. – 2006. – №4. – С. 41–45.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб: Речь, 2005. – 445 с.
4. Аутоагресивна поведінка підлітків / О. В. Погорілко, А. М. Скрипніков, Л. О. Гересименко, Р. І. Ісаков. – Полтава: Світ, 2017. – 141 с.
5. Шнейдман Э.С. Душа самоубийцы / Э. С. Шнейдман. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.
6. Яковлев.Б.П. Аутоагрессивные тенденции современных подростков / Б.П. Яковлев, О.Г.Литовченко. // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 3. – С. 92-94.
7. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – Москва: Приктика, 1997. – 1056 с

Попок Ю. М.

студентка IV курсу Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МОЛОДОМУ ПОДРУЖЖІ

Конфлікт, об'єктивною ознакою якого є зіткнення несумісних дій, є характеристикою не ситуації, а міжособистісних взаємин. Вирішальна умова входження в конфлікт – не стільки несумісність дій, скільки перцепція несумісності. Психологічною реальністю конфлікт стає тільки тоді, коли сприйнятий як конфлікт [5].

Під конфліктом ми розуміємо найбільш гострий спосіб розв'язання значущих суперечностей, що виникають в процесі соціальної взаємодії, яка полягає в протидії суб'єктів конфлікту та найчастіше супроводжується негативними емоціями та відчуттями, хвилюваннями по відношенню один до одного [1].

Сімейні конфлікти стали поширеним явищем сьогодні, що свідчить про дисгармонії в міжособистісних відносинах. Проблема виявлення сутності, причин, форм прояву конфліктів є на сьогодні особливо актуальною для науки, так як в період трансформації суспільства зріс показник розлучуваності, зараз найвищий відсоток розлучень припадає на сім'ї, які прожили щонайменше 3-5 років, тобто, на молоде подружжя.

Як зазначає К. Роджерс, «сучасна молода людина відчуває певну недовіру до шлюбу як до соціального інституту. Для неї взаємостосунки між чоловіком та жінкою мають значення і виправдовують зусилля щодо їх збереження тільки тоді, коли сприяють особистісному самовдосконаленню і самореалізації кожного з партнерів» [6].

Подружжя, які мають невеликий стаж спільного проживання, зазвичай драматизують будь-яку спірну ситуацію і вважають, що єдиний шлях виходу неї – розлучення. Конфліктними подружніми спілками називають такі, в яких між подружжям існують постійні сварки, стикаються інтереси, потреби, наміри і бажання, породжуючи особливо сильні й тривалі емоційні стани. Отже, конфлікт – це порушення міжособистісних стосунків на рівні поведінки та інтелекту. Він розгортається в часі за своїми законами, стосується всіх сторін особистості і може мати тяжкі наслідки для подальших стосунків. Конфлікт – явище соціальне, що породжується самою природою суспільного життя. Це явище широко поширене, всеохоплююче [4].

Учасники конфлікту – це суб'єкти (окремі особистості, групи, організації, держави), безпосередньо втягнуті в усі фази конфлікту, непримиренно оцінюють сутність і перебіг одних і тих же подій, пов'язаних з іншими видами діяльності. Джерелами конфліктів є протиріччя, що виникають між людьми, групами, організаціями, державами. Є 3 групи причини конфліктів в родині:

1. Конфлікти на основі несправедливого розподілу праці.
2. Конфлікти на основі незадоволеності певних потреб.
3. Суперечки через недоліки у вихованні [3; с.8-11].

Люди відрізняються своїм підходом до конфліктних ситуацій. З одними ти легше працюєш, з іншими надзвичайно складно. Для деяких будь-яка полеміка негайно викликає правопорушення і відмовляється від подальшої співпраці, агресії та протидії ворогам. Інші знімають і погоджуються на все, або стверджують, що у них немає часу. Для деяких, така сама ситуація трактується як проблема, яку потрібно вирішити під час обговорення та не сприймається як особиста атака

В.М. Поліщук виділяв чотири фази будь-якого конфлікту, незалежно від причин його виникнення:

1. Латентна – конфліктність, як правило, не усвідомлюється, проте виникають сумніви щодо надійності й порядності партнера, поступово зникають порозуміння та довіра.

2. Демонстративна – розпочинається, коли конфліктуючі сторони незадоволені одне одним.

3. Агресивна – конфліктуючі не спілкуються.

4. Батальна – передбачає реалізацію агресивних планів, початок «бойових дій» [4].

Конфлікти в родині можуть створювати психотравматичне середовище для подружжя, в результаті чого вони здобувають ряд негативних властивостей особистості. У сім'ї, де постійно виникають непорозуміння, закріплюється негативний досвід спілкування, губиться віра в можливість існування дружніх і ніжних взаємин між людьми, накопичуються негативні емоції, з'являються психотравми. Психологічні травми частіше проявляються у виді переживань, що в силу виразності, чи тривалості повторення сильно впливають на особистість. Виділяють такі психотравмуючі переживання, як стан повної сімейної незадоволеності, «сімейна тривога», нервово-психічна напруга і стан провини [2].

Отже, будь-який конфлікт в сім'ях, а тим більше молодих, не проходить безслідно, він негативно впливає на членів родини. Конфлікти в сім'ї впливають не лише на психічне, але й на фізичне здоров'я подружжя: послаблюється імунна система, збільшується схильність до інфекцій, підвищується ризик захворювання на пневмонію тощо. Тому дуже важливим для подружжя є повне вирішення конфлікту. Доцільно це зробити на початку, коли ненависть ще не охопила супротивників, і вони можуть знайти конструктивне рішення. Це залежить, в першу чергу, від уміння партнерів розуміти, проачати й поступатись. Однією з умов успішного завершення конфлікту у подружжі є відсутність прагнення отримати перемогу над іншим. Важливо поважати партнера, яка б провина не лежала на ньому.

Література

1. Андреев В. И. Конфликтология: искусство спора, ведение переговоров, разрешения конфликтов. М.: Народное образование, 1995. 127 с.

2. Кочетов А.И. Начало семейной жизни / Мужчина и женщина: отношения полов / Под ред. А.А. Логинова. Мн.: Полымя, 1989. 224 с.

3. Попередження насильства в сім'ї інформаційний тренінг для класних керівників, практичних психологів, соціальний педагог / Психолог. № 45 2009. С. 8–11.

4. Психологія сім'ї: навчальний посібник / В.М. Поліщук, Н.М. Ільїна, С.А. Поліщук; за заг. ред. В.М. Поліщука. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 278 с

5. Рибаківа М.Н. Конфлікт и взаимодействие в педагогическом процессе К. : Либра, 2003. 280 с.

6. Роджерс К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы. / К. Роджерс. М.: Эскмо, 2002. 288 с. (" Психология для всех").

Пророк Н.В.

доктор психологічних наук, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка
НАПН України,
м.Київ, Україна

ПРО ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПОСИЛЕНИХ ПРОТИЕПІДЕМІЧНИХ ЗАХОДІВ

Пандемію, яка увірвалася в життя людства у 2020 році, іноді називають фактором «чорного лебедя» - події, яка стається раптово, змінює багато що і буде пояснена після свого закінчення. Але психологічні проблеми, які принесла ця подія, зокрема, в освітню сферу, стали проявлятися доволі швидко. Педагоги і шкільні психологи опинилися перед черговими викликами, відповісти на які не можливо без нових знань та вдосконалення своїх вмінь. Наприклад, найважливішою задачею сучасної школи є розвиток особистості в процесі освіти, в процесі соціалізації [4]. І для її виконання в концепції Нової української школи передбачається, в тому числі, перебудова практики, форм і методів міжособистісного спілкування всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, педагогів, батьків [4]. Але взаємодія із сучасними дітьми не може бути успішною, якщо ми не знаємо тих психологічних особливостей, які формуються у них не тільки під впливом цифрового суспільства, а й того зовнішнього фактору, який виник раптово - пандемії. Так практика показує, що у шкільних психологів, у педагогів різко зросла кількість професійних проблем, рішення яких вимагають наявності знань і вмінь щодо того, як працювати із психологічними наслідками пандемії. Це свідчить про потребу в розвитку власної психологічної культури як психологічного явища, яке, зокрема, є суттєвим чинником підвищення успішності професійної діяльності [2; 6]. Нагадаємо, що *психологічна культура педагогів* у вітчизняній науці

найчастіше розглядається як *інтегральне новоутворення* особистості, що охоплює взаємозв'язані психологічні властивості і є ядром структури професійно-важливих якостей (зокрема таких, як: особлива здатність розуміти психіку інших людей; уміння спілкуватися з ними; вміння відчувати настрої дитини, її внутрішній світ; такт, гідність, повага до іншого, відповідальність тощо) [2; 1]. Зокрема, психологічна культура і її складова – *психологічна грамотність* – збільшують ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань працівників освіти. Уточнимо, що психологічна грамотність – це певний обсяг психологічних знань і вмінь, які забезпечують необхідне підґрунтя для орієнтації в умовах постійних змін, для розуміння психологічних особливостей сучасних учнів, для знайомства із сучасними методами роботи з дітьми тощо [2; 6; 7]. До речі, наші дослідження виявили психологічну неосвіченість багатьох працівників освіти щодо актуальних для сьогоднішньої ситуації знань [8]. Отже, осмислення психологічних наслідків не тільки пандемії, а й посиленних протиепідемічних заходів, які були введені проти поширення захворюваності вірусом ковіду, є актуальною проблемою сьогодення.

В пілотажному дослідженні, яке проводилося протягом 2020 року, було проаналізовано проблемні питання, які озвучували батьки і педагоги учнів початкової школи (1-3 класів), щодо психологічних наслідків переривання звичного навчально-виховного процесу.

Посилені протиепідемічні заходи (часто помилково їх означають «карантином» чи «самоізоляцією»), які із різними варіаціями впроваджуються після проголошення пандемії, зруйнували «впорядкованість буття». Зокрема: порушена звична організація шкільного життя. Діти багато часу проводять вдома, на дистанційній чи змішаній формі навчання. Ми стали жити в експерименті, працювати наосліп... Більшість із дітей відмічає, що вдома можна розслабитись, більше поспати, можна не поспішати і витратити дні як заманеться, можна робити що бажаєш... Відповідальності менше. Зрозуміло, що неминучі негативні наслідки таких змін у житті не заставили себе довго чекати: повсякденні позитивні звички (які обслуговували динамічне шкільне життя) почали руйнуватися. Розквітла необов'язковість і лінь, які вдарили по дисципліні. У багатьох дітей життя в карантині складається переважно із ігор, мультиків, розваг із гаджетами. Учбові завдання виконуються за «остаточним принципом»... А близькі від дітей вимагають щось інше. У сім'ях одними із перших відчули на собі нову реальність ті, хто мав більше можливостей сидіти із дітьми вдома: це мами, бабусі, дідусі, батьки. І вони ж мусять не тільки приглядати за малюками, а

й вчителювати. Всі стали жити в експерименті, а педагоги працювати наосліп.

Перше, про що говорить більшість тих, хто сидить із дітьми вдома – важко із дисципліною. Майже неможливо так організувати робочий день дитини, щоб він був розписаним по годинам. Багато сил уходить на організаційні моменти, дуже засмучує, коли зусилля не дають бажаних результатів. Спалахують конфлікти, є діти, які дозволяють собі по-хамськи поводитись із старшими... Деякі учні-початківці жаліються, що переживають в умовах «домашнього навчання» більше конфліктних ситуацій, ніж у школі. Відсутність повноцінного соціального спілкування відбивається на поведінці дітей, на здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки. А уявіть собі, що робиться у неблагополучних сім'ях.

Багато респондентів (батьків і вчителів) відмічають, що саме в період пауз у шкільному навчанні (які виникали останнім часом) посилилась проблема «зависання» дітей у віртуальному світі. Саме в цих нових умовах віртуальний простір став для багатьох дітей основним «місцем життя». І це загрозлива тенденція. Адже віртуальний світ дозволяє дитині, не витрачаючи енергії, займатися тим, що викликає приємні емоції [3; 5]. Діти «підсажуються» на комп'ютерні ігри, розваги, спілкування у соціальних мережах. Тікають від відповідальності, менше думають, менше вчать, менше читають. Світ реальних людей стає для них нецікавим. Що із цим робити? Нажаль досить важко виділити «корисний час» із смартфоном (умовно: коли дитина виконує учбові, домашні завдання) від різного роду розваг із смартфоном. В тому числі і із-за цього до сих пір немає загально прийнятного визначення інтернет-залежності. Адже у дорослих взагалі все переплутано: робота, навчання, підвищення кваліфікації, оплата комунальних послуг та інших платежів, онлайн-закупки, спілкування із родичами і закордоном, серфінг по новинах, якісь розваги тощо. І все це на смартфоні. Якщо дуже стисло, то можна порадити наступне: чітко проаналізувати весь день (свій, дитини) за таким розподіленням – скільки часу працюємо, скільки відпочиваємо, скільки ведемо домашні справи. Критично перегляньте цей розклад дня і гармонізуйте свої відносини із цим чудовим приладом. Основний критерій: чи не на шкоду собі, своїй родині (спілкуванню із близькими, друзями, заняттям спортом, відпочинку на природі, читанню книг тощо) іде час, проведений із смартфоном у руці? Пам'ятайте про погану ознаку: відчуття «ломки», якщо ти не у смартфоні (там завжди можна швидко знайти щось цікавеньке і приємне). Це вже про залежність.

Особливо небезпечними паузи у відвідуванні школи стають для дітей, які схильні до усамітнення. Цей образ життя при безконтрольному користуванні якимось цифровим пристроєм може закріпитися. Рамки статті не дозволяють заглибитись у аналіз плюсів та мінусів цієї стратегії поведінки [3]. Але зазначимо, в умовах, які легалізують і підтримують усамітнення (яке в нашому контексті співпадає із самоізоляцією) набагато збільшується загроза розвитку негативних наслідків. Так, усамітнення (і у дітей, і у дорослих) може призводити до зниження рівня активності, ініціативи при рішенні життєвих задач; відгородженості, «пофігізму» (нічого не цікавить, нічого не треба). Тобто, соціальний інтерес не розвивається; накопичуються комунікативні проблеми. Отже неминучі проблеми адаптації, зокрема, до шкільного колективу. А від важкого і неприємного життя досить легко сховатися у віртуальному світі. Зрозуміло, що така самотність аж ніяк не призводить до розвитку особистості.

Багато батьків із здивуванням звернули увагу на те, що їхні діти не мають звички читати (навіть нескладні тексти), не готові долати труднощі для розуміння таких текстів, відмовляються «споживати» нецікаву учбову інформацію (щоб до неї був інтерес і щоб дитина її розуміла, вона має бути дуже простою і цікавою). Деякі батьки вважають, що: зміст освіти застарів; діти не вмотивовані вчитися (наприклад, вони не знають навіщо вчитися); а при дистанційному навчанні – вчителі не утримують увагу дітей; як вчитися дистанційно спочатку треба навчити; це не навчання, а профанація – не можна навчити на дистанції! Але найтривожніше те, що більшість батьків з острахом заявляють: якщо діти знову будуть «вчитися» вдома, ми не переживемо цей другий дистанційний етап!

З усіх боків ми чуємо – світ змінився і вже ніколи не стане таким, яким був! Основний висновок із цього - ми приречені на постійні зміни, які вирують навколо нас. І деякі із цих змін є стресовими ситуаціями для нас. Але чи все так страшно! Що з цим робити? Перше: хіба ми не знали, що в одну і ту ж річку не можна увійти двічі? А це ж про постійні зміни. Тобто, нічого нового із тих часів, коли люди стали розмірковувати про життя, з нами не сталося. Друге: це про «страшно». Далеко ходити не треба – навіть в історії життя наших рідних бували часи і набагато гірші. Третє: що робити? Тут дуже проста порада, яку важко виконати – треба вміти жити із цими змінами, жити в тих умовах, які складаються. І тут головне – як ми ставимось, як емоційно відносимось до змін. Не має бути розпачу, безпорадності, песимізму. Як влучно сказала Голда Мейер (велика жінка, яка будувала країну в оточенні заклятих сусідів), а тут її трохи перефразуємо, песимізм - це розкіш, яку ми

собі не можемо дозволити. Отже треба *навчитися* жити в цих умовах. А це інша історія для багатьох наукових праць.

Література

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. М. : Смысл, 1999. 486 с.

2. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. М.: Гардарики, 1996. 308 с.

3. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.

4. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

5. Польшаева Д. Новые затворники: почему молодые люди выбирают жизнь в четырёх стенах. URL:

<https://www.the-village.ru/village/city/ustory/226427-hikki>

6. Пророк Н.В. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві // Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – С.72-79.

7. Пророк Н.В. Психологічна культура як чинник педагогічної майстерності / Н.В.Пророк / Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження: тези доповідей VIII наук.-практ. семінару (Київ, 18 квіт. 2019 р.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С 46-47. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716433/>

8. Чекстере О. Ю. Парціальна спрямованість особистості педагога як складова його психологічної культури. Гуманний розум : зб. статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 256–262.

студентка Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя,
м.Ніжин, Україна
Науковий керівник – Гетьман Т.О.,
кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Пам'ять – це психічна властивість людини, яка відкриває їй можливості для нагромадження досвіду. Вона виявляється в запам'ятовуванні, збереженні, розпізнаванні та відтворенні явищ, процесів і психічних станів. Завдяки цій психічній властивості ми здобуваємо різноманітну інформацію, засвоюємо знання про світ і розвиваємо наші вміння та вправність. У найширшому розумінні цього слова, пам'ять – це властивість, яка створює умови для впливу попередніх подій і переживань на сьогодення. У вузькому розумінні це здатність пригадувати окремі переживання з минулого. Усвідомлюючи не лише саме переживання, але й його миттєвість в історії нашого життя зі свідомим розміщенням у часі і просторі.

Мнемічні процеси знаходяться в основі здібностей дитини, є умовою набуття знань, формування умінь і навиків. Як указував Л. С. Виготський, без неї неможлива повноцінна життєдіяльність особистості. Завдяки пам'яті дитина може досягти досить багато, її можна визначити, як здібність до набуття, зберігання і відтворення життєвого досвіду [1]

Основоположником наукового психологічного вивчення пам'яті як психологічного процесу вважається Г. Еббінгауз, який вперше експериментально намагався її дослідити, розробив методи виміру мнемічних процесів і в ході своєї дослідницької роботи встановив закономірності, яким підкоряються процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування. Без уявлень пам'яті неможлива розумова діяльність і взагалі здатність нормально жити. Людина, що позбавлена пам'яті, на думку І. М. Сеченова, постійно перебувала б у становищі новонародженого [3 ст. 275].

Молодий школяр – ще маленька людина, але вже дуже складна, зі своїм внутрішнім світом, зі своїми індивідуально-психологічними особливостями. Дитина зберігає багато таких якостей як : легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору. Та вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці, у нього з'являється інша логіка мислення

[2ст.120]. Молодший шкільний вік охоплює життя дитини від 6-7 до 10-11 років і є сенситивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань. Опановуючи мнемічні (грец. *mnemōnikon* - мистецтво запам'ятовування) дії, школярі спочатку оволодівають мислительними операціями, які потрібні для запам'ятовування і відтворення матеріалу, а потім вчаться використовувати їх у різних ситуаціях. Цей процес здебільшого починається у старшому дошкільному віці і завершується у молодших класах. [4ст.103] На розвиток пам'яті у молодших школярів впливають не тільки притаманні тенденції у вікових закономірностях, а й методи і способи роботи учителя, змістовна і структурна побудова підручників, навчальних посібників. Чітке структурування учбового матеріалу на уроці, системність в організації навчальної діяльності учнів, послідовність інформаційного матеріалу, логіка його викладу суттєво впливає на розвиток дитини.

Отже, пам'ять – важливий складник пізнавальної діяльності особистості учня, причому не лише чуттєвої, а й раціональної, що забезпечує його включення в практичну діяльність. Саме тому вона дозволяє кожному накопичувати, зберігати і згодом використовувати особистий життєвий досвід, в ній зберігаються знання і навички. Дослідженню пам'яті присвячені праці багатьох вчених. Їх результати дозволяють проводити ефективні заняття щодо її розвитку, використовувати нетрадиційні способи переробки і збереження інформації. При проведенні занять, вчителі, шкільні психологи, батьки повинні враховувати не лише фізіологічний аспект функціонування процесу пам'яті, але й психологічний.

Література

- 1.Виготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии / Л. С. Виготский. М. : Владос, 1999. 234 с.
- 2.Кулагіна І. Ю. Вікова психологія (Розвиток дитини від народження до 17 років): Навчальний посібник. 4-е вид. М.: Изд-во Ун-та Російської академії освіти, 1998. – 175 с.
- 3.Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. СПб : Питер, 2001. 592 с.
- 4.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с. С. 216.

студентка Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна
Науковий керівник – Кресан О. Д.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сьогоднішній день проблема насильницької поведінки в сучасних школах постає надзвичайно гостро, що підтверджується значною кількістю досліджень та численними спробами запобігання цьому явищу та послаблення його впливу на соціальне середовище загалом та конкретних осіб зокрема, що впроваджуються у всьому світі.

Булінг - це вкрай агресивна та неприйнятна поведінка однієї дитини (підлітка) або групи дітей по відношенню до іншої дитини (жертви), що супроводжується постійними фізичними і психологічними впливами.

Як показують дослідження, актуальним в учнівських колективах стало поняття «мобінг» (знущання, від англ. mob – юрба) – систематичне цькування, форми зниження авторитету, психологічний терор, форма психологічного тиску у вигляді цькування.

У віртуальному світі, як і в реальному, на дітей чатує чимало небезпек. І одна з них - віртуальне цькування або кібербулінг - умисне цькування щодо визначеної особи у кіберпросторі, як правило, впродовж тривалого періоду часу. [1]

В реальному світі цькування частіше за все ініціюють дуже агресивні діти, які люблять бути «головними» або домінувати над іншими, таких дітей не турбує переживання та почуття інших дітей, зазвичай намагаються бути в центрі уваги, тримати все і всіх під власним контролем. Принижуючи свою жертву, такі діти підвищують свою самооцінку. Часто таке відбувається через внутрішні психологічні комплекси кривдників. Найчастіше такі діти самі були принижені або повторюють агресивні й неприйнятні моделі поведінки, які є у їхніх сім'ях. Кривдники - хлопці частіше застосовують фізичну агресію, а дівчата - дражняться, поширюють чутки. [2]

Частіше всього жертвами булінгу становляться діти, які мають: Фізичні вади, особливості поведінки, особливості зовнішності, недостатньо розвинені соціальні навички, високий розумовий інтелект, видатні досягнення, обдарованість або навпаки знижений рівень інтелекту, труднощі у навчанні, національність.

За даними, які наведені на Cyber Security Forum, 48% дітей підлітків у віці 14-17 років ставали жертвами шантажу, 43% - отримували агресивні повідомлення, 46% ставали свідками агресивної онлайн - поведінки. В Україні у віці від 13 до 17 років діти часто стикалися з проблемою булінгу, 24% підлітків стали жертвами булінгу, і 48% з них, ніколи нікому не розповідали про ці ситуації. При цьому, приблизно 45% із тих, хто спостерігав, як знущаються над їхніми однолітками, не реагували на такі факти через страх піддатися аналогічному знуцанню. [4]

Із-за такого цькування в дітей залишаються психологічні травми на все життя, такі діти виростаючи не зможуть будувати повноцінні відносини з іншими людьми та виховувати власних дітей.

Отже, в нашій країні існує велика потреба визначення заходів проти булінгу та встановлення відповідальності щодо насильницьких дій на законодавчому рівні. Проблема постає в тому, якщо держава прийме відповідний закон, який буде врегульовувати та запобігати булінгу на шкільній території, то за межами навчального закладу педколектив буде безсилий протистояти цьому.

Література

1. Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі: Навчально-методичний посібник К.: Huss, 2011. – 96 с.

2. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціальнопедагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі / А.Ю.Барліт, О.О.Барліт // Горизонти освіти. 2012. №2. – С. 44-46.

3. Найдьонова Л.А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л.А.Найдьонова //Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. К., 2011. – 34 с.

4. ЮНЕСКО. Как остановить насилие в школе. Пособие для учителей. – 2011 г. - <https://www.stopbullying.com.ua/>

Студентка групи ПЗ-41 факультету
психології та соціальної роботи Ніжинського
Державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Досвід соціальної взаємодії підліток здобуває в групі однолітків як своєрідної моделі суспільства. Соціалізація підлітка в групі як процес освоєння й реалізації соціальних норм і відносин становить одну частину двоєдиного процесу соціалізації-індивідуалізації, результатом якого є становлення суб'єкта активної творчої дії. Підліток не просто адаптується до групи однолітків, до прийнятих в його середовищі соціальних норм поведінки, духовних цінностей, але й пропускає це через себе, виробляючи індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей.

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості підлітка є якісно різною. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій, то спілкування з однолітками є своєрідним випробуванням себе у особистісній сфері, що породжує специфічну моральну проблематику. Група однолітків, з якими спілкується дитина впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина-підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоєвані норми поведінки [1].

Спілкування з однолітками виконує певні психологічні функції. По-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим і специфічним каналом інформації; за допомогою нього підлітки і юнаки дізнаються про багато необхідних речей, про які дорослі їм не розповідають. По-друге, це особливий вид діяльності і міжособистісних відносин, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від світу дорослих, але й дарує йому почуття емоційної захищеності й стабільності [4].

Спілкування в групі однолітків істотно відображається на розвитку особистості підлітка. Від стилю спілкування, від положення серед однолітків залежить, наскільки дитина почуває себе спокійною, емоціонально-комфортно, задоволено, якою мірою вона засвоює норми відносин з однолітками.

В підлітковому віці проявляється більш гостра необхідність у міжособистісному спілкуванні. Спілкування стає самоціллю, у якій підлітки реалізують свої інтереси, формують уявлення про себе й про навколишній світ. Для підліткового віку характерне створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками однолітків.

Необхідно відзначити, що спілкування впливає на становлення особистості підлітка. Тому що спілкування – це не тільки обмін інформацією (наприклад, між вчителем і учнем), але й взаємодія, взаємовплив. Підліток «переживає» спілкування не тільки на інтелектуальному, але й на фізіологічному й емоційному рівнях.

Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація зі спілкування з батьками, вчителями і взагалі старших на однолітків, більш-менш рівних по положенню. Така переорієнтація може відбуватися повільно і поступово або у вигляді стрибка і бурхливо, вона по-різному виражена в різних сферах діяльності, у яких престиж старших і однолітків, неоднаковий, але відбувається вона обов'язково.

По-перше, спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому підлітки довідуються багато необхідних речей, які по тим чи іншим причинам їм не повідомляють дорослі. Наприклад, переважну більшість інформації з питань статі підліток одержує від однолітків, тому їхня відсутність може затримати його психосексуальний розвиток чи додати йому нездоровий характер. По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра й інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні й у той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси із суспільними.

Поза суспільством однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних і статус треба заслужити і вміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. Змагальний характер групових взаємин, якого немає у відносинах з батьками, також служить важливою життєвою школою. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного

благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслужити повагу і любов рідних, товаришів, має для самоповаги підлітка вирішальне значення [3].

Учнівський колектив – явище двояке. З одного боку, це функція педагогічних зусиль дорослих, тому що проектується дорослими і розвивається під їх прямими і непрямими, безпосередніми чи опосередкованими впливами. З іншого боку, учнівський колектив – спонтанне явище, що розвивається, тому, що діти мають потребу в спілкуванні і вступають у спілкування аж ніяк не тільки по встановленим дорослими рецептам. Ця подвійність знаходить своє вираження в двоїстій структурі колективу: формальній, обумовленій через задану організаційну структуру, систему ділового спілкування, набір діяльностей, і неформальній, що складається в процесі вільного спілкування дітей. Будь-який шкільний клас диференціюється на групи і підгрупи, причому по різним, не співпадаючим один з одним ознакам.

По-перше, існує соціальне розшарування, особливо помітне у великих містах і що виявляється як у нерівності матеріальних можливостей (окремі підлітки мають особливо дорогі, престижні речі, яких немає в інших), так і в характері життєвих планів, рівні домагань і способів їхньої реалізації. Іноді ці групи практично не спілкуються один з одним.

По-друге, складається особлива внутрішньо-шкільна і внутрішньо-класна ієрархія, заснована на офіційному статусі учнів, їхній навчальній успішності чи приналежності до "активу".

По-третє, відбувається диференціація авторитетів, статусів і престижу на основі неофіційних цінностей, прийнятих у самому учнівському середовищі. У старших класах диференціація міжособистісних відносин стає більш помітною, ніж раніше.

Прагнення до лідерства – є віковою особливістю дітей підліткового віку, як форма прояву потреби в соціальному визнанні та особистісній персоналізації, а також спосіб творчої адаптації до нової соціальної ситуації розвитку. Мотивація лідерства в підлітків складається в залежності від ідентифікації з найбільш значущими людьми з їхнього найближчого оточення.

Потреба у спілкуванні підлітків у міру дорослішання перетворюється на потребу в популярності. Саме ця динаміка зумовлює соціальну поведінку підлітків, нестабільність і постійні зміни структури міжособистісних стосунків у підліткових групах. Підліток діє, щоб показати і довести всім (насамперед ровесникам) власну значущість.

Підліткові групи задовольняють у першу чергу потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування – не

просто спосіб проведення дозвілля, але і засіб самовираження, встановлення нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє [2].

Отже, підлітковий період – надзвичайно складний етап психічного розвитку Це один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда.

Література

1. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська // Шкільний світ. 2007. Трав. (№ 17). С. 1-11;
2. Орбан-Лембрик Л. Б. Спілкування як соціально-психологічний феномен // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Вип. 8. Ч. 1. Івано-Франківськ, 2003. С 3 -10;
3. Туріщева Л.В. Вікові аспекти виховання школяра. // Виховна робота в школі, 2006. № 8 С.36-41;
4. Шулигіна Р.А. Педагогічний такт і професійна етика як необхідні складові педагогічної діяльності у процесі спілкування з учнями // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. № 19. С. 135-138.

Сидоренко Л.В.

студентки IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

«ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ І САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ»

Підлітковий вік в психології розглядається як період становлення характеру, наявності акцентуацій характеру, які як правило, не перешкоджають задоволенню соціальної адаптації. Однак, акцентуації характеру, при яскравій виразності накладають відбиток на особистість і можуть набувати патологічний характер. Згідно поглядам К. Леонгарда, при акцентуаціях характеру соціальна адаптація підлітків порушується тільки при ударах по місцю найменшого опору [2]. Психологічні особливості підлітків з акцентуаціями характеру досліджені в роботах О. А. Ахвердова, І. В. Бадієва, В. Т. Кондратенко, А. Е. Личко, А. А. Ушанова і ін. Так, в дослідженні О. А. Ахвердова показано, що акцентуації характеру представляють собою крайній варіант психічної і психологічної норми

підлітків, складають конституційно-біологічну основу прикордонної аномальної особистості [3]. А. Е. Личко стосовно до підліткового віку виділяє 11 типів акцентуації характеру: гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астеноневротичний, сенситивний, психостенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий, конформний [3]. Згідно з дослідженнями І. В. Бадієва, у хлопчиків-підлітків частіше діагностується епілептоїдний тип акцентуації характеру, у дівчат-підлітків лабільний тип акцентуації характеру [1]. На сьогоднішній день в соціальній психології існує положення про те, що акцентуації характеру пов'язані з ризиком деструктивного, агресивного поведінки [3]. Старший підлітковий вік (14-15 років) відноситься до посткритичної фази кризи, коли відбувається період формування нових структур характеру. Особливістю старшого підліткового віку, що межує з ранньою юністю, є гостре переживання свого внутрішнього світу, такі поведінкові відхилення, як впертість, негативізм, знецінення дорослих. У підлітковому віці активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самоствавлення; самооцінка носить суперечливий, часто неадекватний і критичний характер.

Метою нашого дослідження стало вивчення взаємозв'язку акцентуацій характеру і самооцінки в старшому підлітковому віці на вибірці з 30 осіб. Вивчення акцентуації характеру учнів старшого підліткового віку показало, що в найбільшій мірі їм притаманні такі типи акцентуацій характеру: циклотимний, гіпертимний, екзальтований, емотивний. У середній ступені виражені акцентуації по застрягаючому, демонстративному і тривожному типах. У меншій мірі старшим підліткам притаманні акцентуації по педантичному, збудливимому і дистимічному типах. Вивчення самооцінки з допомогою методики Г. Н. Казанцевої виявило наступне: 37% учнів характеризується середньою самооцінкою, 53% учнів відрізняється високою самооцінкою, 10% підлітків мають занижену самооцінку. У підлітків з середнім рівнем самооцінки може проявлятися погане настрої, вони не завжди впевнені в своїх силах. Високий рівень самооцінки проявляється в переживанні успіху, позитивному настрої. Підлітки з високою самооцінкою відрізняються повагою однолітків, позитивної оцінкою своєї діяльності. Підлітки з низькою самооцінкою не впевнені в собі, занадто критичні до своїх недоліків, болісно переживають свої невдачі, самотність і відсутність популярності у однолітків. Підлітки, впевнені в собі, переживають успіх в справах і спілкуванні, відрізняються демонстративністю поведінки, жвавістю, рухливістю, легкістю в встановленні контактів. Вони характеризуються підвищеною самооцінкою, діловитістю і винахідливістю, вираженим прагненням до самостійності, що однаково, може служити

джерелом конфліктів з оточуючими. У той же час підлітки з підвищеною самооцінкою чутливі до образ і засмучення, уразливі і підозрілі. Емотивні підлітки в спілкуванні з оточуючими виявляють доброту, милосердя, для них характерно загострене почуття обов'язку, старанність. Вони, за результатами дослідження, відрізняються заниженою самооцінкою. За результатами дослідження можна зробити наступні висновки. Підлітковий вік є важливим етапом з точки зору становлення характеру, розвитку самостворення, включаючи самооцінку. Акцентуації характеру, типові для даного віку певним чином пов'язані з самооцінкою. Підлітки з завищеною самооцінкою відрізняються акцентуаціями по демонстративному, застрягаючому і гіпертимному типу, в той час як емотивні підлітки характеризуються заниженою самооцінкою. Отримані результати можуть бути використані в психологічній роботі з підлітками, спрямованої на профілактику та корекцію негативних особистісних проявів в підлітковому віці.

Література

1. Бадієв І. В. Типологія акцентуації характеру у підлітків // Вісник БДУ. - 2015. - №5. - С.60-65.
2. Леонгард К. Акцентуовані особистості : пров. з нім . / К. Леонгард. - Ростов-на-Дону, 2000. - 544 с.
3. Личко А. Е. Психопат і акцентуації характеру у підлітків / А. Е. Личко. - СПб. : Мова, 2010. - 256 с.

Синяк А.А.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ранній юнацький вік є найскладнішим етапом у становленні, самореалізації та самовизначенні особистості. Існує багато вікових класифікацій раннього юнацького віку. У вітчизняній психології він визначається в межах від 15 до 17-18 років. Однак вікові категорії позаяк спочатку характеризувалися не стільки хронологічними критеріями, скільки положенням у суспільстві та соціальним статусом особистості.

Основними новоутвореннями старшокласників є усвідомлення особистої індивідуальності, сприйняття власного «Я» та створення ідеального «Я». Впродовж цього віку посилюється бажання пізнати свій

внутрішній світ та отримувати інформацію про форму сприйняття його оточуючими, виникає проблема формування професійного шляху та власного життя, потреба бути необхідним суспільству.

У ранньому юнацькому віці відбувається активне формування ціннісних орієнтацій. Цьому сприяють накопичення досвіду, понятійне мислення, визначення певного соціального положення [1; с. 256]. Система ціннісних орієнтацій впливає на становлення характеру та особистості в цілому. Цей феномен розглядають з різних позицій психологічних напрямів. М. Рокич створив методику, засновану на ранжуванні списків термінальних та інструментальних цінностей. Термінальні цінності – цінності самі по собі, те, до чого повинна прагнути людина. Ними може бути надійна сім'я, рівність, безпека, любов, дружба, свобода, краса тощо. Інструментальні цінності – цінності для досягнення поставлених цілей, засоби-цінності. Ними можуть виступати доброта, відповідальність, пунктуальність, комунікабельність, веселість, логічність, чесність, ніжність. На думку Н.А. Кірілової, система ціннісних орієнтацій має ієрархічну структуру, що організована чинниками соціалізації та особистісними властивостями людини. Тобто, існують різні типи ціннісних орієнтацій, які сприяють гармонізації особистості, становленню її індивідуальності. Ці типи ціннісних орієнтацій є проявом соціальної активності, – провідної діяльності в ранньому юнацькому віці.

Дев'ятих С.Ю. проводив дослідження щодо ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат. Було встановлено, що для юнаків головне – професійне самовизначення і досягнення у визначеній сфері діяльності. Сім'я при цьому є постійною основою стабільності, що цілком вписується в традиційну схему чоловічої успішності. Ціннісно-орієнтований підхід дівчат направлений на пріоритетність сім'ї та кохання, однак цінність роботи для них не є нижчою, ніж для юнаків. До традиційних цілей-засобів дівчат додається вміння тверезо міркувати і відповідальність, що говорить про необхідність працевлаштування та особистісного самовизначення, які є основою самотійного життя.

Проблема невідповідності «Я»-реального і «Я»-ідеального є особливо актуальною проблемою даного вікового етапу, однак характеризується вона як наслідок нормального розвитку особистості. В інтелектуально розвинених юнаків відмінності між якостями, якими вони володіють і якими б вони хотіли володіти набагато вище, ніж у їхніх однолітків із середніми інтелектуальними здібностями [1; с. 416]. Відбуваються оцінка власних суджень про себе, які можуть бути справедливими або ж хибними. З віком відчуття неповторності та відмінності від інших однолітків зростає. Таким чином формується

адекватна та неадекватна самооцінка, яка є необхідною умовою регуляції поведінки та діяльності старшокласників.

Разом з відкриттям внутрішнього «Я», усвідомленням своєї неповторності приходить радість, захоплення, що водночас супроводжується тривогою. Внутрішнє Я старшокласника ще є нецілісним, не досить визначеним, що нерідко супроводжується відчуттям порожнечі, яку необхідно заповнити. Звідси зростає потреба в спілкуванні за одночасного підвищення, порівняно з підлітками, вибіркової особистісних контактів і уподобань. Водночас, юнак частіше прагне до усамітнення [3; с.240].

Розвиток особистості в ранньому юнацькому віці характеризується особистісним самовизначенням, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості [3; с. 237]. У старших класах актуальним є навчально-професійне самовизначення, тобто усвідомлений вибір шляхів професійної освіти й професійної підготовки. Процес становлення стійкої думки щодо майбутньої спеціалізації супроводжується постійними ваганнями, інтересом до кількох напрямків, конфліктом між інтересами батьків та учнів, порівнянням своїх здібностей та вимог, які характеризує певна професія. Дружні стосунки старшокласників, які на даному віковому етапі є досить міцними, можуть мати вирішальний вплив на професійне самовизначення.

Ранньоюнацький вік характеризується розширенням кола дружнього спілкування однолітків, однак, разом з цим, підвищується вибірковість. Адже головним в юнацькій дружбі є довірливість, щирість, глибина та психологічна інтимність дружніх відносин. Друг – це та людина, з якою можна поділитися своїми переживаннями, «розкрити душу»; та, від якої чекаєш оцінок, що перевищують власні. Саме в цей віковий період людина може знайти собі друзів на довгі роки, адже дружба у ранньому юнацькому віці є вже набагато стійкішою та глибшою від підліткової, є емоційною прихильністю [2; с. 152].

У період становлення особистості поведінка деяких юнаків може не відповідати соціальним нормам та моральним принципам суспільства. Така поведінка є девіантною. Вона включає антидисциплінарні, антисоціальні, протиправні і аутоагресивні (суїцидальні) вчинки. Причинами такої поведінки можуть бути неналежне родинне та соціальне оточення, відхилення у розвитку, особливості фізичного розвитку, що призводять до низької самооцінки.

Отже, головними психологічними особливостями розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є самоусвідомленість, потреба у самовизначенні,

здатність бути суб'єктом власного життєвого шляху. В період ранньої юності проходить активна соціалізація старшокласників: юнаки та дівчата досить серйозно підходять до вибору кола знайомих та друзів, своєї професії, тому важливо не стати під впливом згубних пристрастей.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. С. Абрамова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2014. – 811 с.

2. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

3. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

Скок М. В.

студентка IV курсу спеціальності Психологія факультету психології та соціальної роботи

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
науковий керівник: Кресан О.Д., доцент кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

РОЛЬ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Сучасна психологічна наука визначає підлітковий вік як один із найскладніших періодів у житті людини. Підлітковий період розпочинається з виникнення у дитини почуття дорослості. У драму розвитку вступає нова особа, новий якісно своєрідний фактор – особистість самого підлітка.

Основним лейтмотивом психічного розвитку в підлітковому віці є становлення нової, ще досить нестійкої, самосвідомості, зміна Я-Концепції, спроби зрозуміти самого себе й свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення. Дуже важливе значення має почуття приналежності підлітка до особливої «підліткової» спільності, цінності якої є основою для власних моральних оцінок. [5; с. 135]

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості підлітка є якісно різною. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток

засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій, то спілкування з однолітками є своєрідним випробуванням себе у особистісній сфері, що породжує специфічну моральну проблематику. Група однолітків, з якими спілкується дитина, впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина-підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоєвані норми поведінки [1; с. 8].

Спілкування з однолітками виконує певні психологічні функції.

По-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим і специфічним каналом інформації, за допомогою нього підлітки дізнаються про багато необхідних речей, про які дорослі їм не розповідають.

По-друге, це особливий вид діяльності і міжособистісних відносин, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від світу дорослих, але й дарує йому почуття емоційної захищеності й стабільності [3; с. 8].

В підлітковому віці проявляється більш гостра необхідність у міжособистісному спілкуванні. Спілкування стає самоціллю, у якій підлітки реалізують свої інтереси, формують уявлення про себе й про навколишній світ. Для підліткового віку характерне створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками однолітків.

Таким чином, спілкування впливає на становлення особистості підлітка. Спілкування – це не тільки обмін інформацією, але й взаємодія, взаємовплив. Підліток «переживає» спілкування не тільки на інтелектуальному, але й на фізіологічному й емоційному рівнях.

Підліткові групи задовольняють у першу чергу потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування є не просто способом проведення дозвілля. Це засіб самовираження, встановлення нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє. Підліткове спілкування спочатку неминуче екстенсивне, вимагає частоті зміни ситуацій і досить широкого кола учасників. Приналежність до групи ровесників підвищує впевненість підлітка в собі та дає додаткові можливості для самоствердження. Отже, підсумовуючи вище сказане слід приділити увагу тому що, відкриття підлітком свого внутрішнього світу досить важлива, радісна і хвилююча подія, а поза тим вона викликає багато тривожності і драматичних

переживань. Разом зі свідомістю своєї унікальності, несхожості на інших приходить почуття самотності. Тому важливим залишається без оціночна підтримка батьків.

Література

1. Крайг Г. Психология развития: Пер. с англ. Н. Мальгиной и др. Под общ. науч. ред. А.А. Алексеева. 7-е междунар. изд. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 988 с.
2. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Ученик для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Міжособистісне спілкування підлітків. Методичні рекомендації // Шкільний світ. – 2007. - № 17. – С. 2-11.
4. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська // Шкільний світ. - 2007. - Трав. (№ 17). - С. 1 – 11.
5. Психология подростка. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 480 с.
6. Тренінг комунікативних умінь для підлітків // Психолог. – 2007. – № 25-27. – С. 33-41.

Смик А.І.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Специфіка навчально-виховного процесу з дітьми молодшого шкільного віку потребує певного рівня здоров'я та працездатності учня. Знання закономірностей розвитку провідних психофізіологічних функцій організму, особливостей функціонування психічних процесів особистості в умовах навчального процесу дозволяє впроваджувати індивідуально-диференційований підхід до дитини з метою активного впливу на особистість школяра.

Успішність навчальної діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку уваги. Увага є однією з найважливіших психічних функцій, що забезпечує оптимізацію процесів навчання і виховання. Вона є динамічним процесом, і в однієї і тієї ж людини може змінюватись залежно від багатьох факторів. Увага може змінювати свою активність протягом доби. [4, с. 31-37]. Вона характеризується багатьма властивостями, які згруповують в залежності від того, спрямована вона на один або кілька об'єктів. До

властивостей, що характеризують увагу, спрямовану на один об'єкт, відносять обсяг, концентрацію (вибірковість), стійкість. До властивостей, що характеризують увагу, спрямовану на кілька об'єктів, включають переключення і розподіл.

У молодшого школяра стійкість уваги недостатньо розвинена. Тому навіть незначний подразник зовнішнього середовища може призвести до відволікання уваги. І. Зазимко виділяє 7 причин нестійкості уваги у молодшого школяра. [2, с . 92-94].

1. Неуважність нерідко є наслідком перевтоми дитини (пізно лягає спати, перевантажена враженнями тощо).

2. Порушення правильного дихання, а отже, і постачання киснем мозку дитини.

3. Недостатня розумова активність дитини (пасивне слухання матеріалу призводить до спаду увагу).

4. Неправильне виховання дітей (гіпертоніка – часто і рано водять у музей, на виставки, як наслідок – дитина отримує багато вражень, не розібравшись в них).

5. Нерозвиненість вольових зусиль.

6. Важливо виправляти увагу дитини, виховуючи спостережливість.

7. Привчати робити не лише те, що їй цікаво, а й те, що знадобиться у житті.

Увага людей відрізняється силою, широтою і динамічністю. До важливих її характеристик належать: вибірковість, стійкість, концентрація, розподіл і переключення. Вибірковість уваги – це здатність до зосередження на найбільш важливих об'єктах. Зосередженість та інтенсивність уваги об'єднують, називаючи таку властивість концентрацією уваги. Концентрація уваги є умовою успішного виконання діяльності в тому разі, якщо вона поєднується з іншими властивостями, наприклад, з обсягом, розподілом уваги.

Існує нерозривний зв'язок між увагою та потребами людини. Знання та врахування дитячих потреб дозволить використати деякі з них для розвитку уваги. Так, у школярів існує яскраво виражена потреба рухатися. Внаслідок цього, часто спостерігаються явища відволікання уваги. Замість того, щоб уважно слухати вчителя, дитина починає рухатися. У цих випадках слід створити такі умови, при яких потреба рухатися буде задовольнятися (фізкультхвилинка на уроці, організація рухливих ігор на перервах).

Для успішного розвитку уваги важливе значення мають прийоми викладання нового матеріалу. Найкращим буде такий виклад, в якому подається конкретний аналіз навчального завдання і виділяється та основна

думка, яка організовує свідомість і увагу молодших школярів. Вчитель, на конкретних прикладах, показує їм, як треба організовувати процес мислення і спрямувати увагу на його головну думку.

Діяльність дитини – основний фактор її розвитку. Педагогічне управління навчально-виховним процесом повинно спиратись на впровадження сучасних технологій навчання, які використовують різноманітні методи і форми навчання. Гуманістична їх спрямованість допоможе кожному учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і для товаришів.

Гуманістична спрямованість методів і форм навчання забезпечується створенням умов індивідуалізації та диференціації навчання учнів. Особливості навчальної діяльності дітей проявляються в індивідуальних відмінностях сприймання, уваги, мислення, пам'яті, уяви. Це вимагає врахування при застосуванні методів навчання і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів певних норм їх навантаження, завданих режимів праці і відпочинку, диференціації навчання. [1, с. 60, 70-71].

Отже, для успішної організації навчально-виховного процесу вчителю необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, що полегшить навчання і дасть підґрунтя для подальшого здорового розвитку дитини. Як зазначав С. Д. Максименко, треба вдумливо, творчо здійснювати індивідуальний педагогічний вплив, повсякчас стежити за виявом індивідуальних особливостей учнів під час фронтальної роботи з класом та індивідуального опитування, враховуючи кожне нове зрушення, зміни у навчанні дітей та їхнього загального розвитку і, орієнтуючись на ці спостереження й результати спеціальної діагностики індивідуальних особливостей учнів, вчасно повертати у потрібному напрямку „кермо” педагогічного процесу [3, с. 3-5].

Література

1. Гуманізація процесу навчання в школі: навчальний посібник / за ред. С. С. Бондар. 2-ге вид., доповн. – К.: Стилос, 2001. 256 с. С. 60, 70-71.
2. Зазимко І. Батькам про увагу молодших школярів / І. Зазимко // Психолог. Бібліотека. 2002. № 5. С. 92-94.
3. Максименко С. Індивідуальний підхід до учня під час уроку / Сергій Максименко // Психолог. 2002. грудень 48(48). С. 3-5.
4. Peter J., Eilers K., Hanecke K., Nachreiner F. Time of day effects in vigilance performance and its predictability // Contemp. Adv. Shift – work Res.: Theory and Pract. Asp. Late Eighties: Pros. 8 th Int. Symp. Night and Shiftwork. Krakow, 1987. P. 31-37

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії,
Факультету психології, Національного педагогічного університету імені
М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Оскільки адаптація до нових умов життя є важливою складовою будь-якої людини, відповідно і вивчення цієї проблеми є завжди актуальним. Початок навчального процесу є важливою частиною адаптації і від того, як пройде адаптаційний період буде залежати не тільки успішність самого навчання, а і становлення студента як особистості й майбутнього професіонала.

Під час навчання в ЗВО особистість студента стикається зі значною кількістю проблем, які пов'язані не лише з її не готовністю до навчання, а й з руйнуванням уже вироблених установок, звичок та навичок. Також проблема криється у відсутності вмінь здійснювати психологічну саморегуляцію своєї діяльності та поведінки. Неварто також забувати і про мотиваційний аспект, як один із чинників успішної адаптації, оскільки серед чинників, які визначають оптимальний вплив на процес адаптації, основним вважається ставлення до навчання та обраної професії. Висока мотивація до обраної професії – запорука успішної адаптації [2].

Вивчення цієї проблематики є важливим для оптимізації психічної діяльності особистості та максимально успішної її адаптації до навчання в ЗВО.

Слід відзначити, що проблема адаптації особистості зазвичай стосується особистості під час нових та незнайомих їй ситуацій, які мають для неї суттєве значення. Це, в свою чергу, означає, що не адаптованість з великою вірогідністю може призвести, до психічного неблагополуччя особистості студента, стану стресу та загрози його життєвих інтересів. Неадаптованість може проявлятися в неадекватному розумінні ситуації та не завжди адекватних способів дій. Основна причина дезадаптації полягає в неузгодженості між інтелектуальним особистісним потенціалом студента та можливостями його реалізації з іншого.

На думку І. Слоботчикова у процесі психологічної адаптації формуються психологічні механізми, які забезпечують особистість відчуттям безпеки і

сприяють адекватній орієнтації в новій ситуації, наприклад, у навчальному процесі [3].

Слід відзначити, що адаптація до навчання в ЗВО безперечно пов'язана зі зміною соціального статусу особистості. Адже під час цього процесу змінюються особистісні риси, зміцнюються свідомі мотиви поведінки, підвищується цілеспрямованість, самостійність, ініціативність та рішучість.

Отже роль успішної адаптації особистості студента до навчання в ЗВО полягає у виборі певної стратегії навчальної діяльності і напрацюванні операційних механізмів для її здійснення [1].

На нашу думку успішна адаптація особистості до студентського життя полягає в розширенні самосвідомості, вмінні адекватно обирати пріоритети, цілі, цінності, постійно саморозвиватись та самовдосконалюватись.

Література

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Київ, 2004. – С. 20.
2. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб: прайм-ЕВРО-Знак, 2006. – С. 242.
3. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов/ И.М.Слободчиков // Психологическая наука и образования. 2005. – №4. – С. 71–77.

Солецька А.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЮНАКІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

Адаптація як соціальне явище являє собою процес включення особистості в нове для неї соціальне середовище, зокрема в колектив, становлення її діячем, активною функціонуючою частиною, об'єктом і суб'єктом відносин цього середовища, перетворення нового середовища найближчого оточення в засіб життєдіяльності, сферу додатка сутнісних сил людини. Критерії адаптації виявляють ступінь активності в колективі, різнобічність її діяльності, значення для суспільства чи колективу, що адаптується. Отже, адаптація – це процес вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця і

часу в такому стані, коли всі духовні і фізичні сили спрямовані і витрачаються тільки на виконання основних завдань, у нашому випадку – на навчання і виховання.

Вступ до навчального закладу супроводжується адаптацією студентів до нової системи навчання, до зміни режиму праці і відпочинку, до входження в новий колектив. Адаптація до умов навчання у ЗВО є складним та багатоплановим процесом, результатом якого є розвиток професійних та особистісних якостей студента. Протягом перших курсів складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної праці, дозвілля, побуту, встановлюється система роботи щодо самоосвіти і самовиховання професійно-значущих якостей. Різде руйнування багатолітнього звичного робочого стереотипу іноді призводить до стресових реакцій, переживання негативних психічних станів [1].

Серед основних труднощів адаптації можна виділити наступні: негативні переживання, пов'язані з виходом вчорашніх учнів з шкільних колективів з їх моральною допомогою і моральною підтримкою; невизначеність мотивації вибору професії; недостатня психологічна підготовка до неї; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; відсутність повсякденного контролю педагогів; пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку; відсутність навичок самостійної роботи; невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками, показниками [2].

Складність явища адаптації характеризується вирішенням та подоланням ряду зовнішніх і внутрішніх перешкод. Р. Р. Бибріх виокремлює наступні аспекти адаптації студента до навчального процесу: соціально-педагогічний, який характеризує пристосування до нової дидактичної ситуації; соціально психологічний, що охоплює адаптацію до нового соціального середовища, входження у новий колектив; мотиваційно-особистісний, який включає зміни особистісних якостей студента та мотивів навчальної діяльності [3].

Ряд науковців серед зовнішніх чинників, які здебільшого здійснюють негативну пряму чи опосередковану дію на формування психічних станів студентів і рівень їх адаптації до нових умов, виділяють:

1. Глобальні – екологічні, соціально-економічні, інформаційні, техногенні негаразди, що заважають забезпеченню вітальних потреб студентів.

2. Негативний вплив соціально-культурних чинників, засобів масової інформації, молодіжних субкультур, що визначають систему відношень, потреб, ставлень особистості.

3. Матеріальні труднощі, зниження матеріальних статків сім'ї, безробіття обох або одного з батьків, відсутність батьків, багатодітність сім'ї, відсутність постійного житла тощо.

4. Труднощі у взаєминах у родині, недоліки сімейного виховання, несприятливий психологічний клімат у сім'ї, сімейні конфлікти тощо

5. Проблеми зі здоров'ям, інвалідність тощо

6. Труднощі, зумовлені пристосуванням до нових умов проживання.

7. Труднощі соціально-психологічного характеру.

8. Труднощі у навчанні, висока інтенсивність розумової роботи, пошук оптимального режиму праці та відпочинку тощо..

9. Труднощі у пристосуванні до нових педагогічних умов навчання.

О. П. Щотка навчання у вищій умовно поділяє на два основні етапи: молодші курси, коли відбувається адаптація студента до навчального закладу, діяльності у вищій школі, та старші курси. На першому етапі відбувається зміна й перебудова поведінки та діяльності, формуються нові міжособистісні відносини, уміння та навички раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється система самоосвіти та самовиховання. Головною метою студента на цьому етапі є оволодіння засобами та прийомами навчально-професійної діяльності. [4].

Отже, адаптація студентів до навчальної діяльності обіймає вплив як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників, до яких відносяться зміст та організація навчального процесу у ЗВО. Особливої уваги тут потребують студенти-першокурсники, оскільки звична для них організаційна модель навчання відрізняється від навчання у вищій школі. Зокрема, в останньому випадку характерні висока інтенсивність розумової праці, більший обсяг теоретичних знань, нерівномірність академічного навантаження, яка досягає свого апогею у період сесії. Розбіжності зумовлені й відмінностями щодо циклу навчальних дисциплін, що вивчаються у ЗВО, появою профільних предметів, з якими студент пов'язує свою майбутню професійну діяльність.

Література

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова Славская М.: Мысль, 1991. 299 с. С. 133.

2. Барабанович В. В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанович, М. Е. Зелёпова. // Психологическая наука и образование. 2002. №2. С. 41.

3. Бибрих М. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / М. Р. Бибрих, И. А. Васильев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1987. № 2. С. 20–30.

4. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини: навч. видання / О. П. Щотка 2–ге вид., перероб. і доп. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2001 (2002). 194 с. С. 78.

Соловей Я.Г.

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.

Новий статус творчої особистості вимагає нових шляхів дослідження феномену музичної обдарованості, закономірностей становлення, формування і розвитку її на всіх етапах вікового зростання індивіда з урахуванням відповідної організації навчального процесу, тобто, з точки зору змісту та методів. На сьогодні науковці досить активно займаються вивченням обдарованої особистості: рівня їх обдарованості, особистісних рис, особливостей їх поведінки (Л.С. Виготський, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкін, Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Бочкарьов, С.І. Науменко та інші). Особливо гостро це питання турбує викладачів педагогічних вишів, які готують майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю. Дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі.

Перед викладачами завжди стоїть проблема чому і як вчити, як сприяти найбільш оптимальному розвитку кожної особистості. А якщо особистість до того ж ще і обдарована в якійсь сфері, тоді ці питання постають ще більш гостро і серйозно: як виховувати, щоб не нашкодити, чи досягне індивід високих результатів чи його обдарованість не досить сильна, чи популярна вона в сучасному суспільстві та безліч інших питань.

Однією з найскладніших проблем є те, що музично обдаровані індивіди різні як за діапазоном своєї обдарованості, окремих здібностей, так і за своїми особистісними характеристиками. В той же час обдаровані мають

деякі загальні особливості, які теж необхідно враховувати при роботі з ними. До них можна віднести глибоку любов до музичного мистецтва та музичної діяльності, здібність сприймати і переживати оточуюче середовище в звуково-емоційних образах, підвищена сенсорна чутливість поруч з схвильованістю, тривожністю в зв'язку з тим, що вони не схожі на інших. В той же час дуже рання усвідомленість свого призначення у житті.

Обдарованість – явище не стабільне, яке потребує кваліфікованого супроводу та підтримки. Завдання педагога полягає в розумінні свого вихованця, створення спеціальних умов для реалізації його потенціалу, а також формуванні впевненості у своїх силах [7]. Особливої уваги потребують студенти з музичним обдаруванням, діяльність яких сама по собі є специфічною.

Виховання і навчання музично обдарованих має переваги перед іншими – в основі його лежить індивідуальність навчання та виховання, що є одним з найдійовіших методів роботи.

Починаючи заняття у ранньому віці, більшість музикантів обирають не тільки професію, але і спосіб життя, а отже до певної міри, специфічні умови, оточення та спосіб особистісного розвитку. Б.Г. Ананьєв зазначав, що ціннісні орієнтації разом із статусом та роллю, утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначають особливості мотивації поведінки і, водночас, характер і схильність людини [1]. Відтак надання обраній професії особистісної цінності, формує у них відповідну професійну мотивацію. Однак це двосторонній процес, у якому цінність та мотивація взаємно зумовлюють одна одну.

Один з яскравих музикантів, віолончеліст Даниїл Шафран зазначає, що, на його думку, ранній прояв обдарованості свідчить, перш за все, про те, в яких умовах виховувалася дитина, яке середовище її оточувало: “У мене, наприклад, батьки були музикантами, і немає нічого дивного, що вони рано мене долучили до мистецтва... Цей фактор дуже важливий – середовище, оточення, вплив сім'ї та рідних” [4].

Якщо, ми прослідкуємо за сімейним походженням відомого композитора Сергія Рахманінова, який ріс в музичній сім'ї, то ми дізнаємось, що дід його навчався у Джона Фільда, і був піаністом та композитором. Батько великий композитор, В.А. Рахманінов був людиною виключно музично обдарованою. Мати була його першим педагогом по фортепіано. Так, вже в чотири роки він грав в чотири руки зі своїм дідом. Преса писала про цього композитора “Мятежное, беспокойное дарование”.

Цікавими історичними даними нас вражає походження великого композитора Іогана Себастьяна Баха. Йоган Себастьян Бах був молодшою

восьмою дитиною в музикальній сім'ї. Рід Бахів був відомий своєю музикальністю. Багато предків та родичів Йогана Себастьяна були професійними музикантами.

Неможливо не згадати про видатного віртуозного піаніста та майстра фортепіанної інтерпретації Святослава Ріхтера, якій так само є вихідцем з музичної сім'ї. Святослав Ріхтер народився в сім'ї німецького піаніста та композитора, викладача Одеської консерваторії Теофіла Ріхтера та руської дворянки Анни Москалевої. Ім'я Святослава Ріхтера вписано в історію музики, не тільки як ім'я піаніста, який віртуозно виконував класичні музичні твори, а і як людина, яка створювала авторські інтерпретації, які в свою чергу стали класикою. Ці приклади свідчать про те, що становлення музично обдарованої особистості має свої витoki з сімейного кола, з любові до музики, яку можуть дати батьки в ранньому дитинстві.

Статистика свідчить про те, що в сім'ї, де батьки музиканти, ймовірність появи музично обдарованої дитини складає 84-86%, а не музичної – 1-2%, а в сім'ї, де музикант тільки один з батьків, ймовірність появи обдарованої дитини складає 59%, а не музичної – 25-36%; і нарешті, якщо обидва не займаються музикою, то в них у 25-30% випадків є шанс стати батьками музично обдарованої дитини і у 59-62% - немусичної дитини [4].

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може появлятися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів. Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [8].

Аналіз літератури показав, що на сьогоднішній день питання щодо природи музичної обдарованості залишається відкритим. Кожен дослідник дотримується своєї точки зору. Так С.І. Тітов стверджує, що підґрунтям музичної обдарованості є такий стан нервової системи, що робить психіку

людини «музичною». Не всі звуки є музикою, а лише ті, які спеціально організовані у просторі та часі (ритм, лад) і стають звуковим кодом певного настрою та стану людини [7].

Доведено, що для музикантів характерною є пластичність та активність сенсо- та психомоторики. Такі вроджені властивості визначають особливості сприйняття простору і часу, а також відповідно впливають на специфічне сприйняття музики. Таким чином, саме єдність простору і часу (основні властивості звука) відіграє головну роль у формуванні та прояві різних видів музичної діяльності, а також музичної обдарованості [7].

Американський психолог Л. Сільвермен, який займається вивченням обдарованих дітей, виокремлює деякі їх особливості: 1) поєднання чудово розвиненої довготривалої пам'яті та слабкої короткочасної, оперативної та механічної видів пам'яті; 2) чудове розуміння змісту прочитаного може поєднуватися з труднощами в декодуванні букв та слів (може проявлятися під час вивчення іноземних мов); 3) легке освоєння комп'ютера; 4) нерозбірливий почерк; 5) виконання складної, напруженої роботи якісніше порівняно зі звичайною, рутинною діяльністю; 6) надзвичайно допитливість (задають багато питань, але можуть бути не здатні до вивчення нецікавої для них інформації); 7) неорганізованість; 8) гострота спостережливості та розвиненість уяви (проте можуть бути дуже неуважними на заняттях); 9) енергійність, активність, здібність до тривалої та інтенсивної діяльності, але не здібність до виконання завдань, обмежених у часі (наприклад тести) тощо [7].

Враховуючи вище сказане, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде розуміння викладачами специфічних особливостей музично обдарованих, а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Обов'язкове врахування вагомого значення музичної діяльності для формування особистості. Таким чином для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. (Серия “Мастера психологии”) – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.:ИП РАН, 1997. – 352 с.

3. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Питер: СПб., 2009. – 434 с.
5. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. //Вопр. Психологии / Дарья Константиновна Кирнарская. – 1989. - №2. – С. 47-57.
6. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтес // Одаренный ребенок. – 2003. - № 6. – С. 22-28.
7. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток / С.І. Тітов // Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. – ЖДУ імені І. Франка, 2004. – Вип. 19. – С. 223-226.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

Ставицька С. О.

доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

Задібчук Ю.О.

магістрантка 2 курсу факультету психології
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

СПІВЗАЛЕЖНІ ПАРНІ СТОСУНКИ У ЖІНОК

Залежність від особистих стосунків з іншою людиною, або міжособистісна залежність – одна із найбільш розповсюджених проблем, що заважає повноцінному життю людей. Протягом тривалого часу залежна поведінка вивчалася в контексті таких проблем, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія тощо. Згодом дослідники звернули увагу на те, що коло об'єктів залежності набагато ширше. Виявилось, що залежність може й не мати фізіологічного підґрунтя. Особистість може мати нав'язливу залежність як від комп'ютерної гри, так і від іншої людини чи певної соціальної одиниці (секти, кримінального чи субкультурного об'єднання та ін.).

Говорячи про міжособистісну залежність, дослідники виділяють залежність у дружніх, любовних, сексуальних, шлюбних стосунках.

Найбільш часто виділяють *нещасливе (нерозділене) кохання та співзалежні стосунки*. Багато дослідників та вчених відмічають, що інтимні міжособистісні стосунки із залежним витримати дуже непросто і, навіть, важко, якщо партнер не є такою ж мірою залежним. Тому подібні стосунки часто закінчуються розривом з боку того, хто прагне конструктивної близькості [5; 6].

Залежність у міжособистісних стосунках не вичерпується тільки любовно-сексуальною проблематикою, а вплітається в ширший контекст інтимних взаємин: дружбу, любов, ставлення до батьків і дітей [8; 10].

Окремо міжособистісна залежність аналізується в контексті сімейних проблем як залежність від шлюбного партнера, особливостей сімейного життя (наприклад, різні форми домашнього насильства) та інше [7].

Ще як одну форму залежності деякі дослідники виділяють самотність, коли цілісна стратегія життя підпорядкована тому, щоб уникнути інтимного зближення [4]. Це є залежністю тоді, коли життя перестає вибудовуватися відповідно до власних потреб, смислів та цінностей і підпорядковується єдиній ідеї – не вступати в інтимні стосунки. Нерідко таке прагнення базується на досвіді нещасливого кохання [10].

Часто терміном «співзалежність» описують близькі та тривалі стосунки з алкоголіками та наркоманами [2; 3; 7]. У таких випадках один із партнерів є залежним від іншого об'єкта (випивка, наркотичні засоби), а інший – співзалежним. При цьому, вони обидва підтримують залежність один одного, не дозволяючи від неї звільнитися. Варто відмітити, коли в стосунки вступають дві залежні одна від одної особи, тоді взаємини можуть бути досить тривалими, адже витримати залежну особу може лише той, хто такою ж самою мірою схильний до адикції залежності [8; 10].

При цьому неважливо, в яку саме форму залежності переростає співзалежність. Будь-який з видів залежності: від алкоголю, наркотиків, сексу, влади, від іншої людини, від роботи, від будь-чого завгодно – однаково згубний і для самої людини, і для суспільства, в якому ця людина живе. Будь-яка залежність веде до дуже схожих проявів порушень біологічної, психологічної та соціальної природи людини.

Практика життя показує, що співзалежні відчувають значні проблеми у встановленні й підтриманні соціальних контактів через очікування невдач у спілкуванні. Більш того, боячись втратити контроль над ситуацією, співзалежні самі потрапляють під контроль подій або своїх близьких. Головними складовими співзалежного стану особистості є: переживання

почуття провини і сорому, «ідеальна» поведінка (значно виражені риси перфекціонізму), прояви раздратування, гнівливості, переживання докорів сумління і стресу, пристосування до життєвих незручностей, концентрація всіх дій на об'єкті співзалежності, жалість до себе, переживання почуття нестерпної образи, духовної деградації, поява страхів, вираженої тривоги, депресії та інше.

Міжособистісна залежність найповніше розкривається в інтимній взаємодії і може існувати в конструктивній та деструктивній формах.

Конструктивна міжособистісна залежність полягає в тому, що люди у своїх вчинках керуються не лише власними намірами, а й зважають на погляди одне одного, зіставляють свою думку з думкою партнера, реагують на емоційний стан один одного, пристосовуються до звичок, способу життя, потреб, іноді, поступаються своїми інтересами. Це, скоріше, взаємозумовленість, що має симетричний, діалогічний характер.

Деструктивна залежність є патерном міжособистісної взаємодії, яка стала для особистості, з одного боку, основою позитивної ідентифікації, і саме через це є необхідною, бажаною, важливою; а з іншого – приносить страждання, від яких хочеться звільнитися. Вона реалізується в різноманітних варіантах стосунків і може бути представленою у вигляді нерозділеного кохання, взаємозалежності, підпорядкованості, зверхності, навіть, самотності [6; 7; 8].

Механізм розгортання деструктивно залежних взаємин виявляється в межах амбівалентних прагнень, що виключають одне одного і зумовлені двома несумісними потребами: підтримувати стосунки і звільнитися від них. Намагаючись звільнитися від конкретного партнера, особистість реалізує тільки одну із зазначених потреб, тому не звільняється від залежності загалом. Саме такий механізм існування феномену залежності ускладнює його подолання. Вирішення цієї проблеми можливе тільки через з'ясування причин формування співзалежних парних стосунків, які зумовлюють такий процес [4].

На якість стосунків впливають культурне середовище, соціально-сімейна ситуація розвитку, особливості характерологічного профілю, специфіка процесу розгортання інтимної взаємодії.

Основа формування деструктивно залежного, підпорядкованого існування – формування діалогу зі світом не з рівноправних, а із залежних позицій.

Теоретичний аналіз психологічних особливостей співзалежної поведінки у жінок в ранній дорослості слугував основою для визначення методів емпіричного дослідження.

Мета констатувального етапу дослідження: емпірично дослідити особливості прояву співзалежних парних стосунків у жінок.

Психологічна діагностика проводилася за допомогою серії стандартизованих тестових методик, які були спрямовані на визначення особливостей самоактуалізації, тривожності, самооцінки та впевненості у собі жінок раннього дорослого віку, які перебувають у співзалежних парних стосунках.

Відповідно вибірка включала 53 жінки періоду ранньої дорослості, що працюють у фінансовому секторі (комерційні та державні банківські установи, Фонд гарантування вкладів фізичних осіб) та перебувають у парних стосунках. Всі учасниці програми, що увійшли до досліджуваної групи проходили серію пілотажних діагностичних зрізів.

За попередніми результатами пілотажного дослідження проектувалася комплексна програма психокорекційної роботи з жінками, які показали високий рівень співзалежності у парних стосунках. Програма психокорекції базувалася, передусім, на проведенні індивідуальної короткострокової націленої терапії (ІКНТ) та тренінгу асертивності [11]. Також проводилося попереднє індивідуальне консультування [1], спрямоване не лише на подолання певних симптомів залежних станів, які були характерні для жінок цієї групи (18 осіб), а й на підвищення їх мотивації до участі в тренінгу асертивності.

В подальшому, повторна діагностика змін психічного стану співзалежних жінок проходила з використанням того ж набору стандартизованих тестових методик.

Література

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование /Ю. Е. Алешина. – 2-е изд. – М.: «Класс», 1992. – 204с.
2. Ананьева Г. А. Семья: химическая зависимость и созависимость. Работа с созависимостью [Электронный ресурс] / Ананьева Г. А. – Режим доступа <http://www.antidrug.health.am/news/drugs/addiction/2045>. – Назва з екрану.
3. Емельянова О. В. Кризис в созависимых отношениях / Емельянова О. В. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
4. Котляров А. В. Освобождение от зависимостей, или Школа успешного выбора / Котляров А. В. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 448 с.
5. Красникова О. Любовь и зависимость [Электронный ресурс] / Красникова О. – Режим доступа: <http://www.predanie.ru/muz/lekcii/lorgus-krasnikova>.

6. Лоргус А. Психология страсти [Электронный ресурс] / Лоргус А – Режим доступа: <http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/lorgus-a.-svyasch.-psihologiya-strasti.html>.
7. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь / Москаленко В. Д. – М.: Персэ, 2009. – 352 с.
8. Пил С., Бродский А. Любовь и зависимость / Пил С., Бродский А. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2005. – 384 с.
9. Уайнхолд Б. Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. – М.: «Класс», 2002. – 246 с.
10. Хорни К. Проблемы брака / Хорни К.; под ред. Райгородского Д. Я. // Психология и психоанализ любви. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М., 2002. – С. 546–572.
11. Цыбур Е. Н. Интегративная модель психологической коррекции инфантильной эмоциональной зависимости / Цыбур Е. Н. // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №12. – С. 1-17.

Степура Є. В.

кандидат психологічних наук, науковий співробітник
Інституту Психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

ДЕЯКІ ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Стан речей у сучасній психології все ще характеризується наявністю великої кількості психологічних шкіл підходів та парадигм, що дозволяло Л. С. Виготському ще в 30-их роках ХХ століття говорити про перманентну кризу в психології [1]. Треба відмітити, що попри наявність деяких успіхів у подоланні цієї кризи, по типу збагачення сучасної когнітивно-біхевіоральної парадигми ідеями гуманістичної психології (див. [7]), а також зменшення актуальності через методологічну невідповідність або застарілість деяких психологічних теорій та підходів, насамперед у рамках психоаналітичної, гуманістичної та діяльнісної парадигм, проблема інтеграції психологічного знання є досі актуальною, оскільки, на сьогоднішній день, жодна із психологічних парадигм до кінця не може претендувати на звання всеоб'ємлюючої теорії психіки.

Цілком можливо, що єдина теорія психіки й залишиться лише ідеалом, хоча ми сподіваємося, що подальший розвиток психології дозволить його здійснити в рамках тієї ж когнітивно-біхевіоральної парадигми. Цілком

можливо звести все психологічне знання до кількох теоретичних концепцій або підходів (наприклад: емпіричного та герменевтичного тощо), які будуть доповнювати одна одну, але це справа майбутнього.

Крім того, як ми уже зазначали, є інший шлях інтеграції психологічного знання, який, в принципі, не протирічить вище сказанному, і в кінцевому рахунку може привести до вище зазначеного результату або навіть до реалізації нашого ідеалу – створення єдиної теорії психіки [7]. Мова, звичайно, йде про використання ідей постнекласичної раціональності. Це поняття ввів В. С. Степін як позначення одного із етапів розвитку наукового знання, передусім, у природничих науках (більш детально про типи раціональності див. [6]). Але принципи, що характерні для постнекласичної раціональності все-таки є більш придатними для використання в гуманітарних та суспільних науках, зокрема у психології. Постнекласична раціональність передбачає зосередження уваги вчених на дослідженні складних здатних до саморозвитку систем, при цьому ні в якому разі не відмінюється важливість дослідження окремих ізольованих проявів об'єкта, який досліджується [2] [3]. Постулюючи складність об'єкта дослідження, приймається принцип про неможливість у рамках якогось одного підходу осягнути всі його грані, що бере свій початок з філософії постмодернізму [3]. Треба відмітити, що сучасному етапі розвитку концепції постнекласичної раціональності відбувається деякий відхід від постмодернізму з його уявленнями про неможливість повного відображення істини в рамках наукових концепцій [5]. Але основна ідея про необхідність співставлення різних теоретичних підходів, при дослідженні якогось феномену, залишається незмінною. Гусельцева М. С. пише, що для пострадянської науки є характерним деякий авторитаризм і догматизм, що є наслідком тоталітарного минулого (напевно, в Росії це більше виражено, ніж у нас, через тоталітарне сьогодення). Цей стан речей не бере до уваги те, що зараз найбільше відкриттів робиться саме в міждисциплінарних дослідженнях, які базуються на ліберальному підході у виборі вченими методів і теоретичних концепцій, [4].

Справді, застосування різних підходів до однієї проблеми може відкрити нові несподівані зв'язки між цими підходами, що сприятиме дійсній інтеграції знання щодо цієї проблеми. У плані психології вона приводить, як приклад, концепцію Л. І. Анциферової, яка об'єднує в собі аналітичну психологію К. Г. Юнга та культурно-історичну теорію Л. С. Виготського [3].

Але в той же час лібералізм не повинен виливатися у все дозволеність, хоча це й впливає із філософії постмодернізму. Насправді ж відсутність певних обмежень може призвести до вихолощення дійсно наукового знання

перед імітацією науки. Загалом же, як ми вказували раніше, вчений повинен протидіяти спробам нав'язати певну позицію, яка б базувалася на політичних або якихось інших ненаукових передумовах, оскільки успіх в науці залежить від свободи мислення та нонконформізму вченого [8]. Як вирішення проблеми співвіднесення догматизму та лібералізму, яка виникає при застосуванні ідей постнекласичної раціональності, ми пропонували використовувати загальнонаукові критерії наукового знання, такі як: принцип бритви Оккама, принцип фальсифікації К. Поппера тощо [7]. Але, звісно, ці критерії не є абсолютними, і, можливо, вони є більш придатними для оцінки наукових концепцій у природничих науках, ніж у гуманітарних і суспільних, до яких у багатьох аспектах відноситься психологія. Тож постає проблема знаходження додаткових критеріїв для оцінки науковості та перспектив певних концепцій та ідей у психології.

Література

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах: Москва. Т. 1. 1982. С. 291-436.
2. Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания: дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2015. 459 с.
3. Гусельцева М. С. Культурно-исторические «вызовы» постмодернизма // Вопросы психологии. 3. 2002. С. 119–131.
4. Гусельцева М. С. Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности. Психол исследования: электронный научный журнал 36 (7). 2014. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html>
5. Лубский А. В. Постнеклассическая рациональность и неоклассическая модель социально-гуманитарных исследований. Научная мысль Кавказа. 1. 2015. С. 21-30.
6. Степин В. С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. Москва. Прогресс-Традиция. 2000. 744 с.
7. Степура Є. В. Позитивна психологія та деякі аспекти інтеграції психологічного знання. Актуальні проблеми психології. 4 (14). 2020. С. 330-340.
8. Степура Є. В. Проблеми сучасної психології у «Методолого-психологічних роздумах» Георгія Балла. Гуманний розум: збірник статей. – К.: Педагогічна думка, 2017. С. 148-155.

аспірант кафедри практичної та клінічної психології, доктор біологічних наук професор кафедри практичної та клінічної психології факультету психології та соціальної роботи Одеського національного університету імені І.І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Екстремальні стресові ситуації характеризуються, перш за все, надсильним впливом на психіку людини, що власне і викликає травматичний стрес. Психологічні наслідки травматичного стресу в крайньому своєму прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі (ПТСР) [4]. Він виникає як затяжна або найчастіше відстрочена реакція на ситуації, пов'язані з серйозною загрозою для життя чи здоров'я.

Інтенсивність такого стресу може бути дуже потужною, що може змінювати особистісні якості людини, якщо у людини раніше були психологічні проблеми, наприклад, людина страждала невротичними станами. Але посттравматичний стрес може розвиватися навіть і при відсутності будь-якої схильності до невротичних розладів і самолікування або бажання перетерпіти травматичний стресовий стан можуть привести до дуже болючих результатів [3]. Тому так необхідно звертатися до психолога або психотерапевта.

Люди, які страждають ПТСР, можуть навіть (що відбувається найчастіше) звертатися до лікарів різного профілю, оскільки його прояви, як правило, супроводжуються як іншими психічними розладами (депресія, алкоголізм, наркоманія та інші), так і психосоматичними порушеннями.

Екстремальними подіями, які можуть завдати такої серйозної шкоди психіці можуть бути не тільки військові дії, а й будь-які події, які могли загрожувати життю людини. Головне те, що ці події носили екстремальний характер, виходили за межі звичайних людських переживань і викликали інтенсивний страх за своє життя, жах і відчуття безпорадності. І тут психологу-консультанту чи психотерапевту важливо враховувати характеристики психотравмуючої події, які наведені нижче.

Характеристики важкої психотравмуючої події [3].

Несподіванка.

Стрімкий темп розвитку.

Тривалість дії.

Повторюваність протягом життя.

Де можна отримати ПТСР:

- природні та екологічні лиха;
- терористичні дії;
- присутність при насильницькій смерті (у разі розбійного нападу);
- нещасні випадки (при транспортних і виробничих аваріях);
- сексуальне насильство;
- повторювані захворювання, які загрожують життю;
- сімейні драми.

Наведені вище характеристики можуть сприяти таким подіям, які можуть статися і в родині. Наприклад:

- Смерть близької людини.
- Раптове розставання або втечі з відносин коханого (-ої), які повторюються 1-2 рази на місяць.
- Психологічна тиранія в стосунках або в сім'ї.

Так само крім цивільного населення посттравматичним стресом страждають і військові, ветерани війни, колишні депортовані і екс-військовополонені після короткочасного або тривалого перебування в полоні, викрадені або продані в рабство чоловіки, жінки і діти. Саме цим групам осіб показана психотерапевтична і психологічна допомога в перебігу тривалого часу.

Буде так само корисно знати і основну симптоматику прояви посттравматичної патології. І ці симптоми (якщо узагальнювати) можна виділити в три групи [4]:

- 1) надмірне збудження (включаючи вегетативну симптоматику, порушення сну, тривогу, нав'язливі спогади, фобічні уникнення ситуацій, які асоціюються з травмуючою ситуацією);
- 2) періодичні напади депресивного настрою (притупленість почуттів, емоційна заціпеність, відчай, усвідомлення безвиходності);
- 3) риси істеричного реагування (паралічі, сліпота, глухота, припадки, нервові тремтіння).

Серед військовослужбовців поширені наступні патологічні синдроми:

- 1) «солдатське серце», що включає: біль за грудиною, серцебиття, уривчастість дихання, підвищена пітливість;
- 2) синдром того хто вижив, що включає: хронічне «почуття провини, що залишився в живих»;
- 3) флешбек-синдром, що включає: насильне вторгнення в свідомість спогадів про «нестерпних» події;

4) комбатантня психопатія, що включає: агресивність і імпульсивну поведінку зі спалахами насильства, зловживання алкоголем і наркотиками, безладність сексуальних зв'язків при замкнутості і підозрливості;

5) синдром прогресуючої астенії, що включає: астенію, що спостерігається після повернення до нормального життя з табору у вигляді швидкого старіння, падіння ваги, психічної млявості і прагнення до спокою;

6) посттравматичні рентні стани, що включають: нажита інвалідність з усвідомленою вигодою від належних пільг і привілеїв з переходом до пасивної життєвої позиції [3].

Всі перераховані вище стани мають певний розвиток протягом життя. Як правило, розвиток таких симптомів і синдромів тільки посилюється в своєму розвитку. Це показує важливість психологічної допомоги при подібних внутрішніх трансформаціях. Важливо не боятися звертатися за допомогою до психологів та психотерапевтів. Тим більше важлива психотерапія і психологічна допомога, якщо людина вже тривалий час страждає від подібних симптомів або синдромів.

Роглянемо фактори, що впливають на схильність переживати стрес сильніше, ніж інші [2].

Подія. Коли говориться про те, що людина страждає наслідками сильного стресу, то тут потрібно мати на увазі перш за все, що була пережита травма або було пережито стресову подію. І цю подію потрібно розглядати як частину загальної картини, яка запустила ряд тих психічних, поведінкових і психологічних проявів, якими страждає людина на даний момент.

Особистість. Інша сторона переживання психологічної травми відноситься до внутрішнього світу особистості і пов'язана з реакцією на пережиті події, яка в кожному випадку індивідуальна. Тому так важливо, щоб психолог займався особисто людиною, яка переживає психологічну травму [1].

Говорячи про особистісні схильності переживати психологічну травму, потрібно виділити наступні фактори, які можуть каталізувати розвиток психологічних переживань [4]. Це:

- незрілість самої особистості;
- астенічні риси;
- гіперчутливість до реакцій інших людей;
- залежність від наркотиків чи інших психоактивних речовин;
- схильність до надмірного контролю, спрямованого на придушення небажаних емоцій;
- схильність грати роль «жертви» (коли людина показує своєю

поведінкою тенденцію грати роль жертви);

- риси травматофілії (коли людина фіксується на травматичному досвіді).

Наведені вище чинники, що пов'язані з особистісними особливостями не народжуються просто так. Ці особливості особистості є продуктом виховання. Психотерапевтична практика підказує, що подібні особистісні особливості формуються зазвичай на третьому році життя, за умови, що батьки самі провокують непослідовне або навіть жорстоке виховання дитини, яке призводить до порушень адаптації [1]. Саме батьки, а якщо бути точніше, то саме мати грає основну роль в формуванні у дитини витривалості до стресу. Тому так важливо, щоб в сім'ї були тепла емоційна підтримка і гнучка адаптація самої мами в потреб дитини. Це створює найбільш сприятливий фон для формування адаптивних механізмів психологічного захисту у дитини проти сильних стресів. Саме своєчасне звернення за психологічною допомогою молодих батьків перешкоджає тим помилкам, які молоді батьки (особливо мами) можуть зробити при вихованні дитини.

До інших важливих факторів ризику формування психологічної травми на стрес відносяться [3]:

- акцентуації характеру;
- соціопатичний розлад особистості;
- низький рівень інтелектуального розвитку.

Соціальні здібності. Якщо людина має здатність ділитися своїми переживаннями з іншими людьми, то вона менш схильна до ризику формування психологічної травми. Це може зіграти позитивну роль у швидкому позбавленні від психологічної травми, якщо вона звернулася за консультацією до психолога відразу ж після стресу.

Генетична схильність. І тут наявність психічних розладів може збільшити ризик розвитку психологічної травми на стрес.

Минулий досвід. Попередній досвід перенесеної колись в минулому психологічної травми так само може посилити прояви вже актуальної або отриманої недавно психологічної травми. Це може бути перенесене сексуальне насильство в дитинстві, нещасний випадок, або розлучення батьків.

Віковий фактор. Стрес важче переноситься молодими і старими людьми.

Ізоляція. Якщо людина ізольована в період переживання психологічної травми і у неї немає підтримки близьких членів сім'ї або друзів, то ризик розвитку патологічних переживань стресу збільшується. У таких випадках

ніколи не потрібно залишатися одному, а потрібно шукати допомоги у психолога або психотерапевта.

Психологічна значущість стресу для особистості [2].

Це інший не менш важливий аспект, який включає такі чинники як:

- життєва значимість для людини тієї події, що вона перенесла;
- відношення людини до того, що сталося;
- стан моральних цінностей людини на момент переживання психологічної травми;
- релігійні цінності і ідеологія людини.

Фізіологічний стан в момент отримання психологічної травми. Сюди відносять соматичний стан в момент стресу. Особливо важливо враховувати соматичне виснаження на тлі порушення сну і апетиту. Все це грає найважливішу роль в посиленні і виникненні психологічної травми [2]. При проведенні психотерапії це важливо враховувати.

Якщо відразу після травми людина переживає підвищене збудження, яке проявляється: підвищеним кров'яним тиском, почуттям тривоги або паніки. Це несприятлива ознака того, що психологічне навантаження занадто велике і центральна нервова система може видати гіперреакцію (тобто неадекватну поведінку з боку людини, що переживає психологічну травму) на мінімальне роздратування.

Найважливіше в таких ситуаціях вчасно звертатися за психологічною допомогою або психотерапією. Так як наслідки подальшого переживання можуть виявитися хворобливими для психіки.

Література

1. Анронникова О.О. Основы психологического консультирования: Учебное пособие / О.О. Анронникова. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 415 с.

2. Лафи С.Г. Психология стресса. Электронный ресурс: учеб.электрон. изд. локального распространения: конспект лекций /С.г. Лафи; ОмГТУ. – Электрон. текстовые дан. (666 Кб). - Омск: Изд-во ОмГТУ, 2012.

3. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: индивидуальные жизненные кризисы; агрессия и экстремизм: учебник. - СПб. : СПбГУ, 2016. – 445 с.

4. Психология экстремальных ситуаций и состояний: Учебно-методическое пособие. - Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2014. – 198 с.

Магістрант кафедри психології Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПРАКТИКИ ЖИТТЄКОНСТРУЮВАННЯ: АБРИС КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Писати про практики життєконструювання, не з'ясувавши змісту цього активно використовуюваного в антропології, соціології, історії, політології, філософії, теорії мови, літературознавстві концепту, навряд чи доцільно. Хоча, безумовно, "визначити – значить обмежити, втратити відтінки. Пам'ятаючи про це, утім, звернімося до семантичного поля поняття "практики", яке виявляється досить широким.

Концепт "практики" набув особливої популярності внаслідок "прагматичного повороту" 80-х років минулого століття, а також підвищення уваги дослідників до життєвого світу особистості та її повсякдення.

А що ж було з практиками перед цим поворотом? Узагалі поняття "практика" (в однині, а не у множині) існувало і раніше. І позначали ним таку важливу для соціальної психології сферу, як взаємопроникнення соціального та індивідуального. У К. Маркса це було взаємопроникнення людських дій і структурних умов; у А. Грамші – специфічна взаємодія людської волі та зовнішніх сил; у Д. Лукача – діалектичне злиття суб'єкта і об'єкта.

До речі, і сьогодні у відомого соціолога П. Штомпки, наприклад, практика визначається як такий собі синтетичний продукт, оскільки люди не є ні пасивними об'єктами, ані цілком автономними суб'єктами, тобто їхня свобода відносна. Суспільство і особистість, з одного боку, взаємопов'язані, а з іншого – автономні. Суспільство не розчиняється в особистості, і особистість не поглинається суспільством. Тому особистісна практика виникає в результаті злиття (синтезу) суспільних обставин, з одного боку, і власних здібностей, з іншого.

Внаслідок такого взаємопроникнення практики виступають як розповсюджені форми життя (Л. Вітгенштайн), засоби буття у повсякденності (М. Гайдеггер). Практики дуже конкретні; за Гайдеггером, вони "наявні", оскільки охоплюють знаряддя для виконання практичних завдань і такого взаємопроникнення соціального та навички, що характеризують практику діяння, "самовиробляння". Це й сукупність прийнятих у культурі традиційних способів діяльності, навичок поведінки з предметами (Дж. Серль).

Практики синтезують наочне знання і досвід, і цей синтез стає можливим за наявності певного практичного інтересу чи практичного цілепокладання (Шюц, с. 89). У практиках забезпечується зв'язок говоріння і роблення, чинення (Т. Шацкі), що розвивається у просторі й часі через, по-перше, розуміння того, що саме говорити і робити, по-друге, через імпліцитні правила, принципи, рецепти, інструкції і, по-третє, через наміри, проекти, завдання, цілі, переконання, емоції, настрої (див. Лычковская, с. 114-115). Осмислення і проговорення народжуються під час практики, тобто практичне породжує дискурс, а не навпаки. Дії, завдяки яким люди створюють ситуації повсякденної діяльності та керують ними, ідентичні процедурам, котрі ці ситуації пояснюють.

Про те, чи акумулюють практики у собі певні цінності, точаться дискусії. За М. Фуко, практика є системою цінностей, що диктує людині спосіб поведінки. Завдяки практикуванню людина досягає цілісного, довершеного, адекватного ставлення до себе. Практики артикулюються на основі пізнання людиною себе і навколишнього світу. Вони складаються з відповідних дій, форм активності, прийомів, що передбачають певні фази, послідовні кроки. А. Шюц натомість заперечує вплив цінностей, вважаючи, що саме практична зацікавленість у тому вигляді, як вона виникає у певній ситуації, є важливішою. Наш досвід є індивідуальним, оскільки об'єднує звичні правила, рецепти, принципи, навички, та колективним, базується на традиціях, освіті, знаннях, отриманих від батьків, учителів, з інших джерел. Саме цей запас знань кожного індивіда лежить в основі його цілепокладання і повсякденної раціональності.

Варто підкреслити, що практики на перший погляд непомітними неререфлексованими символічними структурами. На думку сучасного теоретика прагматичного повороту А. Реквіца (2002), соціальне існує не в головах людей, не в дискусії, не в інтерсуб'єктивній взаємодії. Воно існує в рутинізованих способах поведінки, тобто у практиках. Практики передбачають інтуїтивне розуміння того, що саме можна осмислено говорити і робити, враховуючи певні правила, принципи, інструкції (див. Волков, Хар-хордин, с. 32-33). Для тих, хто ними користується, практики не потребують пояснень, хоча зовнішньому спостерігачеві вони можуть видаватися алогічними, безсенсовими (Бурдье). Практикуючи, людина, котра інколи не в змозі пояснити, як і чому вона діє, вміло вправляється з відповідними навичками, майстерно передає свої вміння іншим, інтерпретує власний досвід. Практики зазвичай є зрозумілими й передбачуваними; вони сприймаються ніби щось на перший погляд природне.

Ще один змістовий аспект у розумінні практик, їхня регулятивна природа. Практики можуть перетворюватися на імператив, правило, манеру поведінки (М. Фуко). Вони є способом забезпечення соціального порядку (Е. Гідденс), оскільки контролюють вибір одних можливостей і виключення інших, підтримують здійснений вибір протягом тривалого часу (Н. Ферклоу). Беручи участь у численних рутинних практиках, пише Е. Гідденс, люди відповідають певним правилам, хоча практика сама по собі не є правилом. Будь-яка структура, що має активне начало, виникає внаслідок соціальної практики, стаючи її відтворенням, відбитком у людській пам'яті, знанням власних можливостей і можливостей інших.

Наступна ланка у семантичному полі практик - їхня фоновість, рутинність, повсякденність. Поширене у соціології поняття фонових практик виникло завдяки дослідженням Л. Вітгенштайна. "Як можна описати людську поведінку? - питав він. - Безумовно, лише показавши всю різнобарвність людських дій в їх повному змішанні. Не те, що ми робимо в даний момент, задає наші суждження, поняття і реакції, а все сум'яття того, що утворює фон. Найважливіші для нас аспекти речей є прихованими через свою простоту і повсякденність" (Витгенштейн, с. 166-167).

Повсякденні, фонові практики є ситуативними способами бачення і словесного вираження (Г. Гарфінкел). Такі практики, що їх приймають як даність, здійснюються за допомогою рутинних дій і забезпечують індивідів знанням про специфіку ситуації, актуалізують ресурси, проблеми, проекти. Практики як рутинизовані способи поведінки, за А. Реквіцем, складаються із взаємопов'язаних елементів: типів тілесної та ментальної активності, "речей" у їх використанні, фонового знання у формі розуміння, ноухау, емоційних і мотиваційних станів.

І тут виникає закономірне запитання: чи існують такі аспекти людського життя, які залишаються поза практикуванням? На нього ствердно відповідають представники теорії фреймів, які найбільше критикують прагматичний підхід. Фрейм є збірним визначенням контексту, когнітивною структурою, що складається з ієрархічно побудованої системи знань про позначуване. Розповсюджена у кібернетиці та лінгвістиці дефініція фрейму пропонує розглядати його як елементарну структуру комунікативного досвіду. У працях психолога Г. Бейтсона та соціолога І. Гофмана фрейм трактується як структурний контекст повсякденної взаємодії, у Гофмана насамперед ігрової. Бейтсон намагається співвідносити внутрішню і зовнішню контекстуалізацію, а Гофман досліджує мультиплікацію, нашарування контекстів.

Повсякденність, за Гофманом, є формою соціальної організації, а надіндивідуальні структури ритуалів повсякденної взаємодії - певними "соціальними порядками", або фреймами. Фрейм формально визначає ситуацію, що задає перспективу сприймання у зв'язку з принципами соціальної організації подій та мірою суб'єктивної залученості в них. Фрейм, який зазвичай не усвідомлюється, має структуру процедурного знання, тобто "знання як". Певні правила є кодами поведінки людей, що організовують відповідні фрейми. Ці правила можуть бути субстантивними і церемоніальними. Перші описують норми поведінки, а другі регулюють і контролюють повсякденну взаємодію як фонові практики дотримання правил, адже знати правило -це знати, як його використовувати.

Межі контексту визначаються шляхом розставлення дужок, що в термінології Бейтсона є "повідомленням про кордони", "домовленістю", "інструкцією", вказівкою на те, що всі наступні дії мають сприйматися інакше, ніж попередні. Фрейм стає експлікацією дискретності повсякденного життя, уявленням про внутрішні і зовнішні кордони світу повсякденності, що не фіксується в теорії практик.

Виявляється, теорія вчинку і теорія практик певною мірою суперечать одна одній. Теорія практик, за В. Вахштайном, нечутлива до різних форм трансценденції. Водночас теорія вчинку байдужа до повсякденності, бо рутинні дії є повторюваними та зворотніми, і тому в них немає справжньої реальності. Самопожертва чи самогубство просто не можуть бути повсякденними феноменами, вони незворотні, зауважує В. Волков.

Отже, якщо розглядати практики як фонову повторювану активність, то найбільш значущі, ключові моменти життя, що передбачають вихід за межі повсякденності, прорив від автоматично-стереотипних контекстів у щось нове, ризиковане, несподіване, раптове, залишаться поза кадром.

Щоправда, не всі дослідники вважають практики суто фоновими, рутинними, такими, що забезпечують щоденні звичні вчинки. Хочу приєднатися до думки П. Бурдьє, який упевнений в існуванні поміж іншим практик конструктивних, котрі проявляються як доцільні дії індивідів, спрямовані на перетворення соціального світу. Конструктивними є також індивідуальні практики, описані М. Фуко, метою яких є перетворення, вдосконалення самого себе.

Цю думку розвиває австралійський вчений Р. Коннелл, аналізуючи, яким чином відбуваються процес постійного створення ідентичності завдяки відповідним соціальним практикам і зустрічний процес видозміни практик під впливом плинних ідентичностей. Коннелл запропонував два рівні аналізу особистісного досвіду, що відповідають макро-і мікрорівням соціальної

реальності. Саме на мікрорівні і здійснюються індивідуальні практики міжособової взаємодії, безпосередньо впливаючи на конструювання особистості (Коннелл, Connell).

Завдяки практикам, за Гайдеггером, людина розкриває свою екзистенцію, набуває соціальної ідентичності, самовиробляється (і навряд чи у цьому контексті йдеться лише про фонові, рутинизовані практики). У різних культурах по-різному осмислюються одні й ті самі ідентичності, тому що в основі цих ідентичностей лежать різні практики, обумовлені історично і контекстуально. Практики є способами турботи про себе, техніками конституювання себе формулював М. Фуко, який починав з визначення практик як способів робити справи, способів діяти і мислити, а закінчив таким суто персонологічним визначенням.

Отже, практика як сфера взаємопроникнення соціального та індивідуального є формою життя, традиційним способом поведінки, що виконує регулятивну функцію, синтезує досвід і наочне, актуальне сприймання конкретної життєвої ситуації та сприяє самоідентифікуванню, конституюванню себе.

Звідки беруться практики? Якщо людина щось знає і вміє, має певний досвід та практичну зацікавленість, вона буде практикувати. і практичний інтерес може проявлятися як фонові очікування (термін Г. Гарфінкела) чи установки повсякденного життя (термін А. Шюца). Ці фонові очікування або виникають ще до набуття рефлексивного досвіду, або взагалі ніколи не рефлексуються. Будучи типізованими, вони використовуються людиною як інтерпретативні схеми, що забезпечують осмислення соціального світу. І хоча людина навряд чи зможе розказати, з чого складаються її очікування, вона все ж дуже чутлива до цього тла своєї повсякденної діяльності. Саме очікування наділяють повсякденності знайомим характером звичного життя (Гарфінкел, с. 42-44). Подібну систему диспозицій, вихідних установок, когнітивних і мотиваційних структур П. Бурдьє пропонує називати габітусом і вважає, що практики виникають саме з нього.

Але не тільки з нього. Практики завжди є продуктом зіткнення певного габітусу й конкретної життєвої ситуації. У габітусі фіксується наша особиста історія, що забувається як історія і стає другою натурою, адже в нас завжди набагато більше минулого, ніж теперішнього. Певна незалежність практик від зовнішніх детермінант теперішнього забезпечується саме автономією минулого, що функціонує як акумульований особистісний капітал (Бурдьє, 1998).

Специфіка практик у розумінні Бурдьє є досить суперечливою. Так, практики пристосовані для досягнення певних результатів, але не

передбачають свідомої націленості на ці результати. Практики не є результатом підпорядкування правилам, хоча вони об'єктивно регулюються і є регулярними. Практики сприймаються само собою зрозуміле і виконуються колективно, але конвенційні стимули, що їх породжують, діють лише тоді, коли агенти готові їх визнати. І хоча дуже оригінальних практик нібито немає, вони виключаються з обігу, та все ж продуктом габітусу є особистісний стиль, який за визначенням передбачає своєрідність.

Якщо практиками називати повторювані звичні способи поведінки, то виникає закономірне запитання: як тоді виникають практики нові? Здатність габітусу породжувати практики, за Бурдьє, обмежена певними історичними, соціальними умовами та специфічною логікою особистості. Це відбувається в результаті зіткнення між габітусом і подією, що його актуалізує. Габітус вихоплює подію з непередбачуваності випадкового і констатує її як проблему, що її можна вирішити.

З іншого боку, габітус захищає від криз, забезпечуючи собі середовище, до якого він уже адаптований; це відносно постійне коло ситуацій, що посилюють його диспозиції. У кожний новий момент часу габітус структурує новий досвід у відповідності зі структурами, які створювалися минулим досвідом. Ці раніші структури модифікуються новим досвідом вибірково та обмежено, адже габітус має тенденцію до усталеності й тому захищається від інформації, що може поставити під сумнів інформацію попередню. За такого розуміння габітусу абсолютно неясно, яким чином відбуваються його якісні перетворення, здійснюється розвиток, як є загадкою і те, що ж із ним робиться, коли криза все-таки маніфестує.

Насправді і суспільство, і особистість схильні до самозмін. Завдяки практикам, на думку П. Штомпки, людська діяльність видозмінюється в історичному контексті. Соціальні події, що відбуваються сьогодні, впливають як на структури (модифікуючи чи створюючи нові мережі відносин), так і на суб'єктів (модифікуючи чи формуючи їхні здібності). В результаті виникають модифіковані чи зовсім нові види діяльності, що породжують нові події, знаходячи відображення у нових практиках. Нова практика, своєю чергою, починає аналогічний цикл, змінюючи структури і суб'єктів, модифікуючи діяльність та способи її реалізації, що приводить до появи наступної модифікованої практики. Саме такий рух і є людською історією.

Література

1. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних. – К.: Міленіум, 2014. – 206 с.

студентки IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ НА АГРЕСИВНІСТЬ І КОНФЛІКТНІСТЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Дані дослідження підтвердили високу розповсюдженість ризику розвитку комп'ютерної залежності серед молоді. Виявлено, що ступень вираженості комп'ютерної залежності у обстежених чоловічої статі негативно пов'язана з запальністю, підозрілістю та конфліктністю. Наявність комп'ютерної залежності пов'язана з відсутністю проявів агресивності та конфліктності у дівчат, а також достовірно негативно пов'язана з наполегливістю, напористістю, вразливістю.

Ключові слова: комп'ютерна залежність, молодь, агресивність, конфліктність.

Сучасні комп'ютерні технології істотно трансформували структуру навчання та дозвілля підростаючого покоління. Люди живуть в кіберпросторі: закохуються, дружать, сваряться, причому емоційне забарвлення взаємовідносин в мережі набагато яскравіше, ніж в реальному житті [2; 4]. Психічно здоровий гравець завжди усвідомлює ігровий характер своїх дій. Але свобода конструювання ігрової реальності у випадку втрати такого усвідомлення, як стверджує Т. А. Кірік, може вилитися в інверсію ігрової реальності, коли гра стає життям[2].

Провокуючими чинниками адиктивної поведінки вважаються нервово-психічна нестійкість, акцентуації характеру, поведінкові реакції групування, реакції емансипації та інші особливості, характерні переважно для підліткового віку[3]. До психологічних чинників, що сприяють розвитку віртуальної адикції слід віднести привабливість переживань, вироблення гедоністичної установки, реакції імітації, компенсації, групування [5]. Адиктивна поведінка у віртуальних адиктів стає стилем життя, в процесі якого людина опиняється в пастці постійного відходу від реальної дійсності в стан зміненої свідомості [4]. Залежна поведінка особистості становить соціальну проблему, оскільки у вираженій формі може мати негативні наслідки.

В роботі прийняли участь 120 осіб підліткового та юнацького віку. Були використані наступні психодіагностичні методики: методика скрінінг-

діагностики комп'ютерної залежності Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот [5], методика «Особистісна агресивність та конфліктність» Є. П. Ільїна, П. О. Ковальова, а також методи математичної статистики: ϕ критерій кутового перетворення Фішера та r_s – кореляції Спірмена.

В дослідженні не було виявлено осіб, які не мають ризику розвитку комп'ютерної залежності або мають виражену комп'ютерну залежність, на стадії захопленості знаходяться серед підлітків 42,2 % дівчат та 36,4 % хлопців, на стадії ризику розвитку комп'ютерної залежності 90 % обстежених юнацького віку та 57,8 % дівчат та 63,6 % хлопців підліткового віку. У осіб юнацького віку, як жіночої та й чоловічої статі, статистично достовірно ($p = 0,01$) частіше діагностується стадія ризику розвитку комп'ютерної залежності, ніж серед молодших учасників дослідження.

Вираженість комп'ютерної залежності у дівчат-підлітків достовірно негативно пов'язана з такими складовими агресивної та конфліктної поведінки, як запальність та позитивна агресивність ($p=0,05$), наполегливість, напористість, вразливість, мстивість ($p= 0,01$) (див.табл.1).

Вираженість комп'ютерної залежності у хлопців в підлітковому віці достовірно позитивно пов'язана з такими складовими агресивної та конфліктної поведінки як непоступливість та позитивна агресивність ($p=0,01$), безкомпромісність ($p = 0,05$) та достовірно негативно пов'язана з такими складовими агресивної та конфліктної поведінки як запальність, конфліктність ($p = 0,05$), підозрілість ($p = 0,01$).

Таблиця 1

Особливості взаємозв'язку ступеню вираженості комп'ютерної залежності та агресивності та конфліктності у обстежених різного віку, r_s

Шкала	Підлітковий вік		Юнацький вік	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Запальність	-0,33*	-0,38*	0,22	-0,20
Наполегливість, напористість	-0,58**	0,03	-0,41*	0,01
Вразливість	-0,76**	-0,19	-0,45**	0,00
Непоступливість	0,14	0,57**	0,14	0,07
Безкомпромісність	0,38*	0,36*	-0,10	-0,21
Мстивість	-0,58**	0,03	0,13	0,02
Нетерпимість до думки інших	0,12	0,14	-0,51**	0,22
Підозрілість	0,56**	-0,43**	-0,23	-0,16

Позитивна агресивність	-0,35	0,44**	-0,11	0,05
Негативна агресивність	-0,20	0,26	-0,42**	0,15
Конфліктність	-0,23	-0,41**	-0,27	-0,30

Примітки: * – $p = 0,05$, ** – $p = 0,01$.

Вираженість комп'ютерної залежності у дівчат в юнацькому віці достовірно негативним чином пов'язана з такими складовими агресивної та конфліктної поведінки, як наполегливість, напористість ($p=0,05$), вразливість, нетерпимість до думки інших та негативна агресивність ($p=0,01$).

Дані дослідження підтвердили високу розповсюдженість ризику розвитку комп'ютерної залежності серед молоді та виявили низку взаємозв'язків вираженості комп'ютерної залежності та поведінки в підлітковому та юнацькому віці. Підлітки з комп'ютерною залежністю неохочі до проявів конфліктної поведінки, запальності. При цьому дівчата виявляють підозрілість та безкомпромісність, а хлопці – непоступливість, безкомпромісність та певну агресивність. Наявність комп'ютерної залежності у дівчат пов'язана достовірно негативно пов'язана з наполегливістю, напористістю, вразливістю.

Ступень вираженості комп'ютерної залежності у хлопців в юнацькому віці негативним чином, але менш інтенсивно, ніж у підлітків, пов'язана з такими складовими агресивної та конфліктної поведінки як запальність, підозрілість та конфліктність.

В подальшому необхідно провести аналіз інших аспектів поведінки, особливо міжособистісних стосунків.

Література

1. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. Психологический журнал. 1999. № 1, т. 20. с.94–102.
2. Кирик Т. А. Виртуальная реальность: сущность, критерии, типология: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Курган, 2004. с. 18
3. Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. М.: Когито-центр, 2005. 368 с.
4. Стерледева Т. Д. Мир человека в виртуальной реальности. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2003. 147 с.

5. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.

Хенкіна Т.Д.

практичний психолог Центру психіатричної допомоги та професійного
психофізіологічного відбору
ДУ «ТМО МВС України по м. Києву»
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СКРИНІНГ – ПСИХОЛОГІЧНОГО ДІАГНОСТИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ УБД ПРИ ПРОХОДЖЕННІ ОБОВ'ЯЗКОВОГО ПСИХІАТРИЧНОГО ОГЛЯДУ В ЦЕНТРІ ПД ТА ППВ ДУ «ТМО МВС УКРАЇНИ ПО М. КИЄВУ»

Мета роботи – емпіричний досвід застосування психодіагностичних методик та доцільність їх застосування з метою виявлення особливостей функціонального стану та соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій в амбулаторних та госпітальних умовах.

Надання психологічної допомоги практичними психологами Центру ПД та ППВ включає психологічне діагностичне обстеження особового складу органів внутрішніх справ, військовослужбовців Національної гвардії України.

З урахування досвіду вітчизняних та зарубіжних фахівців практичними психологами Центру психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору Державної установи «Територіальне медичне об'єднання Міністерства внутрішніх справ України по м. Києву» опрацьовані психологічні методики, спрямовані на забезпечення систематичного та вибіркового контролю психологічного стану співробітників поліції, військовослужбовців Національної гвардії України, які перебували в екстремальних ситуаціях, в тому числі зоні АТО/ООС, пов'язаних з психоемоційними навантаженнями при виконанні службових обов'язків.

За результатами скринінг-діагностичного обстеження, бесіди та додаткових методик практичний психолог робить висновок про психоемоційний стан обстежуваного та особливості індивідуальної соціально-психологічної адаптації УБД.

Першим кроком дослідження психологічних наслідків участі в бойових діях визначається аналіз причин психічних травм. З цією метою використовується розгорнуте клінічне інтерв'ю за Р. Скерфілдом і

А. Бланком, що включає розділи від обставин життя до призову в армію до особливостей післявоєнної адаптації.

Морально-психологічна криза переходу від життєдіяльності в мирних умовах до реалій війни, загибель побратимів та почуття провини перед загиблими, прагнення вижити, військово-польові умови існування з порушенням фізіологічних режимів харчування, відпочинку та ін. детермінують порушення адаптивних резервів особистості на всіх рівнях від психофізіологічного рівня до соціально-психологічної адаптації.

Обмеження у використанні психологічних методик: не використовуються всупереч бажанню досліджуваного, в гострому періоді психотравми, астеничного стану та ін. Необхідність встановлення тенденції до агравації чи дисимуляції обстежуваного. Обстеження здійснюється тільки у випадку наявності у обстежуваного в анамнезі переживання екстремальної події.

Психологічна діагностика не являється єдиним джерелом для встановлення діагнозу. Висновок про ймовірність ПТСР містить рекомендаційний характер щодо подальшого обстеження.

Для оцінки ступеню вираженості ПТСР у працівників поліції та військовослужбовців Національної гвардії учасників АТО/ООС використовувались такі комп'ютерні особистісні опитувальники:

- «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий та цивільний різновиди) (Keane et al, 1987, 1988);
- «Шкала депресії Бека» (Beck Depression Inventory – BDI);
- «Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події (Impact of Event Scale – R – IOES)».

Міссісіпська шкала складається відповідно з 39 (військовий різновид) та 35 (цивільний) стверджень, кожне з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Лікерта. Результати отримуються шляхом підрахунку балів.

Пункти опитувальника відповідають чотирьом категоріям, три з яких співвідносяться з критеріями DSM: 11 пунктів спрямовані на визначення симптомів вторгнення, 11 – уникнення, 8 – до критерію психологічної збудливості, 5 – спрямовані на виявлення почуття провини і суїцидальних думок.

Підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу перенесеного травматичного досвіду. Міссісіпська шкала має високу діагностичну ефективність, підсумковий бал за шкалою корелює з діагнозом «Посттравматичний стресовий розлад».

Основними клінічними і клініко-психологічними діагностичними критеріями ПТСР є наявність симптомів вторгнення, уникнення і

гіперактивності, тому показник Міссісіпської шкали більше 97 балів, в тому числі, виражений/помірний ступінь депресивності за шкалою Бека, свідчать про ознаки клінічного варіанту ПТСР.

Для «Розладу адаптації» характерна наявність окремих симптомів афективних, невротичних, соматоформних, постстресових розладів і порушень соціальної поведінки: показник Міссісіпської шкали від 77 до 97 балів та значення шкали Бека відповідає помірному/легкому ступеню депресивності. При ПТСР обов'язково мають місце ознаки соціальної дезадаптації, в той час, як для «Розладу адаптації» вони можливі.

Опитувальник депресивності Бека застосовують виключно за наявності клінічних ознак депресивності та/або високого суїцидального ризику. Оцінка наявності депресивних симптомів у обстежуваного у даний час. Складається з 21 ствердження, кожне з яких виявляє окремий тип психопатологічної симптоматики: сум, песимізм, відчуття невдачі, незадоволеність собою, почуття провини, відчуття покарання, самозаперечення, самозвинувачення, наявність суїцидальних думок, плаксивість, дратівливість, відчуття соціальної відчуженості, нерішучість, дисморфобія, труднощі у роботі, безсоння, втомлюваність, втрата апетиту, втрата ваги, занепокоєння станом здоров'я, втрата сексуального потягу. Недоліком психодіагностичної методики є неможливість діагностувати наявність депресивної симптоматики в минулому.

Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події містить 22 пункти та дозволяє встановити ступінь прояву тенденцій вторгнення чи уникнення протягом останніх семи днів. Заснована як самозвіт і виявляє як переважання тенденцій, що домінують: симптоми вторгнення (нічні кошмари, нав'язливі почуття, образи або думки, в т.ч. пережиті знову стани, схожі з диссоціативними); симптоми уникнення або пом'якшення переживань, пов'язаних з травматичною подією, зниження реактивності; з додаванням субшкали «гіперзбудження» (злість і дратівливість; гіпертрофована реакція переляку; труднощі з концентрацією; психофізіологічне збудження, обумовлене спогадами; безсоння).

Цей інструмент вимірювання легкий для проведення, не вимагає багато часу (10-15 хвилин) і може використовуватись в ситуаціях обстеження травм різного походження (втрата близьких, транспортні катастрофи, військові події), однак він обмежений сфокусованістю на нав'язливих та унікаючих аспектах. Зарубіжні автори наводять наступні показники ретестової надійності (шкала вторгнення – 0,89, шкала уникнення – 0,79) і внутрішньої узгодженості (0,78 і 0,82 відповідно) для даної методики.

Сучасний досвід психологічної діагностики особливостей психологічних станів та порушень свідчить про переваги використання: «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий та цивільний різновиди) – для діагностики та диференціальної діагностики ПТСР на госпітальному та амбулаторному етапах; «Шкала депресії Бека» - опитувальник доцільний для верифікації динаміки стану в ході атидепресивної терапії; «Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події» для первинного скринінгу.

Вказані методики доцільно використовувати в комплексі при поглибленому патопсихологічному обстеженні для вирішення діагностичних завдань під час надання психологічної корекції, терапії і реабілітації.

Література

1. Автоматизований психодіагностичний комплекс визначення професійної придатності кандидатів на військову службу у внутрішні війська МВС України і навчання у вищі військові навчальні заклади МВС України : монографія / [І. В. Воробйова, І. І. Приходько, В. В. Рютін та ін.]. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2011. – 386 с.

2. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234 с. УДК 159.96

3. Афанасьєва Н.Є. Мотиваційна структура особистості і професійна мотивація працівників ОВС України. / Н.Є. Афанасьєва. // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України: матеріали «круглого столу». (Харків, 11 листопада 2011р.) / МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : ХНУВС, 2011. – 426 с.

4. Дудка С.В. Професійно-психологічний відбір кандидатів на службу в органи внутрішніх справ України. [Електронний ресурс] [http : militia.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=40](http://militia.kiev.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=40).

5. Матюха О.В., Нічик О.В. Експрес-оцінка афективних порушень: скринінг емоційного стану / О.В. Матюха, О.В. Нічик // Український вісник психоневрології. – 2006. – Т.14, №4 (49). – С. 48–53.

6. Подольская О. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) // <http://olgapodolska.livejournal.com/35159.html>

7. Beck A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression // Archives of general psychiatry. – 1961. – Т. 4. – №. 6. – С. 561-571.

студентка IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ АГРЕСИВНОСТІ

Проблема дитячої агресивності є дуже актуальною в наш час, оскільки іноді навіть вихований малюк з благополучної сім'ї раптово демонструє агресивну поведінку, чим викликає занепокоєння у батьків та дорослих. Необхідно зрозуміти, що стає причиною подібної поведінки, чи є вона наслідком психічних порушень і як поводитися з дітьми в разі її виникнення.

Серед найрозповсюдженіших причин виникнення агресивності у дітей є:

1. Прагнення привернути до себе увагу дорослих або однолітків.
2. Захист або відповідь на агресію інших.
3. Прагнення підкреслити свою перевагу над іншими.
4. Як спосіб отримати бажане.

Дитина повністю залежить від своїх батьків, особливо від матері: саме вона дає їй захист, задовольняє всі потреби, забезпечує комфорт і любов. У цей час більше, ніж будь-коли, дитина шукає батьківської уваги і схвалення своєї поведінки. Прояви агресивності є одним із механізмів привернути увагу до себе або засобом отримання бажаного. Тому перші прояви агресивності помітні вже на третьому місяці життя дитини: вона стукає ніжками, б'є ручками.

Багато залежить від реакції дорослих: одні можуть бути занадто поблажливими до такої поведінки (особливо тривожні і невпевнені у собі батьки), а інші - використовувати у вихованні жорсткі методи покарання. Цікаво, що все це приведе до одного результату - дитина виросте агресивною, нездатною побудувати міжособистісні відносини з іншими людьми.

Згідно з опитуваннями, 9 з 10 дорослих людей признаються, що в дитинстві іноді були жорстокі: брали участь у цькуванні інших дітей або навіть дорослих, мучили і знущалися над тваринами. І нехай вони сьогодні згадують це с соромом, але ж даний факт мав місце у їхньому житті.

Одне з найбільших джерел виникнення агресії – засоби масової інформації. Найбільш небезпечна для духовно-морального виховання

суспільства традиція ЗМІ полягає у використанні ними сцен насилля, адже так найлегше можна отримати найвищі рейтинги і велику кількість переглядів. Важливо зазначити, що саме даний контент викликає особливий інтерес у суспільства.

Існує прямий зв'язок між злочинністю на екрані телебачення та на вулиці. У результаті насильницьких інформаційних впливів суспільство все частіше зіштовхується з такими явищами серед молоді, як зниження здатності до самоконтролю, посилення руйнівних поведінкових тенденцій. На думку науковців, зміст того, що молодь отримує в ЗМІ, є одним із найбільш травмуючих факторів телевізійного впливу на їх психічний і фізичний стан. Як показують дослідження, постійний перегляд сцен насильства пригнічує чутливість до агресії, збільшує прояви агресії в поведінці. В результаті, дана поведінка стає нормою для даної категорії людей.

Висновок.

Соціальні причини дитячої агресії тепер, як і десять років тому, зводяться до впливу членів сім'ї, однолітків, системи освіти і засобів масової інформації. Діти, чий батьки відчужені і психологічно холодні, порівняно більш схильні до агресивної поведінки. Причина агресивної поведінки також криється і в фізичних покараннях з боку дорослих, а також у випадку коли батьки мало уваги приділяють своїм дітям, не задовольняють їх психологічні потреби.

Література

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Фимита, 2000.
2. Бютнер До. Жити з агресивними дітьми. М., 1991.
3. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М. : Академия, 2001

Шадура Ю.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ЕМПАТІЇ

Складнощі, які виникають в нашій країні, вимагають перебудови системи цінностей покоління, яке підрастає. Адже все частіше в засобах масової інформації у повсякденному житті ми бачимо приклади «душевної сліпоті», байдужості, відсутності щирої моральності. І тому, саме важливою

є гуманізація відносин, ставлення один до одного, співчуття, співпереживання та емпатійності, які є на слуху.

К. Роджерс визначав емпатію як спосіб існування з іншою людиною, тобто перебувати в стані емпатії означає сприймати світ внутрішній світ іншого точно, – це ніби зберігати емоційні та смислові відтінки тієї особистості [3]. Мається на увазі бути сенситивним до змін у почуттєвій сфері, які відбуваються безперервно в іншій людині. Це ніби короткотривале проживання життя іншої людини, але рух в ній обережний, без критикування про те, що людина усвідомлює.

Гуманіст створив систему взаємодії з клієнтом, яка включає:

- Конгруентність
- Емпатичне розуміння
- Безумовне позитивне ставлення

Дослідження, проведені К.Роджерсом, показали, що учні, вчителі яких мали високий рівень емпатії, мали наступні характеристики:

1. Більша особистісна автономність.
2. Менша фізична і вербальна агресія.
3. Більш розвинута «Я-Концепція» та самоповага.
4. Більш високі академічні успіхи.
5. Дисциплінованість.
6. Більш високий рівень IQ.

Також науковець при описанні успішного психотерапевтичного процесу ввів поняття *конгруентності* [5].

Конгруентність – це перш за все здібність людини приходити в контакт зі своїми власними почуттями та здатністю їх щиро виражати. Автор говорив про конгруентність між тим, що людина відчуває, і тим як вона це виражає.

Під *конгруентною емпатією* можна розуміти:

- 1) Здібність до послідовного вираження розуміння іншого в справі, дії.
- 2) Здібність до гнучкого переключення від емпатійного розуміння іншого до щирого вираження своїх реальних почуттів, у тому числі і негативних, але без втрати загального позитивного прийняття іншого.

За К. Роджерсом [4], до основних функцій емпатії можна віднести:

1. Синхронізація взаємовідносин тих людей, які взаємодіють, як наслідок – покращення психологічної атмосфери і створення стану довіри.
2. Пізнавальна функція, яка пов'язана з почуттям емоційного стану і «емоційним» розумінням іншої людини, яка веде за собою розширення особистого емоційного досвіду емпата.

3. Мотивація «допомагаючої» поведінки, в тому рахунку і його психотерапевтичну дію, яка веде за собою зниження емоційної напруги та формування рапорту між переживаючим і співчуваючим йому індивідом.

Значна частина наукового доробку І. М. Юсупова теж присвячена проблемі емпатії [6]. У її структурі він виділяє такі складові:

- ❖ Афективну
- ❖ Когнітивну
- ❖ Дієву

Прояви когнітивної та афективної емпатії є можливими при будь-яких взаєминах. Єдність афективного, когнітивного та дієвого складових утворюють сприяння, яке розглядається як вищий регулятивний компонент емпатії.

Т.Гаврилова [2, с.148-149], трактуючи поняття емпатії зазначає, що емпатія – це форма емоційного переживання. Вона, як і певне переживання, виникає в конкретній ситуації взаємодії з іншими людьми, і в цьому переживанні відображається система цінностей індивіда. Вона виділила основні *характеристики* цього явища :

1) Емпатія являє собою складне функціональне утворення, в якому емоційні та пізнавальні процеси є взаємопов'язаними, які опосередковують дію і розвиток проблем, які є актуальними, і в свою чергу розвиваються під їхнім впливом.

2) Розвиток емпатії – процес формування моральних мотивів на користь іншої людини, а не тільки процес розвитку їх емоцій та їх когнітивації.

3) Емпатія тісно пов'язана зі структурою особистості індивіда та його цінностями, адже має здатність відкликатися на переживання інших.

Психолог, ґрунтовно вивчаючи проблему, виділяє *2 види емпатії*:

1) *Співпереживання* – переживання тих же почуттів, які переживає інша людина, через ототожнення себе з нею. Яскравим прикладом співпереживання може слугувати переживання учнем хвилювання, коли відповідає на екзамені його товариш, в цей час чекаючи своєї черги. Суб'єкт переживає почуття іншого ніби за себе.

2) *Співчуття* – переживання суб'єктом з приводу почуттів іншого, інших, відмінних почуттів. При співчутті суб'єкт переживає без співвіднесення з собою.

Щодо питання співпереживання та співчуття особистості, то вище зазначену думку розділяє науковець Л. Стрелкова, яка вважає, що емпатійний процес являє собою трьохланцюжкову єдність: співпереживання, співчуття та внутрішній відгук, який може призвести до реальної допомоги. Щодо співпереживання, то науковець наголошує на

тому, що основою його виступає ідентифікація і є відгуком на переживання іншого [2].

У своїх наукових працях О.О.Бодальов [1] зазначає, що здатність людини до емпатії зумовлюється певною сукупністю умінь, тобто здатність спостерігати за поведінкою інших особистостей та вміння ставити себе на їхнє місце, адже саме ці уміння дають поштовх до прояву теплоти та щирості у взаємостосунках. Саме тут слід сказати, що важливим при цьому є сформувані соціальні схеми у взаємодії з іншими людьми, які б закріплювали розуміння та усвідомлення її ідентичності та близькості з ними [1,с.11-15].

Щодо впливу емпатії на комунікативну здатність людини, то слід сказати,що високий її рівень залежить саме від розвитку індивідуально – особистісних якостей і визначає спрямованість у спілкуванні, тобто впливати на формування комунікативної здатності людини, можна підвищуючи рівень емпатії, що й сприятиме адекватному її взаєморозумінню з оточенням [6].

Отже, проведений аналіз проблеми з психологічної точки зору показує, що розвиток поняття «емпатія» розглядається у кількох взаємопов'язаних лініях, які полягають у розгляданні питання з позицій основних питань: основні категорії, аспекти, проблеми та певні завдання в яких бере участь емпатія. Ці питання утворюють умовну систему аналізу емпатії, при чому специфічність емпатії як розуміння може бути виражена як безпосередній зв'язок відносин та пізнання реалізація якого відбувається при міжособистісної взаємодії.

Література

1. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Гаврилова Т.П.Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) / Т.П.Гаврилова // Вопросы психологии. 1975. №2. С.147 -158.
3. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. М., 1984
4. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии / К.Роджерс // Вопросы психологии.2001. №2. С.48-58.
5. Роджерс, К. Личностно-центрированная терапия / К. Роджерс, Б. Мидор // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4. [Электрон. ресурс]. URL: <http://ifkik.ru/docs/lcterapy.doc>
6. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.

Шатирко Л. О.

старший науковий співробітник лабораторії психології навчання
імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЛАТЕНТНІ ЛІНІЇ ТА МАГІСТРАЛЬНИЙ ШЛЯХ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Виклики сьогодення, в першу чергу пандемія коронавірусу, змусили терміново вносити значні зміни в організацію навчального процесу в Україні (як і в інших країнах світу), шукати нові рішення, від яких не обов'язково очікувати негативу, цілком сподівано вони відкриють нові обрії теоретичного та практичного пошуку, прискорять впровадження давно очікуваних інновацій. Сукупність суспільних, внутрішньо наукових та політичних чинників, стрімкий перехід до дистанційних форм навчання, призупинення відвідування шкіл, вищих навчальних закладів, перехід до «домашнього навчання», віртуального освітнього простору, який змінює обставини життєдіяльності людей, породжує новий вид комунікації, новий стиль мислення актуалізують наразі особливу дослідницьку увагу до психологічних особливостей індивідуальної пізнавальної діяльності, індивідуальних способів оволодіння знаннями, спонукають виявлення адаптаційних ресурсів особистості та встановлення міри їх залежності від навчальних впливів. Оскільки, один із тривожних викликів щодо вирішення освітніх задач суспільства лежить у площині технічного забезпечення онлайн навчання, створюючи загрозу руйнування принципу рівності у здобуванні освіти, особлива увага спрямовується на потенціал особистісних складових процесу учіння, здатність здобувачів освіти до самовизначення, самореалізації та самодетермінації, на основі рефлексивного ставлення суб'єкта до освітнього процесу, до побудови індивідуальної освітньої реальності, до становлення індивідуального стійкого стилю організації освітнього простору. Самоосвіта стає вагомим чинником саморозвитку людини, особистісною формою безперервної освіти, навчання впродовж життя («*long-life learning*»). Відтак, в центрі психологічних досліджень в освітньому просторі постають індивідуальні та вікові особливості учіннєвої активності, закономірності розвитку і становлення суб'єктних характеристик особистості, як індивідуального суб'єкта пізнання, здатного побудувати власну траєкторію освітнього поступу протягом життя.

Наразі психологічна наука отримала історичний шанс здійснення дослідницького пошуку, проведення емпіричних досліджень психології особистості в сучасному освітньому просторі в умовах стрімких, радикальних змін на рівні об'єкта та предмета дослідження. Можливі результати таких досліджень важко переоцінити, як в теоретичному, так і в практичному плані. Врахування досвіду перших років впровадження реформи НУШ, а також необхідність стрімких змін у формах організації навчального процесу, актуалізують розгортання серії емпіричних досліджень в новій координатній системі теоретичних настанов та зафіксованих соціальних викликів. Додаткова дослідницька увага до психологічної феноменології, що дозволить описати характеристики особистості в нових освітніх реаліях поступової девальвації псевдоцінностей освіти, натомість утвердження цінностей пізнання та самореалізації, самоактуалізації особистості в освітньому просторі та в життєдіяльності (толерантність до невизначеності, життєстійкість, самостійний вибір, креативність, ініціативність, автономія в побудові власного освітнього простору, особистісні освітні стратегії, «втеча від реальності», кіберзалежності тощо) дозволить значно розширити предметне поле емпіричних досліджень і сформувані нові концептуальні положення, методологічні основи педагогічних досліджень, евристичні концепції, альтернативні підходи, накреслити актуальні теоретично обґрунтовані напрями психологічних досліджень в галузі педагогічної психології.

Вважаємо, що означені завдання вимагають теоретичного осмислення та довизначення ряду загально методологічних питань щодо проведення емпіричних досліджень через причини концептуального рівня (незалежні від пандемії): в сучасній педагогічній психології суттєво змінились уявлення про характер, зміст та механізми співвідношення психічного розвитку та навчання; закономірності психічного розвитку особистості в процесі навчання отримали статус самостійного вагомого чинника, основи побудови навчального процесу; в предметному полі досліджень особистості в освітньому просторі домінуючого значення набуває вивчення індивідуального поступу в навчанні, побудови особистістю власної траєкторії освіти, а також вивчення співвідношень регулятивно-вольового, ціннісного, когнітивного, емоційного аспектів в структурі особистості в контексті становлення самостійного активного суб'єкта учіння в освітньому просторі. Разом з тим, для теоретичного забезпечення відповідних емпіричних розвідок відчутно бракує сучасних наукових концепцій з високим пояснювальним потенціалом, здатних прогнозувати можливі напрями

подальшого руху, прирощення, трансформації теоретичного знання. Певною перешкодою розгортанню таких досліджень також виступає своєрідна криза евристичного потенціалу сучасного знання та дефіцит конструктивних і продуктивних теорій в галузі психології навчання з огляду необхідності причинного пояснення цих нових явищ та процесів сучасного освітнього простору. Особливої уваги потребує проблема методу дослідження, яка, на нашу думку, є визначальною для розуміння особливостей емпіричного вивчення психічного в сучасних освітніх реаліях, насамперед розуміння місця, змісту і значення експериментального методу в системі психологічного знання на тлі реалій згортання експериментального (з відслідковуванням причинно-наслідкових зв'язків) вивчення великого розмаїття питань в предметно-проблемному полі психології навчання.

Тривалий період розвитку психологічної науки домінувало, навіть абсолютизувалось, потрактування експериментального методу як “уміння щось робити” (формулювання В.П. Зінченко), а ідеальним інструментом виявлення об'єктивних законів психічного визнавався лише експеримент, привнесений в психологію з контексту природничих наук разом з жорсткими атрибутами, що диктували обов'язковість дотримання принципу операціоналізації, можливості кількісного представлення властивостей об'єктів, які вивчаються, та принципу верифікації, відображення в часі та просторі цих властивостей. Експериментальна психологія, в контексті якої чималий час досліджувались проблеми учіння і навчання, значною мірою визначила траєкторію розбудови педагогічної психології, зокрема сприяла розвиткові уявлень про експериментальне психологічне вивчення явищ освітнього простору. З привнесенням експериментального методу в предметне поле педагогічної психології він став потужною спонукою розбудови цієї галузі психологічного знання, водночас розвивався, удосконалювався й набирав свого нормативного наповнення, як науковий метод, саме на матеріалі проблематики учіння людини. Велика кількість робіт, присвячених проблемам засвоєння знань сприяла впровадженню в предметне поле педагогічної психології об'єктивних методів вимірювання, способів оцінки і планування експериментального дослідження, нормативів перевірки психологічних гіпотез, що, зрештою, зумовило формування психолого-педагогічного експерименту, як системи наукових уявлень і як предметної діяльності дослідника. Але наразі час позбутись в науковому дискурсі неоднозначності та плутанини у використанні термінів “експериментальні методи” і “метод експерименту”. Останній відображує певні нормативи наукового мислення, представляє форму наукового

мислення. Натомість експериментальні методи, це конкретні інструменти, які застосовуються на певному етапі використання методу експерименту (на етапі спостереження, або на етапі відтворення певного психологічного явища). Закономірності наукового мислення спонукають психолога дослідника до ситуації передбачення, необхідності постанови гіпотези, яку, відтак, необхідно перевірити спостереженням або штучною зміною умов, обставин і тим самим або підтвердити, або спростувати гіпотезу. Отже, маємо визнати певну умовність в називанні методів експериментальними – це насправді “методи, які можуть використовуватись в процесі експерименту”, а можуть використовуватись і безвідносно до експерименту – наприклад метод спостереження, який не передбачає постановку гіпотези, й може проводитись поза намірами спростувати або підтвердити гіпотезу. Відтак ця підміна термінів вносить плутанину, зумовлену уявленнями про експеримент, як переважно природничо-науковий метод, розширеними уявленнями про психологічне експериментування, до якого відносили діагностичні дослідження, поведінкові експерименти, статистичні розвідки. Об’єктивний характер такого потрактування експерименту пояснює, але не виправдовує появи серйозної методологічної помилки. Розмиті уявлення про сутність експерименту як методу в психологічному дослідженні унеможливають конструктивний аналіз сучасних експериментальних досліджень, позбавляють наукового діалогу, в науковому просторі відчутно бракує конструктивних наукових дискусій, що мають евристичний характер.

Теоретичне рішення, що дозволяє узгодити принципові відмінності застосування методу експерименту в природничих науках і в дослідженнях психічної реальності лежить в площині методологічного осмислення експерименту як інструменту теоретичного мислення, наукового пізнання, в межах якого експеримент – це лише інструмент доведення, або спростування теорії, який не має самостійного методологічного значення, навпаки може бути залученим до тієї або іншої методології й може застосовуватись як з практичною, так і науковою метою у формі окремих дослідницьких проектів. Відтак, експеримент втрачає атрибуцію універсального, абсолютного рішення, що дозволяє робити висновки стосовно відповідності канонам науковості певної наукової дисципліни. Експеримент став методом наукового пізнання в процесі побудови цілісної конструкції необхідних та достатніх нормативів наукового мислення, серед яких метод експерименту обійняв чільне місце.

В українській психології експериментальний метод, як певний рівень наукового мислення, здійснення наукового дослідження формувався протягом розвитку психологічного пізнання і це був тривалий процес

формування експериментальна традиції, окремі акценти якої проявлялись, перш за все, на методологічному рівні – рівні загального підходу до розуміння природи явищ, феноменології, що описує учіння людини і розвиток, а також на рівні становлення наукового мислення, розвитку наукового пізнання. Ідейні джерела становлення експериментальної традиції у вітчизняній педагогічній психології висвітлюють, розкривають теоретичні витoki й особливості структурування проблематики у векторі розвитку європейської психології, як об'єктивне відображення ідеологічних, культурних, загальнонаукових та психологічних особливостей розвитку пізнання. Ґрунтовний методологічний ресурс напрацювань школи Г. С. Костюка, в розуміння живого експериментального процесу в системі способів пізнання психологічної реальності, використання формувального експерименту, як одного із методів дослідження психіки дитини в саме навчальному процесі, залишаються наразі продуктивною основою наукового пошуку у напрямку вивчення психічних закономірностей розвитку людини в освітньому просторі протягом всього життєвого шляху, на основі розгорнутої характеристики навчально-виховного процесу і психічного розвитку особистості [1]. Для сучасної української педагогічної психології характерним є утвердження парадигми активності суб'єкта, яка розкривається через відповідну феноменологію (самокерування, самовиховання, самопізнання, самосвідомість, самостійність, самооцінка, рефлексія). Відтак, особистісна діяльнісна активність декларується й реалізується на рівні психологічного дослідження і практичного забезпечення освітнього процесу: “Виховання успішно веде розвиток особистості до поставленої мети, якщо робить вихованця активним учасником процесу її досягнення”[1; с.189].

В обговоренні зазначених проблем також вважаємо за необхідне зупинитись на окремому питанні етичної та правової регуляції експериментальної діяльності, забезпеченні процесу легітимізації наукових результатів з метою використання їх в системі освіти, оскільки сучасні уявлення про особливості впровадження наукового теоретичного знання в практику актуалізують запити на новий рівень підготовки наукових результатів до практичного застосування. Потребують більш чіткої регламентації правила та регулятори, які б об'єктивували практичну цінність експериментальній діяльності, узгоджували способи отримання наукового результату та оприлюднення його змісту з відповідними професійними етичними нормами, Окремого розгляду потребує такий аспект правового забезпечення експериментальної діяльності, як авторське право на методичний інструментарій, методичні розробки та формувальні засоби, які

можуть бути отримані в результаті проведення дослідження, побудови та реалізації програми експериментального дослідження; необхідна регламентація їх використання через спеціальне законодавство. Слід зазначити, що в напрямку правового забезпечення емпіричних досліджень, їх відповідності вимогам міжнародного та національного законодавства є позитивні напрацювання, спрямовані на захист інтересів учасників експерименту і самого дослідника. Зокрема, достатня увага приділена правовим аспектам інформування учасників досліджень про зміст та процедуру експерименту, для різних випадків здійснення експериментальної діяльності розроблено варіанти зразків письмових підтверджень згоди учасників експерименту на їх участь в його проведенні (Інформована згода). "[2; 3]. Відтак, у проведенні емпіричних досліджень є можливість послуговуватись напрацюваннями правового забезпечення, які разом з тим, ще не є тематизованими щодо легітимності наукового результату в психологічній науці і практиці, не спрямовані на перспективу, обмежені темами, що виникають в традиційній дисциплінарній матриці і соціальний запит значно випереджує рівень розробки правових документів, тематичне коло правового забезпечення.

Висновки. Організація на основі експериментального підходу емпіричного вивчення процесу Учіння – невичерпне й потужне джерело розуміння психологічних механізмів розвитку психіки, джерело отримання нового знання, нових ресурсів у взаємодії з предметом психологічного дослідження; експериментальне вивчення психічного в галузі психології навчання є продуктивним, сповненим відкриття шляхом психологічного пізнання. Попри численні проблеми, викликані внаслідок некоректного й недбалого використання експериментального методу, традиція української психології навчання в якості важливого орієнтиру, допомагає зберегти досвід експериментування, який наразі, на превеликий жаль, знаходиться на манівцях наукового пошуку і актуалізований лише в навчальних планах вищих навчальних закладів. Важливим є висвітлення істотних зауважень щодо сучасної ситуації експериментального вивчення психічного, означення як напрямів їх конструктивного впливу, так і руйнівних наслідків. Механістичне застосування методів емпіричного вивчення психіки, привнесених із різноманітних психологічних галузей на ґрунт педагогічної психології не приносить користі педагогічній практиці, шкодить авторитетові наукових досліджень, не сприяє розвитку психологічної науки.

Певна стагнація в експериментальному вивченні психічного, зокрема психології особистості в освітньому просторі, потребує, перш за все, методологічного осмислення і не може бути подолана лише організаційними

заходами, заохоченнями та спонуканими. Відтак для сучасних досліджень психології особистості в освітньому просторі принципового значення набуває пошук найперспективніших точок дотику та контекстів інтерпретації експериментального вивчення психічного і педагогічної практики, здатних зорієнтувати моделі дослідницького пошуку на досягнення певних суспільно значимих якісних показників.

Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк.– К.: Радянська школа, 1989.- 608 с.
2. Озерський І. В., Організаційно-правові та методичні параметри отримання згоди особи на психологічне дослідження. https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/288/1/V%20Юридичні%20могилянські%20читання_пошук%20рішень%20з%20актуальних%20проблем%20сучасної%20правової%20науки.pdf#page=45
3. Шатирко Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні/ Л.О. Шатирко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 324 с. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709728>

Швецова Ю.Г.

аспірантка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження гендерної ідентичності в юнацькому віці обумовлена змінами у суспільстві, які характеризуються низкою факторів: зміни традиційних поглядів на гендерні стереотипи та статево-рольових відносин у суспільстві. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження проблеми гендерної ідентичності у юнаків та дівчат.

Юнацький вік є значним періодом у формуванні гендерної ідентичності, гендерної соціалізації та самосвідомості особистості, але при цьому, даний феномен не є достатньо розкритим в психологічній науці.

Формування гендерної ідентичності відбувається під впливом біологічного, психологічного та соціального факторів. Основою для формування гендера є біологічна стать людини, але, першочергово в становленні гендерної ідентичності особистості вагому роль відіграють соціальні умови розвитку, до них слід віднести: соціально-економічні,

соціально-культурні, особливості батьківського виховання; вплив близького оточення (дитячий садочок, школа, близькі родичі).

Серед зарубіжних авторів, які займалися гендерними дослідженнями, варто згадати С. Бем, А. Бандура, К. Джеклін, Е. Маккобі, З. Фрейда, Ф. Катца, Л. Колберга, А. Іглі, У. Мішель.

У вітчизняній психології питаннями гендерної ідентифікації присвячені роботи В.А. Геодакяна, Є.П. Ільїна, Д.М. Ісаєвої, В.Є. Кагана, Я.Л. Коломінського, І.С. Кона, О.В. Лібіної, Т.В. Романової, Н.В. Ходирєвої.

Проблемою формування гендерної ідентичності займалися В.В. Абраменкова, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Л.Г. Лаптев, О.О. Орлова, М.Ф. Секач, В.В. Столін, Д. І. Чємоданова.

Незважаючи на велику кількість досліджень, слід звернути увагу, що вони обмежуються розглядом вікових особливостей становлення гендерної ідентичності лише у підлітковому віці, а юнацький вік, як не менш значимий період залишається мало вивченим.

Гендерна ідентичність - одна з базових характеристик особистості. Вона формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих або жіночих рис, в процесі взаємодії Я та інших, в ході соціалізації.

Варто зазначити, що трактування терміну «гендерна ідентичність» у сучасних соціально-психологічних дослідженнях є неоднозначним.

Так, Т.Бендас [1] розглядає гендерну ідентичність як ототожнення себе з визначеною статтю, ставлення до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних форм поведінки і формування особистісних характеристик. І.Кльоцина [2] розуміє під гендерною ідентичністю аспект самосвідомості, який описує переживання людиною себе як представника певної статі.

В. Каган визначає статеву ідентичність як “співвіднесення особистості з тілесними, психофізіологічними, психологічними та соціокультурними значеннями маскуліності і фемінінності” і відмічає, що завершення формування статевої ролі відбувається лише у юнацькому віці.

Висновки. Формування гендерної ідентичності є складним і багатоплановим процесом, що триває протягом усього життя. Гендерна ідентичність є однією з базових складових “Я-концепції” і суттєво впливає на самоусвідомлення індивіда, його бачення картини світу.

Література

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В.Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431с.

2. Говорун Т. В. Гендерна психологія: Навч. Посібник \ Говорун Тамара Василівна, Кікінеджи Оксана Михайлівна. – К. : Видавничий центр "Академія", 2004. – 307 с.

Шинкаренко І. В.

студентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасний світ через свою складність, динамічність та суперечливість створює різноманітні проблеми для людини і владно вторгається в її особистісний простір. Соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення екзистенціального почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування. Усе це негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психологічному здоров'я зокрема. [2]

Невід'ємними рисами сьогодення є поширеність стресових ситуацій, дестабілізація життєвого рівня. У вирішенні цієї проблеми особливого значення набуває стан здоров'я студентської молоді, і насамперед психологічного. Для успішної інтеграції молодих фахівців у різноманітні працевлаштування, вища школа поряд з професійною підготовкою має забезпечити формування їхньої готовності до адекватної взаємодії із соціальним середовищем.

Психологічне здоров'я належить до провідних чинників продуктивності праці та сприяє економічному розвитку і зростанню соціального капіталу. Психологічні розлади є основними причинами захворюваності та інвалідності. Вони зумовлюють третину всіх звернень за медичною допомогою до лікарів загальної практики. [1]

Психологічне здоров'я визначається як ментальне здоров'я, використовується для опису будь-якого рівня розумового, емоційного благополуччя або відсутності психічного розладу. Показниками психологічного здоров'я є відсутність психологічних захворювань, психологічний розвиток, що відповідає віку, сприятливий функціональний стан вищих відділів центральної нервової системи.

Негативними факторами, які формують здоров'я студентської молоді у сучасних умовах, є високе психологічне навантаження в несприятливих

соціально-економічних умовах. До пріоритетних стресових чинників належать розумове та фізичне перенавантаження студентів, завищені вимоги педагогів, низький рівень мотивації до навчання, перевтома під час заліково-екзаменаційної сесії, несприятливі спосіб життя та побутові умови.[3]

Особливо актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства стає вивчення психологічного здоров'я та благополуччя особистості в екстремальних умовах життєдіяльності, що, перш за все, зумовлено значним збільшенням кількості природних, антропогенних і техногенних екстремальних впливів на людину. Таким чином, поняття «психологічне здоров'я» – складова частина медичного підходу до феномена здоров'я. Психологічно здоровою вважається людина, у якої відсутні клінічно виражені прояви психопатології та якій не встановлено діагноз психологічного захворювання. [4]

Проблема психологічного здоров'я сьогодні вийшла за межі окремої людини чи певних малих соціальних груп. Ця проблема в Україні набула вже національного характеру і стає все більш масштабною. За останні 20 років, напевно, не було тієї сфери життєдіяльності, яка б не реформувалася, іноді по кілька разів. Невдачі реформ, їх непослідовність дуже боляче б'ють по душевному стану людей, вони починають жити в постійному очікуванні найгіршого. Соціальні інститути суспільства, покликані регулювати і розв'язувати численні соціально особистісні й інші проблеми і протиріччя, відстають від реалій нового століття та фактично не справляються зі своїми завданнями, особливо у сфері духовного життя, психологічного благополуччя і здоров'я людей. [1]

Література

1. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
2. Гетьман Т. О. Психологічні особливості збереження здоров'я молодших школярів [Електронний ресурс] / Тетяна Олександрівна Гетьман. 2017. Режим доступу до ресурсу:
<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/21041/1/71-74.pdf>.
3. Психогігієна: [укр.рос. тлумачний словник] / уклад.: В. О. Коробчанський, М. А. Лісова. Харків: ВПП «Контраст», 2008. 292 с.
4. Сергета І. В. Особливості ситуаційної тривожності студентів медичних вищих навчальних закладів / І. В. Сергета, О. Є. Александрова // Гігієна населених місць: [зб. наук. праць]. К., 2009. Вип. 53. С. 307-310.

студент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Адиктивна поведінка – це поведінка, що передуює виникненню залежності, може характеризуватися наявністю компульсії, тому може вважатися стадією розвитку фізичної або психологічної залежності. Сьогодні існує велика кількість теорій, які вказують на чинники зародження і подальшого розвитку адиктивної поведінки. Можна виділити два напрями, відповідно до яких учені трактують природу адиктивної поведінки. Перший (психологічний) трактує розвиток адикції як феномен, що має переважно соціально зумовлені причини; другий – як феномен, що пов'язаний із біологічними особливостями біологічної організації людини.

Проблемою адиктивної поведінки займалися Усова О.Б., Короленко Ц.П., Донських Т.А., Макушина О.П. та ін. Вони займалися вивченням психологічних характеристик залежних особистостей та впливу деструктивних речовин, які вживають залежні особистості, а саме психоактивні речовини, такі як: алкоголь, наркотики (опіати, кокаїн та ін.), різні види інгалянтів та нікотин (паління).

Адиктивна поведінка – один з типів девіантної (що відхиляється) поведінки з формуванням прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійною фіксацією уваги на певних видах діяльності з метою розвитку інтенсивних емоцій (Короленко Ц.П та Донських Т.А)

Виділяють певні фактори сукупність дії яких створює підґрунтя для формування залежної поведінки. Усова О.Б. вважає основним соціальним фактором формування залежності – сім'ю, адже саме в ній формуються перші відносини з людиною. Роботи Фрейда, Д. Віннікотта, І. Балінта, М.Кляйн, Б. Спока, М. Маллер, Р. Спіца свідчать про те, що болісні переживання дитини в перші два роки життя пов'язані з майбутньою залежною поведінкою дитини. Часто замість тілесного контакту та емоційного тепла дитині дають «неживий» предмет, який повинен заміщати не достаток живого контакту. Даний «неживий» предмет допомагає дитині впоратись із своїми переживаннями і замінює людські стосунки. Зважаючи на це, в дорослості дана особистість, стикаючись з важкими життєвими

ситуаціями, почне шукати комфорту в прийманні певних речовин та/або в фіксації на певних речах. До соціальних факторів можна віднести: технічний прогрес (галузі харчової та фармацевтичної промисловості, що викидають на ринок все нові об'єкти залежності); діяльність наркоторговців; урбанізація, яка послаблює міжособистісні зв'язки між людьми.[3]

Короленко Ц.П. не менш важливими вважає біологічні та психофізіологічні особливості особистості. До біологічних особливостей відносять: природну толерантність та генетичну схильність до певних речовин. На формування залежної поведінки впливають такі психофізіологічні особливості людини, типологічні особливості нервової системи, тип характеру, низька стресостійкість, невротичний розвиток особистості, obsesивний або компульсивний характер[4].

Студентське середовище характеризується юнацьким віком тобто особистостями віком від 17 до 20 років. У період зрілої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищого навчального закладу, початком трудової діяльності тощо[5]. Даний період розвитку особистості є синдетивним, адже саме в цьому віці бурхливо розвивається самосвідомість та встановлюється ідентичність особистості, що супроводжується внутрішніми суперечностями. Юнак стикається з складнощами в новому середовищі. Тому можна зробити припущення, що даний період розвитку є одним із визначальних для формування залежності.

Короленко Ц.П. виділяє п'ять вузлів(стадій) формування адиктивної поведінки:

1. Перший вузол – «Перші проби». Перше епізодичне знайомство з наркотиком, збереження контролю.

2. Другий вузол – «Адиктивний ритм». Частко називають стадією психологічної залежності. Формування стійкого ритму прийняття з відносним контролем.

3. Третій вузол – «Адиктивна поведінка». Поява фізичної залежності. Характерне збільшення частоти вживання в великих кількостях.

4. Четвертий вузол – втрата контролю над «Я». Особистість повністю захоплена адиктивною поведінкою

5. П'ятий вузол – «Катастрофа». Характеризується повним руйнування не тільки психічному, а й фізичному планам.

Характерною особливістю адиктивної поведінки є її циклічність. Виділяють такі фази циклу:

1. Наявність внутрішньої готовності до адиктивної поведінки.
2. Підсилення бажання і напруги.

3. Очікування і активний пошук об'єкта адикції.
4. Отримання об'єкта та досягнення специфічних переживань, розслаблення.
5. Фаза ремісії.

Далі цикл повторюється з індивідуальною частотою і вираженістю.

О. Змановська та В. Рибников визначають такі види соціально-педагогічної роботи з адиктивними людьми : соціально-педагогічна реабілітація (включення особистості з адиктивною поведінкою в групу підтримки з метою відновлення втрачених соціальних навичок та інтеграції в суспільство); педагогічне консультування (сімейне, групове, індивідуальне) з метою орієнтації в проблемі особистості та визначення способів її ефективного вирішення; кризова допомога (надається, коли особистість знаходиться у складній життєвій ситуації, з метою відновлення психологічного стану, завдяки активній психологічній підтримці); соціально-педагогічний тренінг (проводиться у формі активного групового навчання з метою підвищення ефективності соціального функціонування особистості) [2].

Отже, особливості розвитку в юнацькому віці створюють умови для розвитку адиктивної поведінки. Адиктивна поведінка – це біопсихосоціальний розлад, фіксації на використанні якого-небудь об'єкта.

Література

1. Змановська О.В. Девиантологія: (психологія відхилень у поведінці)/посібник для студ. вищ. навч. закладів. 2-е вид., М.: Видавничий центр "Академія", 2004. - 288 с.
2. Змановська Є.В., Рибников В.Ю. Девіантна поведінка особистості і групи. Київ : Логос, 2010. 352 с
3. Усова Є.Б. Психологія девіантної поведінки: підручник. метод. комплекс / Є.Б. Усова. - Мінськ: Вид-во МІУ, 2010. - 180с.
4. Сім шляхів до катастрофи: Деструктивна поведінка в сучасному світі / Короленко Ц.П., Донських Т.А. - Новосибірськ: Наука. Сиб. від-ня, 1990. - 224 с.
5. Василенко Л.П., Савчин М.В. Вікова психологія. – Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

студентка IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

Навчальний процес у вузі є одним з найбільш напружених видів діяльності. Для молоді, що отримує освіту, період навчання є тривалим і складним процесом, що вимагає великих інтелектуальних і фізичних зусиль, емоційної стійкості, психологічної врівноваженості, досягнення поставлених цілей і подолання стресових ситуацій.

Для сучасного студента стрес є не надприродним явищем, а скоріш реакцією на накопичення проблем, факторів, пов'язаних із роботою і діяльністю організації або подіями в особистому житті, нескінченний процес боротьби з повсякденними труднощами. Стрес, що переживають студенти, позначається на навчанні (набутті, застосуванні і переробці знань) та перешкоджає академічній успішності. Труднощі з успішністю, проблеми з фінансами, житлом та безпекою в свою чергу також створюють дискомфорт, в результаті чого загальний стрес посилюється. Студентам необхідно адаптуватися до умов навчання у виші: подолати перехідні труднощі, освоїти нові соціальні ролі й модифікувати старі, в результаті чого вони також можуть відчувати стрес.

Останнім часом дослідники розглядають особливості стресових переживань з психологічної точки зору. Аналізують характерні перебудови в мотиваційній структурі діяльності, роль емоційних регулювальників поведінки, стійкість різних когнітивних функцій, що забезпечують ефективність переробки інформації, індивідуальні прийоми компенсації та подолання труднощів. Питаннями дослідження стресу цікавилися психологи, фізіологи, фахівці із психології праці, інженерної психології та менеджменту (Л. М. Аболін, Р.М. Грановська, Л. А. Китаєв-Смик, Т. Кокс, І. Д. Ладанов, Р. Лазарус, Л. Є. Паніна, О. Я. Чебикін, Ю. В. Щербатих та інші дослідники). Саме тому об'єктом дослідження багатьох вчених став феномен стресу. Поняття стресу набуло значних змін з моменту його появи, що пов'язано з розширенням сфери його застосування та більш детальним вивченням різних аспектів проблеми.

Г. Сельє, вивчаючи стрес, більше уваги приділяв фізіологічним проявам організму людини. Згідно з його вченням, стрес – це неспецифічна реакція

організму на підвищену вимогу до нього. Р. Лазарус, вивчаючи стрес з позиції фізіологічного, психологічного і поведінкового рівнів, прийшов до висновку, що фізіологічний стрес – це безпосередня реакція організму, яка супроводжується «вираженими фізіологічними зрушеннями на дію різних зовнішніх і внутрішніх стимулів фізико-хімічної природи» [2].

На виникнення і переживання стресу впливають не стільки об'єктивні, скільки суб'єктивні чинники, а також особливості самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил та особливостей з тим, що вимагається, та ін. Причиною стресу може стати будь-яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя. При цьому не мають значення зміст самої ситуації та ступінь її об'єктивної загрози. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї. Тому певна ситуація одними може сприйматися як стресова, а у інших вона не викличе жодного стресу.

У роботах деяких вчених вказується значення таких умов, що розвивають стрес: іммобілізації; дефіциту часу; порушення біологічних ритмів; змінення умов життя та динамічного стереотипу. За дослідженням Ю. Щербатих, усі ці чинники в тій чи іншій мірі зустрічаються у студентів під час підготовки та здачі ними іспитів.

В.А. Семіченко підкреслює, що навчальні стрес-чинники породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність, особливо в період підвищеної відповідальності за результати [3, с.16-17]. Серед цих чинників можна виділити низьку успішність під час семестру, конфлікти з викладачами, нерозуміння або недостатнє знання предмету, страх перед вірогідністю виявитися відрахованим з вузу через неуспішність, дефіцит часу, велику інтенсивність екзаменаційного періоду, високі темпи і швидкість здачі окремих іспитів і заліків, необхідність опрацювання величезних об'ємів навчальної інформації. Причому, під час сесії студенти практично без перерв переробляють і засвоюють якісно різні навчальні предмети, що вимагають інших прийомів мислення, запам'ятовування, кожного разу особливої логіки підготовки. Це супроводжується постійним нічним неспанням, переживаннями через невизначеність результатів праці (екзаменаційної оцінки), відповідальність перед батьками та небажання втратити престиж в групі.

Отже, навчальний стрес – це абсолютно нормальна реакція організму, пов'язана з повсякденним життям кожного студента, складова частина способу життя. Від самого студента залежить, як часто і тривало він буде перебувати в стресовому стані, які будуть прояви навчального стресу [1].

Для більш глибокого вивчення наведеної проблеми ми провели емпіричне дослідження зі студентами – психологами Ніжинського

державного університету ім. М.Гоголя. У даному дослідженні були використані 4 методики, такі як: «Шкала психологічного стресу PSM-25», «Тест на визначення стресостійкості особистості», методика для діагностики стану стресу (за К. Шрайнером) та опитувальник подолання стресу, COPE. Досліджуваними виступили 2 групи студентів-психологів I та IV курсів у загальній кількості 16 осіб.

У результаті було виявлено, що рівень психологічного стресу у двох групах має такі показники. У першій групі високий рівень – 12,5%, середній – 50% та низький – 37,5%. За результатами дослідження студентів другої групи високий рівень становить 25%, а середній та низький – 37,5%. За результатами тесту було визначено, що у обох групах переважає середній рівень стресостійкості, що становить 50%, далі рівень нижче середнього – 37,5% та рівень вище середнього – 12,5%. Методика К. Шрайнера показала, що у студентів I-го курсу переважають середній та помірний рівні регуляції у стресових ситуаціях, що становлять 50%. У студентів IV курсу високий та помірний рівні становлять 37,5%, слабкий – 25%.

Проаналізувавши результати трьох методик, було виявлено, що вищий рівень стресостійкості мають студенти I курсу, в порівнянні з IV-тим. Це може бути пов'язано з екзаменаційним стресом, який займає одне з перших місць серед причин, що викликають психічну напругу у старшокурсників.

Здійснивши аналіз результатів методики опитувальника подолання стресу, COPE, було виявлено, що серед студентів I курсу домінуючою стратегією є активний копінг, що являє собою прагнення отримати пораду, допомогу або інформацію від оточуючих. Для студентів IV курсу найпоширенішою виявилась стратегія - уявний відхід від проблеми, яка характеризується використанням різних видів активності для відволікання від неприємних думок, пов'язаних з проблемою, за допомогою фантазування, сну або самовідволікання. Найменш використовуваною стратегією для обох груп являється релігійний копінг, тобто, звертання за допомогою до Бога, віри та релігії.

Студенти - старшокурсники в порівнянні зі студентами 1-х курсів віддають перевагу стратегії поведінки уникання проблеми. Аналізуючи отримані дані в цілому, було відмічено, що вищий рівень стресостійкості мають студенти I курсу, тобто можна припустити, що за роки навчання стрес накопичується. Виходячи з результатів дослідження можна стверджувати про необхідність підвищення емоційної стійкості студентів IV курсу, оскільки це позитивно впливає на вибір лінії поведінки в складних ситуаціях. Зі збільшенням емоційної стійкості у студентів зменшується поведінкове відчуження, бажання відмовитись від вирішення проблемної ситуації та

заперечувати існуючу проблему. У студентів з високою емоційною стійкістю та високим рівнем соціально-психологічної адаптації є вищим самоконтроль, що передбачає відкрите протистояння стресу, нейтралізацію тим чи іншим шляхом його причини.

Отже, стресостійкість студентів визначається наявністю стресогенних факторів у студентському середовищі, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутній професійній діяльності. Таким чином, постійний стан стресу і його наслідки становлять серйозну загрозу психічному здоров'ю студентів. У навчальному процесі необхідно його регулювати. Це завдання самих студентів психологів та їх викладачів.

Література

1. Локтева С. А. Розвиток особистості і адаптація в студентському середовищі / С. А. Локтева // Психологічні науки : зб. наук. праць. -К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. -2009. -№ 24. -С. 78-82.
2. Психологія стресу: підручник / Л. Б. Наугольник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015.
3. Семиченко В.А. Психические состояния / В.а. Семиченко.— К.: «магістр – S», 1998. – 207 с.29.

Шульга М.О.

студентки IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Пам'ять лежить в основі здібностей людини, є умовою, навчання, придбання знань, формування умінь і навичок. Без пам'яті неможливе функціонування ні особи, ні суспільства. Завдяки своїй пам'яті, її вдосконаленню, людина виділилася з тваринного царства і досягла тих висот, на яких він зараз знаходиться. Та і подальший прогрес людства без постійного поліпшення цієї функції немислимий. Різноманітні інстинкти, природжені і придбані механізми поведінки є ніщо інше, як збережений, передаваний у спадок або такий, що придбавався в процесі індивідуального життя досвід. Без постійного оновлення такого досвіду, його відтворення у відповідних умовах живі організми не змогли б адаптуватися до поточних, швидко таких, що міняються подій життя. Не пам'ятаючи об те, що з ним

було, організм не зміг би удосконалюватися далі, оскільки те, що він придбаває, не з чим було б порівнювати і воно б безповоротно втрачалось.

Кардинальні зміни в процесі пам'яті відбуваються в підлітковому віці. Цей вік характеризується переходом від дитинства до дорослого життя. У зв'язку з цим відбуваються зміни в мисленні, увазі, розвиваються інтелектуальні здібності. Пам'ять лежить в основі психічних процесів. Підлітковий вік - це сама краща пора для її розвитку. Дитина отримує більше інформації, у зв'язку з цим удосконалює методи для її запам'ятовування. Пам'ять підлітків - це досить цікава тема для вивчення. Саме тут можна чітко прослідкувати, як міняється пам'ять у людей з кількісної в якісну сторону.

Вивчивши пам'ять підлітків, ми дійшли до наступного висновку: підлітковий вік - це період кардинальних змін. Зміни торкаються психічних процесів. саме у цьому віці вони переходять з кількісного в якісний стан. У підлітковому віці спостерігається розвиток опосередкованої і логічної пам'яті, знижується рівень механічної. Пам'ять підлітків покращується, звичайно спостерігаються і відхилення. дітям в цьому віці необхідно запам'ятовувати більше інформації, а механічна пам'ять слабне і їм складно перебудуватися. У зв'язку з цим діти скаржаться на погану пам'ять. Але якщо підліток навчиться мислити логічно, то він засвоюватиме більше інформації. Цього вистачає важливо для особи, що розвивається.

Для поглиблення в дану тему, нами було проведено дослідження зі школярами 7А класу Вишгородської ЗОШ №3. Участь взяли 20 учнів серед яких 11 хлопчиків та 9 дівчаток. Вікова категорія 13-14 років. Респоденам було запропонована 2 методики.

Методика "Діагноста опосередкованої пам'яті", метою якої є визначення опосередкованої пам'яті. Вона складається з 10 слів. Після прочитання дитині кожного слова або словосполучення експериментатор робить паузу на 20 сек. У цей час дитина повинна встигнути зобразити на даному йому аркуші паперу щось таке, що в подальшому дозволить йому пригадати потрібні слова і вирази. . За кожну правильне слово він отримує 1 бал, приблизно правильне відтворення оцінюється в 0,5 бали, а невірне - в 0 балів. Загальна кількість балів яку може отримати випробований становить 10б.

Методика на визначення коефіцієнта логічної і механічної пам'яті, метою якої є визначення коефіцієнта логічної і механічної пам'яті. Вона складається з 10 пар слів, дослідник зачитує пари слів з інтервалом 5 сек. Після 10-секундної перерви читаються ліві слова (з інтервалом 15 с), а випробований записує слова правої половини ряду, що запам'яталися. Аналогічна робота проводиться із словами другого ряду. По кожному

досвіду вимагається підрахувати кількість правильно відтворених слів і кількість помилкових відтворень.

Отже, зіставивши дві методики, ми прийшли до того, що у дітей 12-14 років високий рівень опосередкованої пам'яті, також в процесі дорослішання пам'ять переходить в якісно новий стан. Тобто механічна пам'ять, може бути не повністю, але значною мірою замінюється логічна. Випробовуваних які показали низький рівень було порівняльне небагато (5%). В основному на низький показник вплинула неуважність випробовуваних.

Література

- 1) Столяренко Л.Д.- Основи психології - Ростов н/Д: Фенікс, 2006 р.
- 2) Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології - СПб.: Пітер, 2007 р.
- 3) Глейтман Г. - Основи психології СПб.: Мова, 2001р.
- 4) Немов Р. С. - Психологія - М.: Гуманит. видавництво центр ВЛАДОС, 2001 р.
- 5) Беддели А. - Ваша пам'ять. Керівництво по тренуванню і розвитку / М.: Видавництво ЕКСМО - Прес, 2001р.
- 6) Кашенская Б.И. і Венн А.М. Пам'ять людини. М.: - Наука 1973 р.
- 7) Роговин М. С. - Проблеми теорії пам'яті - М.: Вища школа, 1977 р.
- 8) Гипенрейтер Ю.Р., Романова В. Я. - Хрестоматія по загальній психології. Видавництво МГУ, 1979р.

Ющенко О.В

студенка 4 курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ОБРАЗ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вивчення структури образу професійного психолога у студентів психологічних спеціальностей дозволить наблизитись до вирішення проблеми пошуку ефективних методів самоактуалізації особистості студентів в змісті отримуваної професії.

Студенти є не тільки об'єктом, а також суб'єктом освітнього процесу. Досягнення успіхів у навчанні в значній мірі залежить від сформованості їх суб'єктної позиції, яка пов'язана з формуванням образу професійного психолога. Окреслена проблематика висвітлена в роботах С.В.Кондратьєвої, Б.Ф.Ломова, В.Л.Ситнікова та ін., А.В.Карпова, Н.В.Молохова.

На думку Е.А.Климова, образ в психологічному сенсі – це суб'єктивна модель будь чого. Тож образ психолога – це суб'єктивна модель професіонала, що дуже тісно пов'язана з уявленнями про професійну діяльність та професійного важливі якості психолога. Саме тому важливо знати про те, яким уявляють студенти, які опановують психологічні спеціальностей, професіонального психолога. Формування образу професіонала дає можливість спрямовувати студентів на пошук продуктивних методів самоактуалізації у рамках спеціальності, що здобувається, скоректувати програму підготовки професійних психологів та студентів непсихологічних спеціальностей.

Формування професійного психолога в процесі навчання в вищому навчальному закладі відбувається під впливом об'єктивних (соціальні, організаційні та інших) та суб'єктивних (індивідуальні особливості людини, професійні навички, самоактуалізація тощо) чинників. Однак лише глобальне поєднання цих взаємозалежних чинників забезпечує ефективну підготовку та професійну діяльність [5].

Вивчення професійного розвитку особистості тісно пов'язане дослідженнями Я-концепції [6]. Я-концепція – фундаментальне утворення онтогенетичного розвитку людини, центральний рівень самосвідомості, відносно встановлене динамічне та усвідомлене уявлення про самого себе, цільний образ своя Я, який може поєднувати самосприймання та ідеальне уявлення про себе.

Я-концепція формується в неперервному процесі соціальної взаємодії. Вона є результатом культурного розвитку, залежить від зовнішніх умов та обставин суспільного життя, але й є піддатливим особистісним коливанням та трансформаціям психічним утворенням [3, с. 16].

Ми знаємо, що в юнацькому та підлітковому віці важливим стає самосприйняття, усвідомлення свого місця в цьому житті і себе як суб'єкта **Образ Я** - це відносно стабільна, не завжди осмислена, пережита як унікальна система понять особистості про саму себе, на основі чого вона будує співдіяння з іншими. Ставлення до самого себе вкорінюється в образ Я: особистість може ставитися до себе так, як вона ставиться до іншої особистості, поважати або не поважати себе, любити чи не любити себе, розуміючи або не розуміючи себе. Образ Я постає як установка до самого себе.

Професійний психолог повинен формувати власну позитивну Я-концепцію, інакше взаємодія з клієнтом може бути спотвореною на емоційному та когнітивному рівнях. Важко уявити собі професійного психолога – консультанта внутрішнє житт якого ускладнене особистісними

або екзистенційними конфліктами, або таким, що може нав'язати свою концепцію світу клієнтові. Ефективний психолог-консультант – це перш за все особистісно зріла людина.

У дослідженнях В.Панка та Л.Уманець, зазначається, що існує суперечність: по-перше, щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи інших людей, психолог повинен відчувати щось схоже у своєму житті; по-друге, щоб ефективно зцілити людину, яка знаходиться в тяжкому і часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм та бути творчо самореалізованою людиною. У цьому і криється складність оволодіння професією психолога. Позитивна Я-концепція психолога є життєвою силою його професійних здібностей.

Проблема впливу внутрішніх суперечностей на особистісний і професійний розвиток була предметом досліджень К.А.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Ф.Е.Василюка, А.І.Захарова, Е.С.Калмикової, Г.С.Костюка, В.Н.Мясіщева тощо. Подібні проблеми, виражені у поняттях: «дезінтеграція свідомості» (О.Н.Леонтьєв), «криза ідентичності» (Л.І.Анциферова), «стан психічної напруженості» (В.В.Столін), «криза розвитку особистості» (Б.В.Зейгарник, Б.С.Братусь), «афективний конфлікт» (Л.І.Божович).

Основною діяльністю студентів є освітня та професійна діяльність. Основним компонентом студентської професійної самосвідомості є таке особистісне утворення, як «Я-образ» [1]. Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності - це доволі стійкий стан, що проявляється в активно-позитивне вставленні до професії, в мотиваційній готовності, сформованості професійної самосвідомості. Для розуміння сутності психологічної готовності студента до майбутньої професійної діяльності важливо знати зміст мотивації студента [4]. Процес особистісного розвитку в студентському віці визначається внутрішньою суб'єктивною активністю, що пов'язано з основним завданням розвитку в юнацькому віці - самоідентифікацією. Цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного Я, виступає як установка по відношенню до себе та результатів професійної діяльності. Підготовка до професійної діяльності створює умови для формування мотивів та динамічної системи уявлень особи про себе.

Як зазначає у своєму дослідженні, Волонькіна Л. Б., у структуру загального Я-образу студента включають не лише знання своєї зовнішності, але й знання про свої здібності, якості, характер та уявлення про ті особливості особистості, які є професійно важливими.

Я-образ студента включає: - Я-ідеальне (ідеальне уявлення про самого себе); - Я-нормативне (уявлення про своє відповідність певним вимогам); - Я-реальне (уявлення про наявні якості і властивості) [2].

Я-образ виконує 3 функції: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості; визначає характерні риси тлумачення отриманого досвіду; є джерелом очікування щодо себе в професійній діяльності та регулює соціальну поведінку людини.

Образ Я представляє певний вираз сенсу свого Я, комплекс цінностей. Професіоналізм людини відображає ділові якості, професійну готовність, мотиви та здібності, професійну творчість та професійне мислення. Взаємодія професіоналізму діяльності з іншими компонентами професійного Я будується з опорою на структуру діяльності [3]. На основі зіставлення образу-Професії з образом-Я у студента формується професійний образ-Я і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкту справжньої навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Формування професійної ідентичності у студентів відбувається в три основні етапи.

Перший етап (1 курс) - це період розуміння професійної ідентичності, коли, в процесі входження в нове соціальне та професійне середовище, зовнішня ідентичність студентів переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студентів. Його суть полягає у формуванні ідентифікації студентів («Я-студент») і передбачає майбутню професійну ідентичність. Цю фазу називають адаптивною.

Другий етап (2-3 курси) - це період, коли на основі розуміння вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, можливостей, відбувається розуміння досягнень завдяки власним зусиллям. Протягом цього періоду конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в стійкому стані, є досить стабільними, тому що студент починає насолоджуватися сприйняттям самого себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній спеціаліст»). Цей етап можна назвати стабілізаційним[2].

Третій етап (4-5 курси) - період, коли на основі усвідомлення спектра ролей, засвоєних в ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає в переосмисленні та уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та побудови професійної кар'єри («Я-моя професія і кар'єра»). Цей період умовно можна назвати уточнюючим. Як

зазначають Л. Романишина та В. Дундюк, професійна Я-концепція дозволяє учневі (студенту) вибудовувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання. Іншим етапом є формування у студентів позитивного образу обраної професії: історія і значення професії в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії людини, перспективи розвитку професії.

Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні образи для наслідування у професійній діяльності. На основі співставлення образу-професії з власним Я-образом у студента формується професійна Я-концепція і складається усвідомлення своєї ідентичності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта сучасної навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Література

1. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка. - К. Вища школа, 1980 – с. 5-38.
2. Воронкина Л. Б. Развитие личности студента в условиях развивающей среды// Университетские чтения – 2006: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ.- Часть 7. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – С. 153-158.
3. Гуменюк О. Психологія Я- концепції. – Т. Економічна думка, 2002-186 с.
4. Конюхова Е. Т. Я-концепция в формировании мотивов и установок студентов // Технолого-экономическое образование в XXI веке Международная научно-практическая конференция. Новокузнецке. – С. 121-145.
5. Лефтеров В. О. Проблема особистісного та професійного розвитку в психологічній науці / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] ; за ред. С. Д. Максименка – К. : Логос, 2007. – Т. 7, вип. 14 : Екологічна психологія. – С. 163–168.
6. Шибрук О. В. Теоретичний аналіз проблеми «Я–концепції» рятівника / О. В. Шибрук // «Особистість в екстремальних умовах» : Збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Львів : ЛДУБЖД, 2013. – Частина I. – 324 с.– С. 316–319.

Kologryvova N., Smokova L.

PhD student of Practical and Clinical Psychology Department,
PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Practical and
Clinical Psychology,
Odessa I.I. Mechnikov National University,
Odessa, Ukraine

THE RELEVANCE OF CONCEPTUALIZING PROBLEM IN THE PHENOMENON OF DEATH THROUGH PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES

The phenomenon of death is a traditional subject area of philosophical anthropology, which refers to the basic concept of human. In many respects, it determines the mood of the anthropological outline both in the conditions of classical and non-classical philosophical anthropology. The main difficulty associated with the conceptualization of the phenomenon of death lies in its special disposition, which can be characterized as "painful" or existentially significant for any existence [2; 6]. This fact requires the involvement and integration of various approaches, the task of which is to overcome the alienation of the phenomenon of death and to perceive it as a resource for philosophical conceptualization.

The relevance of the research topic, in addition to the classical justification, is dictated by modern global changes in socio-cultural reality. In this regard, the problem of death is the search for the basic foundations of human existence. This is one of the few, and perhaps the only one that has not yet escaped the possibility of identification with the truly human.

The phenomenon of death in philosophy is not possible without an act of philosophical reflection. In turn, reflection itself has as its extreme limit the discovery of death [2]. Thus, the analyzed subject seems to be necessary for philosophical knowledge. Consequently, the interest in death as the part of philosophy is the result of its need to extend its universality to such a universal problem, which is the problem of death.

At present, the perception of the death phenomenon is highly determined by sociality and its artifacts: scientific and technical projects, political strategies and economic modeling. In this regard, the problem of biotechnology is very important – the methods of life extension, representing the transformation of the idea of immortality, as well as a complex of bioethical issues, in the center of which the phenomenon of death is focused.

In a sense, the contemporary urgency of the problem was provoked by non-

classical philosophy, which, in contrast to classical philosophy, refused to postulate a correct, ethically acceptable experience of dying in favor of its polyvariety.

This study focuses on the relationship between the axiological and ontological approaches to the phenomenon of death, which ultimately dictates the combination of the levels of ethics and ontology. This conclusion is caused by considering the phenomenon of death in the context of communication between the Self and the Other. The importance of such a context is explained by the fact that in modern philosophical anthropology there is a persistent tendency to qualify the problem of death as marginal. In view of the fact that the marginal indicates a violation of communicative connections, representing the repressed, we come to an understanding in which the phenomenon of death requires placing in the context of intersubjectivity.

The version of death perception proposed by F. Aries: either not to notice or "reconcile" death with happiness, covering the main traditional approaches to it, is largely based on the problem of communicativeness and indicates the need to restore the communicative dialogue in the analysis of the phenomenon of death and dying [1,6]. In this sense, "not noticing" death means not perceiving it properly, that is, it indicates the absence of an intersubjective basis that allows death to be reduced to the problem of integrative understanding. Ignoring death inevitably leads to the marginalization of this phenomenon. Its reconciliation with eudaimonia is possible only with the explication of death in the space of communicative connections.

The scientific elaboration of the problem is widely represented at two levels of research: cultural and philosophical [2; 6].

Due to the fact that death phenomenally manifests itself as a dead body, it is subjected to a variety of cultural symbolization. First of all, this is reflected in the classical works of E. Tylor, D. Fraser and others. The concept of K. Golovin deserves special attention, so as an alternative approach to the classical analysis of the symbolic attribution of K.G. Jung. In the cultural aspect of the study of the problem, attention is drawn to the ethnology of J. Montandon, the historical and cultural analysis of K. Clement, histology and physiology of K. Bichat. The works of S. Ryazantsev, Yu. Smirnov, S. Tokarev seem to be very relevant from modern domestic thanatological and tafalogic knowledge.

At the philosophical level, the phenomenon of death is represented by two fundamental possibilities of conceptualization: death as a sense-making (Hegel - Nietzsche - Heidegger) and death as a negation of meaning (Jaspers - Camus - Sartre).

Within the archetypes of classical and non-classical philosophy, the main

approaches to conceptualizing death are distinguished: rationalistic, dialectical, existentialist, psychoanalytic, deconstructivist, postmodern [6].

The phenomenon of death is interdisciplinary within philosophy itself, since it is declared in anthropology, ontology, ethics and social philosophy.

The history of the scientific elaboration of the problem begins with the identification of models of dying practices. We are talking about three similar historical and philosophical models: antiquity, the Middle Ages, the Renaissance. Ancient philosophy removes the problem of death through the identification of being and thinking and, as a consequence, the impossibility of representing non-being; medieval philosophy - through the act of transcending; the philosophy of the Renaissance - with the help of correlating the thinking I with corporeality and the subsequent aestheticization of death as actualization of the limiting possibility of the corporeal [6]. Thus, the understanding of the phenomenon of death is transformed into a theoretically loaded strategy of the aspiration of existence to its completion.

In the non-classical archetype of philosophy, existentially fundamental variants of the conceptualization of the phenomenon of death are the ontologies of M. Heidegger, J.P. Sartre, and E. Levinas.

The existential sketch of Heidegger's death [5], who refuses to understand death as a metaphysical or biological phenomenon, translating it into an existential questioning, has had a particular influence on the development of this subject area. Subjectivity according to Heidegger, in contrast to classical philosophy, is determined not by self-consciousness, but by the consciousness of mortality. Consequently, the ability to die or being-to-death is a criterion for the authenticity of a person's existence, something uniquely own, always "mine." The question of death in this connection seems to be the discovery of clarification of the true existential situation of existence. However, in shaping a positive experience of thinking about death, Heidegger thereby provoked opposing concepts. We are talking about death as depersonalizing in A. Camus and J.P. Sartre [4], according to which death loses the status of authenticity, depriving all meaning and turning into an absolute, impersonal insignificance.

An important content of non-classical philosophy is the discourse of psychoanalysis, with its objectification of death to a substantial force. Within the boundaries of psychoanalysis, two paradigmatic models were formed that conceptualize death in different ways: the basis developed by S. Freud and its embodiment by E. Fromm, G. Marcuse, J. Lacan, for which the subject of research is the individual unconscious; and the Jungian tradition of perceiving death in the context of the collective unconscious, which finds understanding in transpersonal studies like the experience of S. Grof [3].

According to Heidegger, human being is thrown into the context of death, and it opens before him with the possibility of turning to its authenticity. "Only a person who can die can be genuine." This thesis equally satisfies the ontology of Heidegger and modern philosophical anthropology, which states that under the conditions of "artificial" of the body (body-symborg, body-cyborg), death is almost the only remaining natural essential characteristic of a person [5].

Sartre rejects Heidegger's understanding of death as a condition for revealing one's own identity. Death for him is factual, comes from outside and transforms into the outside. According to Sartre, the intersection of the life world and the space of death occurs in the fact that the life of the departed continues to live in the memory of the Other. The life of the departed is not simply held by the Other, it changes, being already done. A dead life is not capable of transformations from within, but its meanings continue to be structured from outside [4]. Thus, death is something that makes sense for the Other, but does not make sense for existence. In this situation, we will never take advantage of our own death ("my death" is absurdity and negation), but we will own the death of the Other. It turns out to be understandable then why Sartre speaks of death as that which depersonalizes and deprives of "property". However, when we die, we give the opportunity to know it to others, that is, death becomes something real only for the Other, therefore, if death takes away all meaning from existence, then it does not yet inform about the automatic extrapolation of such a situation to the Other.

In the existential approach, the question is "how is it necessary to die?" becomes very important. And here we are faced with two readings of this question: ontological and ethical. The ontological aspect is looking for an irrelevant possibility of true death, which has a foundation in itself and is inexpressible through a different categoricity. The ethical version goes to the level of contact of dying, to the relationship with the Other, explores the social context of death. However, these approaches are certainly not fundamentally different, but rather presuppose each other. They are united by the understanding of death as something with which existence has grown together even before its appearance. The existential approach strives to teach you to "feel correctly" your own death, to offer your own algorithm for listening to your gradual dying.

Conclusion. The phenomenon of death is the most complex phenomenon of the anthropological and social dimension. The reason for this is the fact that it does not have an adequate analogue due to its uniqueness. All knowledge about death (philosophical, scientific or religious) is doomed to be hypothetical, which, however, opens up a variety of possibilities for conceptualizing this phenomenon.

The symbolic conceptualization of the phenomenon of death is in demand

not only at the theoretical, but also at the practical level. The universality and naturalness of archetypal symbols ensures their applicability to the situation of a particular single dying. Here, philosophical discourse is clothed in the form of therapeutic intervention, which, however, does not contradict the attitude of defining the subject of philosophy itself, set by antiquity. Under the conditions of recognition of objective psychic reality or the collective unconscious, the phenomenon of death moves into the space of compensatory functioning. Adaptation to the idea of death occurs through unconscious recognition-recognition of a complex of images, which, probably, is the factor of the most natural familiarization with the studied phenomenon.

Literature

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти.- М.: «Прогресс» - «Прогресс-Академия», 1992.- 528 с.

Aries F. Man in the face of death. - М.: "Progress" - "Progress-Academy", 1992. – 528 p.

2. Бодрийар Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийар. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.

Baudrillard J. Symbolic exchange and death / J. Baudrillard.- М.: Dobrosvet, 2000.- 387 p.

3. Гроф С., Хэлифакс Д. Человек перед лицом смерти. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.- 239 с.

Grof S., Halifax D. Man in the face of death. - М.: АСТ Publishing House, 2002. - 239 p.

4. Сартр Ж. П. Бытие и ничто.- М.: ТЕРРА КНИЖНЫЙ КЛУБ, Республика, 2002.- 640 с.

Sartre J.P. Being and nothing.- М.: TERRA BOOK CLUB, Republic, 2002. – 640 p.

5. Хайдеггер М. Бытие и время.- М.: Издат-во «Фолио», 2003. – 503 с.

Heidegger M. Being and time. - М.: Publishing house "Folio", 2003. – 503 p.

6. Янкелевич В. Смерть.- М.: Издательство Литературного института, 1999.- 448 с.

Yankelevich V. Death.- М.: Publishing house of the Literary Institute, 1999. – 448 p.

Pushkin E., Psyadlo E.

PhD student of Practical and Clinical Psychology Department,
Doctor of Biological Sciences Professor of the Department of
Practical and Clinical Psychology,
Odessa I.I. Mechnikov National University,
Odessa, Ukraine

DRUG ADDICTION AS A MEDICAL, SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM. REHABILITATION OF DRUG ADDICTS

Drug addiction is a serious mental illness that manifests itself in a painful, irresistible addiction to narcotic drugs, drugs, pills, household chemicals with their systematic use. If a disease has already arisen, a person cannot refuse drugs on his own. The body gets used to it, the tolerance to the drug increases and begins to demand more and more new doses. Ultimately, this leads to physical, mental and moral degradation of the personality.

Drug addiction is a medical, social and psychological problem. And it must be considered in three main aspects: medical, social and psychological [4].

Sociological research of the problem of drug addiction was carried out by A.L. Afanasyev, G.G. Zaigraev, A.G. Zolotnikov, N.R. Dineeva, B.M. Levin, Yu.P. Lisitsyn, A.V. Nemtsov, P.I. Sidorov, E.S. Skvortsova, E.V. Sulaberidze, A.D. Ursul and others. The subject of study in the works of these authors is the relationship of substance abuse with the standard of living of the population, social aggression and crime, social and political passivity of the population, as well as with other negative social phenomena.

In studies aimed at studying the causes of drug addiction, a certain place is given to the analysis of socio-psychological factors (V.S.Bitensky, B.G. Kherson, A.D. Borokhov, D.D. Isaev, A.E. Lichko, V.V. Gul'dan, A.L. Romanova). There is a wide discussion about the existence of the so-called drug addict (S.P. Genailo, B.C. Bitensky, A.E. Lichko, B.G. Kherson, I.N. Pyatnitskaya, V.D. Mendeleovich). It is assumed that a special neoplasm is formed in the structure of the personality of the future drug addict, which determines the psychological readiness to use psychoactive substances (E. L. Milyutina).

In traditional narcology, drug addiction is viewed as an incurable disease with more or less prolonged remissions [3]. In the structure of drug addiction, the main components are distinguished, which are manifested in the course of the development of the disease.

1. Syndrome of mental dependence. A person ceases to feel more or less inscribed in a drug-free life. The drug is becoming the most important condition

for a person's comfortable contact with life, themselves, and other people.

2. Syndrome of physical dependence. Gradually, the drug is incorporated into various chains of metabolic processes in the body. If the addict does not take the appropriate amount of the drug, then he experiences physical suffering of various severity: body aches, dry skin (or, conversely, profuse sweating).

3. Syndrome of altered reactivity of the organism to the action of the drug. Tolerance plays the most important role in the structure of this syndrome. Its increase to surfactants, stabilization at a high level, and a decrease are attributed to the core symptoms of drug addiction [2].

In psychology, drug addiction is considered as a type of negative mental dependence, as an intrinsically valuable form of activity, containing the possibility of unlimited self-reproduction. The experience of the redundancy of one's own capabilities forms an emotional attraction to the drug [1].

In the public mind, there is an ambiguous attitude towards drug addiction. Along with the negative attitude towards drug addicts as criminals, "degraded people", there is also a position that drug addiction is a disease, and drug addicts need sympathy and treatment. The negative attitude is connected, first of all, with the fact that most crimes are committed by people in a state of drug or alcohol intoxication. This contributes to the consolidation of the connection between the concepts of "drug addict" - "criminal". On the other hand, among drug addicts there are a large number of children and adolescents who cannot but evoke parental feelings in adults: both pity and sympathy [3].

Rehabilitation of drug addicts is aimed at restoring the personality and its effective functioning in the social environment after appropriate treatment, reducing the likelihood of a relapse of the disease. It is based on medical intervention, but based on a strong social support structure. It requires an individual approach and is aimed at preventing the transition of the formed disease to its more severe stage. The patient's activity in the fight against the disease, his awareness of his own responsibility for his health is a prerequisite. Rehabilitation involves the use of the following social and medical technologies [5]:

- formation of a socially supportive and developing environment;
- formation of motivation to change behavior, cessation of the use of psychoactive substances and constant maintenance of the process of progress towards health;
- development of coping behavior skills, social competence, overcoming the temptation of drug addiction or alcohol addiction;
- the formation of socially supportive behavior and strategies for seeking social support in socially supportive networks.

Rehabilitation in a therapeutic environment is considered as the restoration of full-fledged relationships between the personality of a drug-dependent person and the social environment, the process of restoring a person's abilities to function normally in the environment, his personal resources, and a social-role identification structure. All this, and not just the achievement of physical and mental well-being, is understood as the process of rehabilitation. At the same time, it is obvious that restoration does not have an end point, but is only a goal towards which the addicted person will move throughout his life.

The interaction between the patient and the staff implies taking responsibility for the recovery process not only by the staff, but above all by the patient. At the same time, mutual responsibility develops for positive changes in joint communication, therapeutic and other activities.

The recovery process is built taking into account the patient's life situation and his social environment. Rehabilitation is planned by each patient together with the staff and members of the therapeutic environment, taking into account the individual resources and problems of the person that can be used by him or must be overcome in the recovery process. The state of the resource system includes knowledge, capabilities and abilities of a person; his system of relationships with significant others; the presence or absence of family ties; the nature of family problems and relationships within the family; problems related to the law and possible criminal activity in the past.

The main goals of the rehabilitation process:

- 1) restoration of a healthy lifestyle, promotion on the way to health, which is understood as a multidimensional characteristic;
- 2) change and development of more functional and effective behavior, the presence of constant motivation for this process, which leads to an increase in the level of psychosocial adaptation and life in general;
- 3) the development of the emotional component of a person, his awareness of his emotions, acceptance of them, understanding of their causes and the ability to manage them both at the cognitive and behavioral levels;
- 4) restoration and positive development of new interpersonal relationships, filling them with positive human meaning, spiritual content, as well as restoration or construction of a new healthy social network. The most important structure in this process is the family, interaction with which during this period is of particular importance [5].

The direction of the rehabilitation process should go along the line of development in patients with internal personal control over their behavior and their own activity in the process of recovery. Since it is the process of personality restoration and its interaction with the environment that is the main goal of

rehabilitation. It can only be achieved when the patient becomes an active participant in the therapy process, takes responsibility for his own recovery, and is not a passive object.

This is possible when the patient assimilates the belief that his behavior, actions and deeds determine his future, and he himself constantly makes a choice of his decisions. At the same time, it is important not only to follow the movement of the social environment and succumb to its pressure, but also to make a meaningful decision.

It is very important to form the patient's personal ability to resist the negative pressure of the social environment, to determine it and to distinguish negative pressure from positive.

Without the formed internal personal control, the patient's active interaction with the environment will be impossible, and, consequently, the healing process may be interrupted.

Due to the multidisciplinary nature of the problems, in order to achieve the goals of recovery, a team of various specialists should participate in the rehabilitation process, who are carriers of their own knowledge, skills and life experience.

Narcologist, psychologists, social workers - specialists in the field of social reintegration into society and consultants - specialists in the field of counseling drug addicts on overcoming symptoms of the disease and coping with adaptation problems based on their own and / or professional experience - the minimum required specialists in rehabilitation structure [5].

And it is quite understandable that the planned practical achievement of the goals of rehabilitation should be developed taking into account the specific resources of a particular region.

It is obvious that it is impossible to build a single rehabilitation model for all regions of Ukraine, since each of them has its own resources and problems.

Specific models of rehabilitation can be varied in form, but not in content. It is important that the rehabilitation process is aimed at achieving common goals and in accordance with certain principles.

Literature

1. Анохина И. П. Основные биологические механизмы алкогольной и наркотической зависимости. - М., 2006.

Anokhina I. Basic biological mechanisms of alcohol and drug addiction. - М., 2006.

2. Альтушер В. Б., Надеждин А. В.. Наркомания: дорога в бездну. - М.: Просвещение, 2007.

Altusher V., Nadezhdin A. V. Drug addiction: the road to the abyss. - М.:

Education, 2007 .

3. Березин С.В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.

Berezin S. Prevention of adolescent and youthful drug addiction. - M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2003 .

4. Наркотики: социальные, медицинские и правовые аспекты: Справочник./ Авт. - сост. И.Н. Кузнецов. С.К. Купрейчик, - Минск, 2004.

Drugs: Social, Medical and Legal Aspects: A Handbook / Ed. - comp. I.Kuznetsov. S. Kupreichik. - Minsk, 2004 .

5. Шабанов П.Д., Штекельберг М.А. Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация.- СПб.: Изд-во «Лань», 2000.

Shabanov P., Shtekelberg M. Drug addiction: pathopsychology, clinic, rehabilitation. - SPb.: Publishing house "Lan", 2000.

Наукове видання

Досвід особистості: теорія і практика

*Збірник матеріалів ІХ Міжнародної
науково-практичної конференції*

(27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин)

За редакцією доктора психологічних наук, професора М.В. Папучі

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – А. В. Новгородська

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 11.05.2021 р.
Гарнітура Times New Roman
Замовлення № 229

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 14,55
Ум. друк. арк. 15,11

Папір офсетний
Ел. видання



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, ¾
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.