

**КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
ЛАБОРАТОРІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ І ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА КПУ
АСОЦІАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ «ОПІКА»
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ПЗВО МІЖНАРОДНИЙ КЛАСИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПИЛИПА ОРЛИКА**



VIII ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

**“СУЧАСНА ПСИХОЛОГІЧНА НАУКА:
ПЕРСПЕКТИВИ ТА РОЗВИТОК”**

ЗБІРНИК ТЕЗ

23 квітня 2022 р.

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2022

УДК 159.9
ББК 88
С 89

Голова редакційної колегії:

Огаренко В. М., доктор наук з державного управління, професор, ректор Класичного приватного університету.

Члени редакційної колегії:

Покатаєва О. В., доктор юридичних наук, доктор економічних наук, професор, перший проректор з науково-педагогічної та наукової роботи Класичного приватного університету.

Пенчук І. Л., доктор наук із соціальних комунікацій, професор, проректор з науково-педагогічної роботи – директор Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

Зарицька В. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

Склярук А.В., доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

Гришина Т. А., кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

Ковтун Р. А., кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

С 89 Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток :
збірник тез VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції,
23 квітня 2022 р. / за ред. В. М. Огаренка. Запоріжжя : КПУ,
2022. 88 с.

Збірник містить матеріали за такими тематичними напрямками: “Психологія особистості”, “Педагогічна та вікової психологія”, “Психологія емоцій”, “Соціальна психологія”, “Спеціальна психологія”. Для студентів, аспірантів, викладачів і фахівців, які працюють у галузі психології.

**УДК 159.9
ББК 88**

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

<i>Верещага М. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПОДРУЖНИХ КОНФЛІКТІВ	5
<i>Гришина Т. А.</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ	8
<i>Ковальова К. Ю.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ТА ФАКТОРИ ПОЯВИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ	11
<i>Лиманкіна А. І.</i> СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СПІВЗАЛЕЖНИХ ЧЛЕНІВ РОДИНИ	14

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Бочарь В. М.</i> АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ	17
<i>Дьомушкіна Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В ПЕРІОД НЕРОЗДІЛЕНОГО КОХАННЯ	20
<i>Крещук А. Г.</i> РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	24
<i>Лебідь Н. В.</i> ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	27
<i>Свіда С. В.</i> ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	30
<i>Сухова М. С.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ САМОПОВАГИ	33
<i>Сьоря О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	37
<i>Ткаченко Л. В.</i> ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	39
<i>Фоменко О. М.</i> КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ	43

ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙ

<i>Багно Я. В.</i> СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХ ЕФЕКТИВНОГО ОПАНУВАННЯ НАВЧАННЯ	46
<i>Борисенко П. А.</i> ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ ПРИЙНЯТТЯ СПОЖИВЧИХ РІШЕНЬ	48
<i>Зарицька В. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	51

<i>Касабова К. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ФРУСТРАЦІЇ ЯК РІЗНОВИДУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ ПРИ ВТРАТІ РОБОТИ	56
<i>Коваленко О. М.</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІВ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	59
<i>Кордулян О. І.</i> СТРЕСОЗАХИСНИЙ ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	61

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Горобець О. В.</i> ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	65
<i>Журавльова С. В.</i> АЛЬТРУЇЗМ ЯК МОТИВ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	69
<i>Москалик Д. Г.</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	72
<i>Склярук А. В.</i> СОЦІОМЕТРІЯ В НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ, ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ	74
<i>Суботіна В. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ НИМИ	77
<i>Тройно Т. О.</i> АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ	79

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Бакланська І. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	83
<i>Леховіцер А. І.</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ	85

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Верещага М. С.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПОДРУЖНИХ КОНФЛІКТІВ

На сьогодні існують різноманітні підходи до вибору напрямку психологічної діагностики. В. Сміхов виділяє такі напрямки: науково-дослідницький, що пов'язаний з теоретичними узагальненнями, які розширюють професійний світогляд психолога-практика; діагностичний, що дозволяє психологу-консультанту отримувати конкретні дані, які необхідні для безпосередньої роботи з людьми; корекційно-діагностичний чи психотерапевтичний, який визначає форму і зміст корегуючого процесу [4]. Основною метою методик двох перших типів є отримання інформації про сім'ю, а третього типу – організація корекційної взаємодії. Він розробив техніку спрямованої рефлексії конфліктної події. Її основою є методика аналізу конфліктної ситуації, яка відноситься до корекційно-діагностичних і орієнтована на аналіз та корекцію внутрішньо особистісних чинників, що визначають міжособистісну взаємодію у сім'ї. Для проведення методики у процесі консультативної бесіди необхідно аналізувати конкретну конфліктну ситуацію, яка виникла у житті сім'ї і мала високу значущість, підвищений афективний заряд чи тенденцію ритуально повторюватися. Один чи обидва учасники конфліктної взаємодії аналізують цю ситуацію, відповідаючи у формі опису на ряд запитань, які відображають такі аспекти внутрішньої картини конфліктної події, як: уявлення клієнта про об'єктивні обставини, які передували конфлікту; уявлення про самого себе і про опонента, відображене в однотипних параметрах поведінки; уявлення клієнта про детермінанти конфліктної поведінки.

Психолог робить аналіз отриманих відповідей, порівнюючи різні аспекти, образи, плани і елементи внутрішньої картини конфліктної події. Спираючись на це, він виявляє протиріччя в актах взаємодії, які надалі стають об'єктами корекційної роботи. У процесі корекції завдяки зміні особистісного смислу елементів ситуації внутрішньої картини конфліктної події відбуваються продуктивні перетворення, які створюють основу для більш конструктивного сприймання і поведінки клієнтів в аналогічних ситуаціях [4].

Для діагностики міжособистісних взаємин ефективною є методика Т. Лірі. Вона призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе, а також для вивчення взаємовідносин в малих групах. Для представлення основних соціальних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, поділеного на сектори. У ньому позначені чотири орієнтації: домінування – підпорядкування, дружелюбність – ворожість. Розміщення

отриманих показників відносно центру кола вказує на адаптивність чи екстремальність інтерперсональної поведінки. На основі отриманих результатів визначається той чи інший варіант стилю міжособистісної поведінки: незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний, покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, владний-лідуючий, відповідальний-великодушний, співпрацюючий-конвенційний.

Т. Лірі пропонував використовувати методику для оцінки близьких людей, для самооцінки, для опису ідеального «Я». Якісний аналіз отриманих даних проводиться шляхом порівняння дискограм, які демонструють відмінності між уявленнями партнерів. Використання методики у сімейному консультуванні виявило її високу ефективність: окрім констатації внутрішнього конфлікту метод дозволяє пізнати глибше причини подружньої несумісності [2, с. 233].

Поетапна методика вивчення сім'ї Г. Андрєєвої також заслуговує уваги. Авторка виділила такі послідовні кроки вивчення сім'ї:

- встановлення необхідності психотерапевтичного вивчення сім'ї - визначаються зовнішні ознаки наявності психологічних проблем у сім'ї.

- загальне знайомство з сім'єю, основна мета якого – формування у психотерапевта правильного уявлення про сім'ю;

- виявлення психотравмуючої ситуації - реалізується шляхом висунення і перевірки діагностичних гіпотез, що дає можливість психотерапевту «локалізувати» психотравмуючу ситуацію та уявити почуття клієнта;

- корекційний сімейний діагноз. Мета даного етапу – відповісти на запитання: які зміни у житті сім'ї можуть спричинити зміну психотравмуючої ситуації. Провідним методом постає мисленнєве експериментування [5, с. 300].

Заслуговує на увагу і Вісбаденський опитувальник, розроблений Н. Пезешкіаном, який є діагностичним інструментом для виявлення зон постійного емоційного напруження у сім'ї.

Концепція Н. Пезешкіана будується на позитивному баченні людини і представляє модель конфлікту наступним чином: стратегії поведінки в конфлікті; зразки конфліктної поведінки, придбані в батьківській родині; особливості особистості обстежуваного. Таким чином, на думку автора, кожен конфлікт має три складові («три похідні»).

В авторському варіанті Вісбаденський опитувальник являє собою сукупність чотирьох вербальних тестів:

1. Опитувальник «Перше інтерв'ю», який заповнює терапевт в процесі бесіди з пацієнтом.

2. Субтест «Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії» для самостійного заповнення клієнтом.

3. «Календар спостережень і зміцнення душевного здоров'я» для самостійної оцінки пацієнтом ефективності психотерапії.

4. «Кишеньковий календар лікаря / терапевта» для відстеження фахівцем якості його взаємин з пацієнтом [2].

За допомогою опитувальника психолог встановлює, коли в клієнта виникає певна конфліктна реакція, за яких обставин, у кого з партнерів і з якого приводу.

Ще один опитувальник розробили В. Левкович, О. Зуськова. Методика діагностики міжособистісного сімейного конфлікту, в основі якої лежить положення про те, що люди одружуються для спільного задоволення ряду потреб. Опитувальник в цій методиці досліджує: сімейну роль, потребу у спілкуванні, пізнавальні, матеріальні потреби, потреби у захисті Я-концепції, культуру спілкування, взаємну інформованість, рівень моральної мотивації, проведення дозвілля, частота конфліктів і способи їх вирішення, суб'єктивну оцінку задоволеності кожного партнера шлюбом.

На основі отриманих результатів визначається, до якої з груп сімей відноситься подружня пара. У процесі аналізу отриманих даних співвідносяться оцінки партнера і самооцінки, оцінки партнерів і їх очікувань від шлюбу; досліджується узгодженість уявлень партнерів про сімейні взаємини; рівень моральної мотивації подружжя. Отриманий опис особливостей сфери потреб подружжя, ступеня задоволення ними у шлюбі власних провідних потреб, основних конфліктогенних зон, частоти конфліктів і способів їх вирішення дає можливість для конструктивної роботи з сім'єю [3, с. 133].

Аналіз наукової літератури стосовно методик дослідження подружнього конфлікту доводить, що існують різні теоретичні і конкретно-експериментальні роботи. Науковці роблять спроби побудувати діагностичні схеми, які б поєднували методики діагностики, що спираються на принципи різних теоретичних підходів. Відсутність у сучасній сімейній психотерапії єдиної теоретичної бази приводить до того, що завдання вивчення сім'ї розуміються досить по-різному представниками різних шкіл. Різноманітні схеми діагностики сімейних взаємин дозволяють сім'ї по-новому подивитися на власні стосунки, розкривають часто недостатньо усвідомлені аспекти спілкування і взаємодії. Ці методики допомагають виявити причини конфліктів сім'ї, пізнати глибше причини подружньої несумісності та «скласти план» для вирішення конфлікту.

Особливу увагу дослідники звертають на конкретні діагностичні методи, які дозволяють психологу здійснити аналіз подружніх взаємин. Ми розглянули різні методи серед яких Вісбаденський опитувальник, розроблений Н. Пезешкіаном; методика діагностики міжособистісних взаємин Т. Лірі; техніка спрямованої рефлексії конфліктної події В. Смєхова; поетапна методика вивчення сім'ї Г. Андреевої та інші. Всі методики дозволяють зрозуміти причини конфліктів, а результати допоможуть намітити кроки для вирішення сімейних негаразд.

Список використаної літератури

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Москва : Класс, 1999. 243 с.

2. Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семейной психотерапии (WIPPF). Диагностика семейных отношений. URL: <http://www.vashpsycholog.ru/index.php/psychodiagnostic-school-psychologist/60-diagnosis-of-family-relationships/596-wiesbaden-questionnaire-to-the-method-of-positive-psychotherapy-and-family-therapy-wippf> (дата обращения: 21.01.2022).

3. Левкович В., Зуськова О. Методика диагностики супружеских отношений. *Вопросы психологии*. 1987. № 4. С. 128–134.

4. Смехов В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 34.

5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 656 с.

Гришина Т. А.

к.психол.н., доцент

Класичний приватний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

В умовах інформаційних технологій, особистість бере участь у великій кількості комунікацій одночасно. Велика роль у цьому процесі належить розвитку інформації, упровадження якої у повсякденність породжує нові форми реальності. Зміни в сучасному суспільстві є постійним атрибутом суспільного життя і висувають нові вимоги до формування знань, навичок, мотиваційного інструментарію та способу життя людей. Тому саме проблема психологічного впливу інформаційних технологій на формування інформаційної культури особистості є актуальною.

Поняття “інформаційна культура особистості” дає комплексну характеристику професійних і особистісних якостей, які відповідають вимогам професійної та суспільної діяльності, визначальним чинником у контексті якої є всебічна інформація та знання, які задають систему мислення і світосприйняття” [5].

Інформаційна культура є засобом формування його світогляду і наукової картини світу. Тому інформаційний вплив відіграє важливу світоглядну роль. Від комп’ютерної грамотності, переходом до інформаційної культури, першочерговим завданням на сучасному етапі стає набуття навичок використання нових інформаційних технологій. Складовими світоглядної культури є інформаційна культура особистості та її формування, культура мислення й мовлення, культура організації праці, культура спілкування та співіснування з іншими людьми, які завжди були в полі зору освіти.

Досить широко висвітлена проблема організації практичної діяльності засобів масового впливу в психологічній літературі, а також була завжди актуальною для вітчизняної та зарубіжної науки.

Питання формування нової інформаційної культури, інформаційної політики, інформаційної безпеки, інформаційного законодавства, які отримують наукове осмислення, пов’язане з використанням Інтернету (Р. Абдеєв, Д. Белл, Д. Гавр, Г. Почепцов).

Проблемі комп'ютерної адикції присвячені дослідження педагогів та психологів О. Арестової, Л. Бабаніна, Н. Бочкарьової, І. Бурмистрова, А. Войскунського, С. Дрьомова Ц. Короленко, Л. Леонової, Н. Малишевої, А. Уразаєва, українських дослідників Є. Боринштейна, І. Прибуткової, А. Черниша, В. Щербини та інших.

Проблемою Інтернет-залежності займаються такі зарубіжні психологи, як І. Голдберг, Л. Кенройк, М. Орзак, Дж. Сулера, М. Чон, К. Янг та інші. Дослідники А. Бєлих, А. Єгоров, С. Ігумнов, Л. Лещенко, Ю. Мешек, О. Решетникова та ін. досліджували прояви психологічної залежності від комп'ютера.

Недостатньо вивченими є поки що, ступінь наукової розробленості обраної теми дослідження, а саме становлення психологічної Інтернет-культури. Необхідне подальше осмислення і розробка теми. Багато із зазначених вище науковців визнають, що їх дослідження далекі від вичерпаності, так як аудиторія набуває нових соціальних рис і Інтернет продовжує активно розвиватися.

Психологічні дослідження впливу Інтернету на особистість цілком доречні, тому що мають нові форми впливу на масову свідомість. Дані узагальнення можуть і повинні стати вагомою і важливою частиною загальної психологічної теорії масової комунікації. З іншого боку, аналіз Інтернет на прикладному рівні дозволяє визначити оптимальні шляхи його практичного розвитку і функціонування на благо суспільства.

Модель культурної, інформаційної, високорозвиненої, толерантної людини формує нове інформаційне суспільство. Саме комп'ютер перетворюється на основний "твір культури", за допомогою якого людина здійснює "діалог культур через століття і простори" [3, с. 15].

Особливості інтелектуального розвитку особистості пов'язані з інформаційною культурою і саме тому, в багатьох економічно розвинутих країнах, більше уваги надається підвищенню інтелектуального та освітнього рівня користувачів.

Особливої актуальності, в умовах інформатизації сучасного суспільства, набуває формування інформаційної культури особистості, яка використовує накопичені інформаційні ресурси, що відкривають величезні перспективи перед людством. Цілком усвідомлена суспільством важливість формування інформаційної культури особистості. Науковці об'єднані спільною зацікавленістю розглядають різні явища. Наприклад фахівці з інформатики, пов'язують інформаційну культуру з умінням працювати в електронних мережах й комп'ютерною грамотністю.

Психологічний, соціальний та культурний вплив на особистість і соціум пов'язані з перетвореннями в соціально-економічній і політичній сферах становлення інформаційного суспільства. Тому в період становлення інформаційного суспільства особливої актуальності набувають питання психології, теорії і практики масової комунікації, особливо, її нових високотехнологічних форм. Психологічні дослідження можуть і повинні стати вагомою і важливою частиною загальної психологічної теорії масо-

вої комунікації, а також на благо суспільства дозволить, визначити оптимальні шляхи його практичного розвитку і функціонування.

Така складна і затребувана комунікативна форма, як Інтернет, знайде своє місце в системі психологічних дисциплін, які досліджують комунікативний простір. Сьогодні, саме Інтернет, найбільш динамічно розвивається, але в психології є найменш вивченою формою масової комунікації [8].

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що в ході навчальної, науково-пізнавальної та інших видів діяльності виникає інформаційна культура, яка спрямована на задоволення інформаційних потреб і є систематизованою сукупністю знань, умінь та навичок. Саме це дає змогу виділити критерії інформаційної культури людини, а саме: здібність до інформаційного спілкування та комп'ютерна грамотність; уміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, а також відбирати й оцінювати її; ефективно здійснювати пошук потрібної інформації у всій сукупності інформаційних ресурсів; переробляти інформацію та створювати якісно нову; провадити індивідуальні інформаційно-пошукові системи.

Всі ці критерії базуються на усвідомленні ролі інформації у суспільстві, знанні законів інформаційного середовища та розумінні свого місця в ньому, володінні новими інформаційними технологіями. Інформаційна культура людини включає наступні рівні реалізації: когнітивний рівень – знання й уміння; емоційно-ціннісний – установки, оцінки, стосунки; поведінковий – реальна та потенційна поведінка.

Отже освіті надається велике значення у формуванні інформаційної культури, яка формує нового користувача інформаційного співтовариства, що володіє навичками й уміннями диференціації, виділення значущої інформації, вироблення критеріїв її оцінки; створення та використання інформації. За допомогою системи освіти, а також мотивування людини до самоосвіти цілеспрямовано використовується процес формування інформаційної культури, який припускає систему психолого-педагогічних засобів та застосування отриманих знань на особистісному рівні.

Таким чином, процес формування інформаційної культури, передбачає вироблення і проведення державою відповідної культурної політики у цьому напрямі, а також передбачає, створення суспільством необхідних економічних, матеріально-технічних, нормативно-правових, кадрових та інших умов, тобто.

Список використаної літератури

1. Абисова М. А. Комунікативні стратегії в постсучасному світі: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. Наук : 09.00.03. Київ, 2011. 188 с.
2. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : Аспект Пресс, 2005. 176 с.
3. Золотова Г. Д. Соціально-педагогічні проблеми адитивної поведінки дітей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 4 (22). С. 363–367.
4. Килимова Л. В. Влияние информационных технологий на саморазвитие личности : автореф. дис. ... канд. соц. Наук : 22.00.06. Курск : Курский гос. ун-т., 2003.

5. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение в среде подростков. *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. 2002. С. 68–74.
6. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная и педагогическая психология : учеб. пособ. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 416 с.
7. Соловйова І. І. Чинники формування комп'ютерної адикції. *Тези доповідей 58-ої науково-технічної конференції професорського-викладацького складу 2005 – 2006 роки Одеського національного морського університету*. Одеса, 2005–2006. С. 83–84.
8. Федоренко С. В. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр.* 2010. Вип. 7. Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання. С. 235–248.

Ковальова К. Ю.

студентка

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Гришина Т. А., к.психол.н., доцент

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ТА ФАКТОРИ ПОЯВИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Проблема агресивної поведінки особистості є однією з актуальних як у психологічній, так і в інших гуманітарних (соціологія, кримінологія) і природничих науках (медицина, біологія, фізіологія тощо), обумовило появу низки методологічних проблем. Основною з них є наявність різних визначень, теорій, моделей. Зміни в суспільстві, які викликали соціальні конфлікти, зростання насильства, поставили феномен агресії в центр уваги психології.

Актуальність цього феномена в наш час обумовлюється наступними факторами. По-перше, сама по собі агресія у юнацькому віці вже є серйозною психолого-педагогічною проблемою, адже призводить до “екстремальних” явищ (кримінальна поведінка тощо). По-друге, різні форми третирування людини можуть призводити до цілої низки небезпечних наслідків, починаючи з академічної неуспішності й закінчуючи появою психологічних розладів. По-третє, явище агресії, яке було раніше проблемою переважно західних суспільств, в останні роки поширилось, на жаль, і в нашій країні.

На кожному етапі розвитку суспільства визначається коло першочергових проблем, що мають бути вирішені фундаментальною наукою у зв'язку з новими, чи такими, що стали особливо важливими потребами практики. У всьому світі відзначається зростання насильницьких дій різного масштабу. Вкрай гострою є проблема зростання дитячої злочинності, насилля до дітей, агресії у сімейних взаєминах. Частими стали прояви демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму у міжособистісних відносинах. Діти ростуть у час стрімких змін і руйнування стереотипів, коли усталені моральні норми ще не сформовані.

Феномен агресії завжди привертав до себе увагу суспільства. Тому й не випадково, що перші спроби проаналізувати це явище, зрозуміти його причини здійснювалися ще в донауковий період – у сфері релігії.

Поява на початку ХХ століття двох потужних теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу і біхевіоризму – зумовила два основні підходи до проблеми агресії: як до природженої властивості (вчення про “танатос” З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція “фрустрації – агресії” Д. Долларда і Н. Міллера) [2].

В зарубіжній науковій методології та практиці агресивна поведінка людини розглядається в рамках інстинктивістського, біологічного, фрустраційного, когнітивного, соціального, підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії та агресивної поведінки. Цими питаннями у дослідженні агресії цікавилися багато вчених психологів, а саме З. Фрейд, К. Лорен, В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х’юсманн, А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі та ін.)

Агресія – це поведінка, яка спричинює шкоду іншим людям. Агресія проявляється у побитті інших людей, у вербальних образах, погрозах, ворожих насмішках, жартах, а також містить непрямі форми фізичної та вербальної агресії (бойкот, ворожа міміка та жестикуляція).

Агресивність – це ситуативний, соціальний психологічний стан безпосередньо перед чи під час агресивної дії.

Однією з головних проблем у визначенні агресії є те, що цей термін може пояснювати велику кількість дій. Термін «агресія» походить від лат. «agredī» – напад, проте він не має загально прийнятої дефініції, хоча широко його використовують у різних контекстах.

Спочатку розглянемо та проаналізуємо визначення агресії у ряду енциклопедичних та довідкових видань. Так, у «Критичному словнику психоаналізу», автором якого є Ч. Райкрофт, агресія розуміється як гіпотетична сила, інстинкт або першопричина, яка є збудником ряду дій і почуттів. Вона часто розглядається як антитеза сексу та лібідо, і в цьому випадку позначає руйнівні потяги.

В. Зінченко, Б. Мещеряков пояснюють агресію як мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об’єктам нападів, приносить фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт.

Схожих позицій дотримуються М. Кордуелл та Н. Губін. Перший – розуміє агресію як певну дію чи ряд дій, безпосередньою метою яких являється нанесення фізичної шкоди. Другий – розглядає агресію як поведінку, що орієнтована на заподіяння шкоди об’єктам, в якості яких можуть виступати живі істоти або предмети. І. Кондаков вважає агресію поведінкою, яка слугує формою відреагування фізичного чи психологічного дискомфорту, стресів, фрустрацій. Проте, на думку вченого, вона може також бути засобом досягнення мети: підвищення власного статусу за рахунок самоствердження.

Різноманітність причин, що сприяють появі та розвитку агресивної поведінки обумовлені різними підходами до вивчення самого явища аг-

ресії. Умовно ці причини можна класифікувати в загальні фактори: біологічні, соціальні, особистісні (психологічні) та хімічні.

Розглянемо класифікацію факторів, що впливають на появу та розвиток агресивної поведінки (див. Рис. 1). Зі схеми видно, що умовно розділені всі фактори на чотири групи.

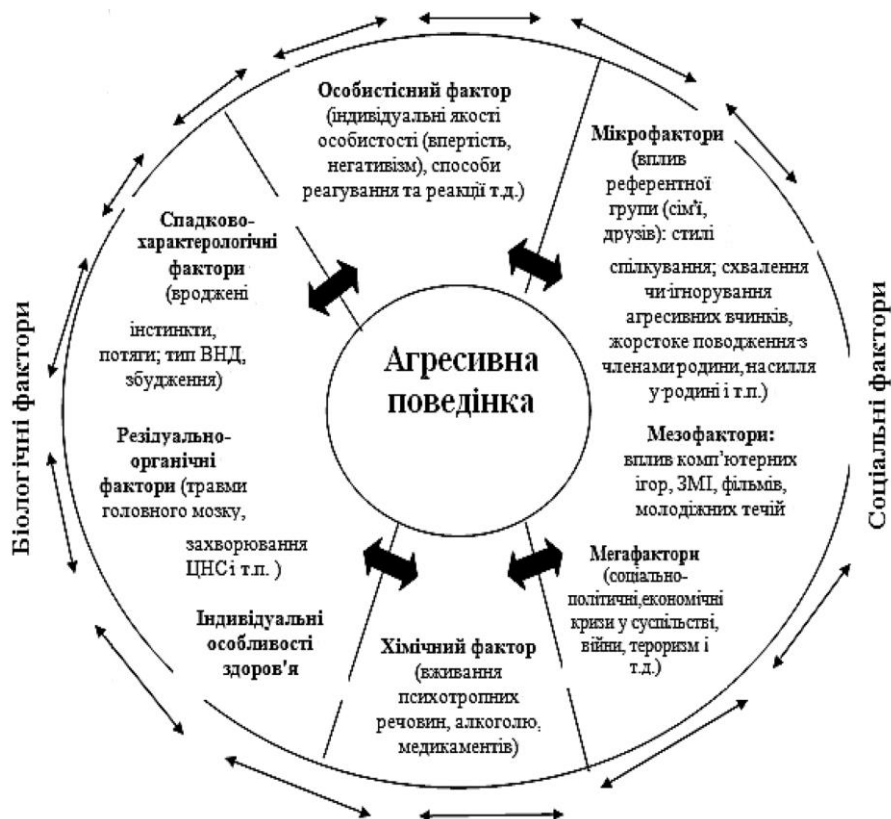


Рис. Фактори появи та розвитку агресивної поведінки

Розмежування цих чотирьох груп факторів є досить умовним, адже усі вони тісно взаємопов'язані між собою, а інколи впливають один з одного: особистісні якості напряду залежать від стилю виховання, моральних цінностей родини та генетичної спадковості; вживання психотропних речовин залежить від індивідуальних особливостей особистості та впливу на неї її референтної групи; в свою чергу деякі захворювання обумовлені вживанням психотропних речовин і т.п.

На нашу думку така загальна класифікація вимагає уточнень вікових особливостей проявів агресивної поведінки. Виявлення причин агресивної поведінки є одним з найважливіших факторів успішної корекційної роботи.

Таким чином, слід зауважити, що у довідковій літературі існує досить широкий діапазон визначень агресії. Узагальнюючи наведені трактування можна простежити спільну позицію, згідно з якою агресія одночасно визнається негативною або ж асоціальною поведінкою.

Аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури дав змогу визначити поняття «агресія» й «агресивна поведінка». Отже, агресія фор-

мує агресивність як стійку рису особистості, а й, у свою чергу, сприяє виявленню агресивної поведінки. Проведений теоретичний аналіз наукових підходів щодо вивчення агресивної поведінки дає підстави зробити наступні висновки: агресія є результатом засвоєння агресивного світосприйняття, світогляду та світорозуміння, що формує внутрішню готовність до її зовнішнього вираження.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы социологии девиантного поведения и социального контроля / под.ред. Я. И. Гилинского. Москва : ИС РАН, 1992.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер, 1998.
3. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Чернігів, 2003.
4. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Политические исследования*. 1997. № 4.
5. Коэн А. К. Отклоняющееся поведение и контроль за ним. Американская социология: Перспективы, проблемы, методы / пер. с англ. В. В. Воронина, Е. В. Зиньковского. Москва : Прогресс, 1972.

Лиманкіна А. І.

аспірантка

Класичний приватний університет

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СПІВЗАЛЕЖНИХ ЧЛЕНІВ РОДИНИ

Ніхто не буде суперечити, що родина є маленькою частинкою, своєрідним пазлом сучасного суспільства, і саме з неї починається становлення ідентичності та особистості кожного з нас. Завдяки проживанню досвіду у родині ми починаємо сприймати себе, свої психологічні межі, формуємо нашу взаємодію з самим собою та іншими.

Розглядаючи ідентичність, ми розуміємо змістовний аспект значущості та актуальності її не тільки для становлення особистості, а і для повноцінного людського життя.

Розуміння розвитку уявлень про становлення ідентичності може зробити істотний внесок у вирішення питань, що вважаються найважливіми та найважливішими у психології саморозвитку та самореалізації людини [6].

П. Горностай у своїй роботі доказує залежність становлення ідентичності від динамічних та інтеграційних групових процесів в малій групі [1]. Родина є соціальною малою групою для кожного з нас, тут ми отримуємо свій перший життєвий досвід, починаємо усвідомлювати себе як автономну окрему одиницю та отримуємо путівку у своє доросле життя. Проблема в тому, що сам досвід проживання у родині недостатньо буває усвідомленим та відрефлексованим, тому задача в дослідженні становлення ідентичності, особливо, у співзалежних та залежних членів родини потребує найбільш конкретного та детального вивчення.

Діти народжуються без соціальних знань, і саме дорослі у родині показують приклади міжособистісних взаємовідношень, стосунків у соці-

умі, що стане нормою, а що ні, чого ні в якому разі не приймати. Наприклад, вживання алкогольних напоїв у суспільстві приймається як традиція, бо як же свято без нього, може спонукати не тільки до вживання шкідливих для здоров'я напоїв, але і появи алкогольної залежності у людини у тих родинах, де це є нормою, і де члени сім'ї заохочують один одного до цього.

Будь яка група має свої групові процеси і є динамічною в своєму розвитку. Тому розглядати ідентичність краще не в статичному, а в динамічному стані свого формування. Ще Л. Виготський наголошував на важливість системно-динамічного підходу до поняття ідентичності та особистості для успішної терапії та реабілітації пацієнтів [2]. Саме формування здорової ідентичності на ранніх етапах свого розвитку у сім'ї дає шанс для становлення повноцінної, цілісної особистості та усвідомлення своєї приналежності до тієї чи іншої соціально-особистісної позиції у межах соціальних ролей, ефективної реалізації. Тільки спираючись на цілісність, на те, що має людина, а не на те, що в неї немає, ми, психологи, можемо допомогти співзалежним членам сім'ї відновитися і трансформуватися в здорову дорослу особистість.

З погляду психосоціального підходу, представником якого є Е. Еріксон, в пошуках своєї тотожності та своєї ролі у дорослому світі людина з дитинства спирається на спадкоємність своєї родини, засновану на прикладах для наслідування, на родинних дозволах та заборонах [3]. Дитині важливо отримувати зворотний зв'язок дорослих членів сім'ї, відчувати як вона виглядає у їхніх очах у порівнянні зі своїми уявленнями про самого себе.

У деструктивних родинах з співзалежними та залежними членами родини найчастіше становленню людини як повноцінної особистості не приділяється достатньої уваги. У таких родинах дитина має акцент не на розвиток, а на виживання у складних психологічних обставинах, у яких вона травмується та набуває травмованої ідентичності у своїй адаптації до деструктивних сформованих умов у родині.

Ще змалку дитина постійно потребує зворотний зв'язок для підтвердження своєї спроможності, вона шукає опору для себе, в першу чергу, у своїх найближчих і значущих членах сім'ї (батьках, дідусів, бабусь, старших братів і сестер).

В деструктивних родинах дитина не відчуває безпеки у взаємовідносинах, формується травмована ідентичність з розмитими порушеними психологічними межами з бажанням злитися з значущою та близькою людиною для свого виживання, і це стає життєвою нормою.

У таких сім'ях спостерігається передача співзалежних відносин із покоління в покоління і таким чином це закріплюється як життєвий сценарій не тільки у відносинах усередині сім'ї, а і за її межами з іншими людьми в соціумі.

До недавніх часів в вітчизняної психології такі поняття як ідентичність і співзалежність практично не використовувалися, вони не були

предметом ні теоретичного, ні психологічного дослідження [4, 5]. Два цих психологічних феномена потребують більш глибоко вивчення, пізнання та розуміння в своєму формуванні та динамічному розвитку протягом всього становлення людини як особистості, особливо у деструктивних родин, як профілактика появи співзалежності у міжособистісних стосунках.

Список використаної літератури

1. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : монографія / уклад. : П. Горностай, О. Ліщинська, Л. Чорна ; за наук. ред. П. Горностая. Київ : Міленіум, 2014. С. 5–6.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Эриксон Э. Детство и общество. URL: https://www.phantastike.com/social_psychology/detstvo_i_obshestvo/html/?page=302 (дата обращения: 29.03.2022).
4. Идентичность. Хрестоматия / сост. Л. Б. Шнайдер. Москва : Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; МОДЕК, 2008. 365 с.
5. Манухина Н. М. Созависимость глазами системного терапевта. Москва : Независимая фирма «Класс», 2017. 336 с.
6. Зарицька В. В. Психологія самореалізації особистості : монографія. Запоріжжя, 2019. 242 с.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Бочарь В. М.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ

Людина не народжується особистістю, вона нею стає в процесі взаємодії з соціальним, природним, технічним та технологічним середовищем, з матеріальними і духовними обставинами його життя і діяльності. У процесі цієї взаємодії людина й формується і розкривається, і проявляє себе як особистість.

Психіка дитини формується з віком та ускладнюється як структурно організована динамічна система. Виникають нові психічні якості, нові складні психічні структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле [4].

Емоційний розвиток заслуговує на особливу увагу, оскільки надає прямий вплив на процес взаємодії з оточуючими людьми.

Емоційна стійкість грає велику роль у освоєнні знань, умінь і навичок підлітка, а також у встановленні контактів з оточуючими його людьми. Емоційний розвиток підлітків – один із важливих напрямів професійної діяльності педагога-психолога. Емоції є центральною ланкою психічного життя, насамперед для підлітків. Тому підлітки потребують створення умов розвитку, корекції недоліків розвитку, особливо емоційної сфери, компенсації недостатньої уваги.

Емоційна стійкість - це властивість особистості, що сприяє успішному здійсненню продуктивної діяльності в напружених умовах.

У поняття «емоційна стійкість», залежно від авторів, включаються різні емоційні феномени.

М. Дьяченко та В. Пономаренко розуміють емоційну стійкість як якість особистості та психічний стан, що забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях. Для Т. Рібо, Е. Мілеряна, О. Чернікової, Н. Амінова і ряду інших авторів емоційна стійкість рівнозначна емоційної стабільності, так як вони кажуть про стійкість певного емоційного стану. С. Оя однією з ознак емоційної стійкості вважає наявність незначних зрушень у величинах показників, що характеризують емоційні реакції, Я. Рейковський вважає, що у деяких осіб емоційна стійкість проявляється через їх низьку емоційну чутливість. К. Платонов та Л. Шварц до емоційно нестійким відносять тих, хто підвищено емоційно порушимо і схильний до частотої зміни емоційних станів. У той же час автори визнають велику роль волі в забезпеченні ефективності діяльності при виникненні сильної емоції.

Для емоційно стійкої людини кожна стресова ситуація – як тренування. Людина стає сильнішою, мудрішою, більш здорово підходить до вирішення проблем і спокійно переносить усі мінливості долі.

Чому важливо розвивати таку стійкість? Тому що саме вона є гарантією того, що людина не «загубиться» у скрутній ситуації, перенесе стрес без нервових зривів та інших неприємних наслідків. Низький рівень стійкості особистості в емоційному плані може спричинити розвиток захворювань на нервовому ґрунті, неврозів, депресії.

Проблема розвитку емоційної стійкості у підлітків є актуальною. Розвиток емоційної стійкості є одним із найважливіших завдань розвитку особистості підлітка. Кожному віку підбираються методи та прийоми, відповідно до рівня розвитку. Одним з таких методів є арт-терапія.

Б. Карвасарський у «Психотерапевтичній енциклопедії» визначає арт-терапію як використання мистецтва в якості терапевтичного чинника. Термін «арттерапія» (art - мистецтво, arttherapy (буквально) - терапія мистецтвом) означає найчастіше лікування пластичною образотворчою творчістю з метою впливу на психоемоційний стан хворого [3]. Саме арт-терапія є простим та ефективним способом психологічної допомоги, заснованим на творчості та грі, що має широкий діапазон вікового застосування (від дітей до людей похилого віку).

Перевагами арт-терапії, крім відсутності протипоказань, є відносна простота в застосуванні, багатство матеріалів, можливість використання в поєднанні з будь-якими іншими психотерапевтичними методами та медичними засобами.

Програми арт-терапевтичної профілактики у дітей та підлітків можуть бути засновані на використанні різних форм творчого самовираження, насамперед, образотворчих засобів (включаючи графіку, живопис, ліплення, колаж, фотографію тощо), які доповнюються засобами музичної та драматичної експресії, елементами літературної творчості, руху та танцю.

На сьогоднішній день найбільше розповсюджені такі напрямки [2].

Арт-терапія. Цей напрямок поєднує використання в терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, монотипії, мозаїки, колажів, гриму, боді-арту, масок, ліплення, ляльок, маріонеток, інсталяцій, фотографій тощо. Арт-терапія найбільш розроблений напрямок із величезною кількістю технік, прийомів, методик. Саме з малюнка почалася історія арт-терапії як психотерапевтичного методу.

Музикотерапія більшістю спеціалістів включається в арт-терапію. Як один із найдавніших архаїчних видів творчості напрямок надзвичайно багатий за силою впливу, широтою можливостей, існуючого емпіричного матеріалу.

Танцювальну терапію часто виділяють у самостійний психотерапевтичний напрямок або ж відносять до тілесноорієнтованого. Це теж давній спосіб зцілення, як і музика.

Драматерапія є одним з напрямків, що найбільш інтенсивно розвиваються в наш час. Причиною широкого використання та ефективності драматерапії, на думку Т. Колошиної, є постійна депривація в сучасному світі ігрової потреби дорослих та дітей, втрата могутньої народної ігрової культури.

Казкотерапія в останні роки виділяється в самостійний напрямок. Казкотерапія заснована на використанні казки як архетипічної метафори з метою психодіагностики (проективна діагностика, що описує цілісну картину світу особистості, її проблемні та ресурсні елементи), психокорекції (розвиток креативності особистості як розширення спектру альтернативних рішень), психотерапії та психологічного консультування (зцілення за допомогою казки).

Кольоротерапія заснована на дії кольору на нервову систему людини. Існує два напрямки кольоротерапії: безпосередній вплив на мозок людини та створення необхідного кольорового лікувального середовища навколо хворого.

Пісочну терапію можна розглядати як аналог предметної скульптури й роботи з об'єктами в арт-терапії. Пісочна терапія включає створення різноманітних форм із піску, вибір і аранжування мініатюрних предметів і фігурок, що нагадує одну з форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру.

Лялькотерапія – метод психологічної допомоги дітям, підліткам полягає у корекції їхньої поведінки у вигляді ляльок. Даний метод покликаний допомогти усунення хворобливих переживань, зміцнювати психічне здоров'я, емоційну стійкість, покращувати соціальну адаптацію, розвивати самосвідомість, вирішувати конфлікти в умовах колективної творчої діяльності.

Це метод лікування за допомогою ляльок, заснований на процесах ідентифікації дитини з улюбленим героєм мультфільму, казки та з улюбленою іграшкою. Як основний прийом корекційного впливу використовується лялька як проміжний об'єкт взаємодії дитини та дорослого (психолога, логопеда, вихователя, батька).

Технологія лялькотерапії виявляється у посиленні емоційного напруження, яке відчуває дитина, настільки, що може перейти у нову форму – розслаблення, катарсис. Поступово діти досягають емоційної стійкості та саморегуляції.

Вищезазначені технології можуть бути як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичними методами саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримці, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих, засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, комунікативні навички та здатність до адаптації [1].

Узагальнюючи вищесказане можна сказати, що розвиток емоційної стійкості є одним із найважливіших завдань розвитку особистості підліт-

ка. Розвиваючи емоційну стійкість підлітка засобами арт-терапії, можна знайти вирішення низки проблем розвитку його особистісної сфери.

Арт-терапевтичні техніки допомагають підліткам знайти та зрозуміти себе, світ у якому вони живуть, адаптуватися до будь якого нового середовища, вміти налаштовувати стосунки та спілкування з однолітками, вчителями, батьками. Саме засоби арт-терапії допомагають у формуванні всебічно розвиненої особистості, яка психологічно стійка, здорова та духовно збагачена. В мистецтві немає заборон і протипоказань, воно доступне для кожного, ефективно і головне – безпечно.

Список використаної літератури

1. Бойко А. Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 5. С. 68–73.

2. Вознесенська О. П., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2002. 125 с.

3. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 752 с.

4. Неудачина Т. І. Психологія розвитку та формування особистості дитини / за ред. О. Г. Коробкіна. Харків : ХНПУ, 2018. 76 с.

Дьомушкіна Л. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В ПЕРІОД НЕРОЗДІЛЕНОГО КОХАННЯ

Проблему переживання нерозділеного кохання особистості юнацького віку неможливо розглядати не торкаючись взагалі особливостей переживання кохання в цьому віці.

Для юності типова ідеалізація об'єкта закоханості і самого кохання. Бідуючи в сильних емоційних прихильностях, молоді люди часом не заважають реальних властивостей партнера, перебільшують позитивні якості та применшують негативні.

Юнацька потреба в саморозкритті часто переважає інтерес до розкриття внутрішнього світу іншого, спонукаючи не стільки вибирати коханого, скільки придумувати його [9].

Ідеалізацію недостатньо розглядати лиш як просте порушення, неадекватність міжособистісного сприймання при переживанні любові. Ідеалізація – інше сприймання, при якому закоханий бачить в об'єкті свого кохання не тільки те, що є сьогодні, але й те, що буде чи може бути [49].

Юнацька мрія про кохання виражає насамперед потребу юнаків в емоційному контакті, розумінні, щиросердечній близькості.

Потреба в саморозкритті, інтимної людської близькості й чуттєво-еротичні бажання дуже часто не збігаються й можуть бути спрямовані на різних партнерів.

Психологічна близькість спочатку легше досягається з людиною власної статі, з якою особистість зв'язує широке коло загально значимих переживань, включаючи й еротичні.

За образним висловом одного вченого, парубок не кохає дівчину, до якої його вабить, і його не вабить до дівчини, яку він кохає.

Поява коханої дівчини знижує емоційне сприйняття одностатевої дружби, і друг стає скоріше добрим товаришем. З іншого боку, кохання припускає більший ступінь інтимності, ніж дружба, воно як би містить у собі дружбу [11]. Але переживання нерозділеного кохання насичене стражданням, відчуттям нерозділеності, розлученості.

Для юнака або дівчини закоханість – це, найчастіше, незнайоме почуття. Вони поки не знають, як воно приходить, і як іде. Поява предмета кохання – високо значима подія в житті юнаків, що спричиняє «бурю» емоцій, напружені переживання.

Юнацький вік характеризується новим типом спілкування, предметом якого є сам парубок як суб'єкт відносин. Самі більші відкриття в таких відносинах робляться про себе самого [1].

Справжня інтимність відносин замолоду, тобто сполучення життєвих цілей і перспектив закоханих при збереженні індивідуальності й особливості кожного, можлива тільки на основі стабільного образу «Я». Поки його немає, юнак часто розривається між бажанням повністю злитися з іншою людиною й страхом втратити себе в цій злитті.

Для розуміння психологічних відмінностей закоханості дорослих людей від юнаків особливо важливі три моменти:

- відносно завершення формування самосвідомості;
- розширення й диференціація сфери спілкування й діяльності;
- поява нових інтимних прихильностей [3].

Кохання – це високий ступінь емоційно-позитивного відношення суб'єкта, що виділяє свій об'єкт серед інших, що й поміщає його в центр своїх життєвих потреб і інтересів.

Якщо на початку юності головним конфідентом (особою, з яким обговорюються особисті проблеми) звичайно буває друг своєї статі, то пізніше це місце вже не компенсується одностатевою дружбаю; більш того, почувачи, що він відстає щодо цього від однолітків, юнак іноді стає менш відвертий і із друзями, замикається в собі.

Психосексуальні труднощі – одна з головних причин юнацької самотності. Незважаючи на демократизацію й спрощення взаємин між юнаками й дівчатами, вони зовсім не так елементарні, як вбачається деякими дорослими. Сучасний ритуал залицяння простіше традиційного, зате він ніде не кодифікований. Це створює нормативну невизначеність.

Характерно, що більша частина питань, що задаються підлітками і юнаками, стосується не стільки психофізіології статевого життя, усієї складності якої вони ще не усвідомлюють, скільки її нормативної сторони: як треба поводитися в ситуації залицяння, під час побачення, коли можна цілуватися та ін. [4].

Заклопотаність ритуальною стороною справи іноді настільки сильна, що молоді люди найчастіше глухі до переживань один одного, навіть власні їхні почуття відступають перед питанням, чи «правильно» вони роблять із погляду норм своєї статевовікової групи.

Залицяння – гра за правилами, які, з одного боку, досить тверді, а з іншого – досить непевні.

Любовні переживання молодих чоловіків містять більше еротичних компонентів, тоді як у жінок яскравіше виражені прагматичні й маніакальні риси. Маніакальні захоплення типовіше для підлітків і юнаків, ніж для дорослих.

Дослідниками було виявлено, що деякі стилі, наприклад, ерос, припускають високий ступінь задоволеності відносинами, інші – такі, як людус – частіше приносять менше задоволення.

Деякі любовні стилі характерні для всіх закоханих пар: взаєморозуміння, взаємопідтримка, задоволення від спілкування один з одним.

Деякі елементи є відмітними рисами. Якщо юнак зазнає жагучого кохання, то виражає це фізично.

Молоді люди вважають ці відносини винятковими, просто зачаровані своїм партнером, це можна побачити по їхніх очах.

Сильно люблячі пари майже не звертають уваги на навколишніх і головним чином не зводять очей один з одного [6].

Кохання – емоційна хвилююча інтенсивна пристрасть. Є. Хатфілд визначає його як стан непереборного бажання з'єднатися з коханою людиною [10].

Якщо почуття взаємне, юнак і дівчина переповнені закоханістю й зазнають радість, якщо немає – воно спустошує й призводить до розпачу, життєва позиція знижується, особистість стає більш вразливою та песимістичною.

Подібно іншим формам емоційного порушення, жагуче кохання являє собою суміш захвату й зневіри, радісного тремтіння й тужливої пригніченості.

Кохання – пристрасть – стан коли дуже сильно вабить до союзу з іншою людиною.

Палко закохані цілком поринають одне у одного, приходять в екстаз, коли домагаються любові свого партнера, і безутішні, коли її втрачають. Але на відміну від юнаків, дівчата більш схильні фіксувати увагу на інтимній довірливості відносин і на необхідності опікуватися своїм партнером. Хлопців же більш займає ігрова й фізична сторона їх відносин [8].

Очікування закоханості і його переживання у юнаків і дівчат неминуче пов'язане із сексуальною поведінкою, яка, у свою чергу, визначається в них, як швидкістю статевого дозрівання, так і соціальними факторами [12].

Важливу роль у любовних відносинах відіграють уявлення про те, якою повинна бути кохана людина, які служать як би еталоном вибору й

критерієм його оцінки. У соціальній психології із цього приводу є три гіпотези:

1. Ідеальний образ коханого передує образу реального об'єкта, спонукаючи особистість шукати того, хто б максимально відповідав цьому образу. У молодих людей цей ідеальний образ розпливчастий і містить безліч нереалістичних деталей.

2. Несвідома ідеалізація предмета кохання, якому приписуються бажані риси, незалежно від того, який він насправді.

3. Властивості реального об'єкта кохання обумовлюють ідеал коханого [2].

Цілком ймовірно, усі три гіпотези мають під собою підстави.

В одних випадках «предмет» кохання вибирається відповідно до раніше складеного образу, в інших – має місце ідеалізація, у третіх – ідеал формується або трансформується залежно від властивостей реального об'єкта. Але яке співвідношення цих моментів і як вони сполучаються в різних людей і в різних обставинах – наука сказати не може [7].

У юнацькому віці формується морально-психологічна налаштованість до сімейного життя. Вона трохи «запізнюється» стосовно сексуальної мотивації [5].

І. Кон відзначає, що в юнаків взагалі часто буває розбіжність між піднесеним коханням до певної дівчини й сексуальними устремліннями до жінок взагалі. Готовність до сімейного життя часто виражається в зближенні, збігу, як духовних, так і фізичних устремлінь стосовно певного партнера [20].

Але якщо юнакові або дівчині об'єкт кохання не відповідає взаємним почуттям, то особистість переживає амбівалентні переживання ейфорії/болю, фрустровану потребу відчувати власну значущість, фрустрацію саморозкриття, дефіцит позитивних емоцій, зниження самооцінки і рівня самоприйняття.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : Академия, 1997. 704 с.

2. Бондырёва С. К., Колесов Д. В. Чувство (психология и семантика) : учеб. пособ. Москва : изд-во Моск-го психол.-соц. ун-та, 2008. 160 с.

3. Василев С. Психология любви. Москва : Интерпринт, 1992. 296 с.

4. Дидато С. В. Большая книга личностных тестов. Москва : АСТ : Астрель, 2006. 224 с.

5. Дружинин В. Н. Психология семьи. Москва : КСП, 1995. 160 с.

6. Зарицька В. В. Психологія емоційного інтелекту. Запоріжжя : ОЛДІ-ПЛЮС, 2022. 428 с.

7. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 464 с.

8. Кон И. С. Открытие. Москва : Академия, 1988. 367 с.

9. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва : Просвещение, 1999. 175 с.

10. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.

11. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 520 с.

12. Леви В. Л. Травматология любви. Москва : Метафора, 2004. 192 с.

Крещук А. Г.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік вважається початковим етапом формування особистості. У дітей виникають такі особистісні новоутворення, як супідрядність мотивів, засвоєння моральних норм та формування довільності поведінки.

Особливе місце в періоді дитинства займає старший дошкільний вік, який відіграє особливу роль в особистісному розвитку дитини. У цьому віці закладаються основи майбутньої особистості: формується стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби (потреба в повазі та визнання дорослого, у визнанні однолітків, проявляється інтерес до колективних форм діяльності); виникає новий (опосередкований) тип мотивації – основа довільної поведінки; дитина засвоює певну систему соціальних цінностей; моральних норм і правил поведінки в суспільстві.

Дитина починає усвідомлювати й узагальнювати свої переживання, формується внутрішня соціальна позиція, більш стійка самооцінка і відповідне їй ставлення до успіху і невдачі в діяльності.

В цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки. Цей етап сприятливий для оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими і однолітками. Цей вік приносить дитині нові принципові досягнення, одним з яких є усвідомлення свого соціального «Я», формування внутрішньої соціальної позиції, уявлень про себе.

Формування образу самого себе відбувається на основі встановлення зв'язків між індивідуальним досвідом дитини та інформацією, яку він отримує в процесі спілкування. Налагоджуючи контакти з людьми, порівнюючи себе з ними, зіставляючи результати своєї діяльності з результатами інших дітей, дитина отримує нові знання не тільки про іншу людину, але і про себе.

У старшому дошкільному віці відбувається розвиток самосвідомості. При цьому, дорослий, організовуючи діяльність старшого дошкільника, допомагає дитині оволодіти засобами самоусвідомлення себе і самооцінювання. Джерелом розвитку самосвідомості вважається провідна діяльність. Таким чином, ми можемо відзначити, що основним фактором, що робить істотний вплив на розвиток особистості дитини в дошкільному віці є гра.

У процесі розвитку у дитини в дошкільному віці формується не тільки уявлення про властиві йому якості і можливості (образ реального «Я» – «який я є»), але також і уявлення про те, яким він повинен бути, яким його хочуть бачити оточуючі (образ ідеального «Я» – «яким би я хотів

бути»). Оцінна складова самосвідомості відображає ставлення людини до себе і своїх якостей, його самооцінку [4].

Діти старшого дошкільного віку знайомляться з життям дорослих багатьма шляхами – спостерігаючи їх працю, слухаючи розповіді, вірші, казки. Як зразок для нього виступають поведінка тих людей, які викликають любов, повагу та схвалення оточуючих. Дорослі навчають дитину правилам поведінки, і ці правила ускладнюються протягом дошкільного дитинства.

Пред'являючи дітям вимоги і оцінюючи їх вчинки, дорослі вимагають від дітей виконання правил. Поступово і самі діти починають оцінювати свої вчинки, виходячи з уявлень про те, якої поведінки очікують від них оточуючі.

У старшому дошкільному віці ускладнюються відносини дітей з оточуючими, їм самим доводиться визначати своє ставлення до чогось, оцінювати свої вчинки, зіткнення різних мотивів стають частіше і гостріше. Особливо важко дітям вибирати між особисто значущими і суспільно значущими мотивами. Якщо старший дошкільник зазнав невдачі в якій-небудь значущій для нього справі, то це не вдається компенсувати задоволенням, від чогось іншого, так як однією зі сторін розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення їх усвідомленості.

До кінця старшого дошкільного віку дитина не тільки стає суб'єктом діяльності, а й усвідомлює себе як суб'єкта. Формується його самосвідомість, здатність до самооцінки своїх дій, вчинків, переживань.

У дітей старшого дошкільного віку самооцінка виникає на основі знань і думок про себе. Поява і розвиток самосвідомості відбувається в різних видах діяльності. При цьому, дорослий, організовуючи на ранніх етапах цю діяльність, допомагає дитині оволодіти засобами усвідомлення себе і самооцінювання. Джерелом розвитку самосвідомості, вважається провідна діяльність. У старшому дошкільному віці вирішальне значення у формуванні самооцінки має гра.

Самооцінка включає поряд зі знаннями про себе оцінку людиною самої себе, своїх здібностей, моральних якостей та вчинків [3]. Самооцінка – це судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу [2]. Отже, самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

Структура самосвідомості дошкільника формується у співпраці з дорослими як повне уявлення про самого себе [5].

Самосвідомість постає у В. Мухіної як психологічна структура, що є єдністю ланок, що розвиваються за певними закономірностями. Причому змістовне наповнення цієї структури, на відміну від універсальної структури свідомості, строго індивідуально для кожної людини [5].

Оцінка дошкільням самого себе багато в чому залежить від оцінки дорослого. Занижені оцінки надають саме негативний вплив. А завищені спотворюють уявлення дітей про свої можливості в бік перебільшення результатів. Але в той же час відіграють позитивну роль в організації діяльності, мобілізуючи сили дитини. Тому, правильність уявлень старшим дошкільням своїх дій багато в чому залежить від оцінного впливу дорослого. У той же час, сформоване уявлення про себе дозволяє дитині критично ставитися до оцінок оточуючих.

Власна внутрішня позиція дітей старшого дошкільного віку по відношенню до інших людей характеризується усвідомленням власного Я, своєї поведінки та інтересом до світу дорослих [3].

У той же час суттєву роль у розвитку самооцінки у дітей старшого дошкільного віку відіграє спілкування з однолітками. При обміні оцінними впливами виникає певне ставлення до інших дітей і одночасно розвивається здатність бачити себе їх очима. Серед дошкільників існує система цінностей, яка визначає взаємні оцінки дітей.

Самооцінка у дітей старшого дошкільного віку зазвичай неадекватна (частіше завищена), це відбувається тому, що дитині важко відокремити свої вміння від власної особистості в цілому. Для нього визнати те, що він щось зробив або робить гірше інших дітей, означає визнати, що він взагалі гірше однолітків.

З віком самооцінка у старшого дошкільника стає все більш правильною, повніше відображає його можливості. Спочатку вона виникає у продуктивних видах діяльності і в іграх з правилами, де наочно можна побачити і порівняти свій результат з результатом інших дітей. Маючи реальну опору: малюнок, конструкцію, дошкільнятам легше дати собі правильну оцінку.

Виконання дитиною будь-якої ролі в грі дає дітям старшого дошкільного віку можливість узгоджувати свої дії з однолітками, розвиває здатність до співпереживання і формує колективістські якості. У грі у дитини задовольняється потреба у визнанні і здійснюється самопізнання. Гра – це школа соціальних відносин, в якій моделюються форми поведінки дошкільника [1]. Саме в процесі гри розвиваються основні новоутворення дошкільного віку.

У різних видах діяльності самооцінка різна. У образотворчій діяльності дитина оцінює частіше всього себе правильно, в грамоті – переоцінює, а в співі може недооцінювати себе. Для формування самооцінки, важлива та діяльність, в яку включена дитина і оцінки його досягнень дорослими і однолітками.

Формування адекватної самооцінки, вміння бачити свої помилки і правильно оцінювати свої дії – основа розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Волков Б. С. Вікова психологія. Кн. 1. Москва, 2005. 306 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва : Просвещение, 1995. 204 с.

4. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1997. 117 с.

5. Фигдор Г. Детский сад с точки зрения психоанализа. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 12. С. 112.

Лебідь Н. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в групі однолітків. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства [4].

Психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, яка розкриває рівні розвитку психологічних якостей, що є найважливішими передумовами для нормального включення до нового соціального середовища і для формування навчальної діяльності.

Високі вимоги життя до організації виховання і навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність з вимогами життя. У цьому змісті проблема готовності дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення.

Основною метою визначення психологічної готовності до шкільного навчання профілактика шкільної дезадаптації. Для успішного вирішення цієї мети останнім часом створюються різні класи, у завдання яких входить здійснення індивідуального підходу в навчанні стосовно дітей як готових, так і не готових до школи, щоб уникнути шкільної дезадаптації.

Підготовка дітей до школи – задача комплексна, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один з аспектів цієї задачі, але всередині цього аспекту виділяються різні підходи:

- дослідження, спрямовані на формування у дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі;
- дослідження новоутворень і змін у психіці дитини;
- дослідження генезису окремих компонентів навчальної діяльності і виявлення шляхів їх формування;

- вивчення умінь дитини свідомо підкоряти свої дії заданому при послідовному виконанні словесних указівок дорослого. Це вміння зв'язується зі здатністю оволодіння загальним способом виконання словесних указівок дорослого [2].

Зі вступом дитини до школи настає абсолютно новий етап її життя і до цього етапу він повинен бути достатньо підготовлений. Раніше за все, повинен бути готовий виконувати серйозну діяльність, що дає йому не тільки нові права, але і що покладає нелегкі обов'язки. Маленький школяр в праві розраховувати на пошану тих, що оточують його на учбових заняттях і сам зобов'язаний систематично виконувати всі завдання вчителя, поводитися відповідно до шкільних правил незалежно від того, хоче він цього в даний момент чи ні.

По-справжньому готовою до школи така дитина, яку школа приваблює не зовнішніми аксесуарами, а можливістю отримувати нові знання, тобто дитина з достатньо розвинутими пізнавальними інтересами.

З приходом в школу дитина відразу ж потрапляє в групу однолітків, які зайняті загальною серйозною справою. Це істотно відрізняє шкільну групу від групи дитячого саду.

Взаємини між школярами будуються на іншій основі, ніж в дитячому саду – положення дитини в класі визначається іншими критеріями, перш за все його успіхами в навчанні для того, щоб в цих умовах зуміти ввійти в колектив, дитині необхідно володіти достатньо гнучкими способами встановлення взаємостосунків з іншими дітьми, розвиненим відчуттям товариства. Легко побачити, що психологічна готовність до школи, – яку б її сторону ми не узяли, є підсумком всього передування психічного розвитку дитини, результатом всієї системи виховання і навчання в сім'ї і дитячому саду.

Традиційно виділяються три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний.

Під інтелектуальною зрілістю розуміють диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість), що включає виділення фігури з фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, виражається в здатності збагнення основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування уміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсомоторна координація. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість, що розуміється таким чином, в істотній мірі відображає функціональне дозрівання структур головного мозку [3].

Емоційна зрілість в основному розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання. До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками і уміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. На підставі виділених параметрів створюються тести визначення шкільної зрілості. «Зона найближчого розвитку» набагато істотніше визначає можливості дитини, чим рівень актуального розвитку. Дві дитини, що мають однаковий рівень актуального розвитку, але різну «зону найближчого розвитку», розрізнятимуться в динаміці розумового розвитку в ході навчання. Відмінність «зон найближчого розвитку» при однаковому рівні актуального розвитку може бути пов'язана з індивідуальними психофізіоло-

гічними відмінностями дітей, а так само спадковими чинниками, що визначають швидкість протікання процесів розвитку під впливом навчання.

Таким чином, «зона» одних дітей буде «ширше і глибше» ніж у інших, і відповідно одного і того ж вищого рівня актуального розвитку вони досягнуть в різний час з різною швидкістю. Те, що сьогодні є для дитини «зоною найближчого розвитку», завтра стане рівнем його актуального розвитку [1].

Крім зазначених складових психологічної готовності до школи ми виділяємо додатково ще одну – розвиток мови. Мова тісно пов'язана з інтелектом і відбиває як загальний розвиток дитини, так і рівень його логічного мислення. Необхідно, щоб дитина вміла знаходити в словах окремі звуки, тобто у нього повинен бути розвинутий фонематичний слух. Визначаючи психологічну готовність до шкільного навчання, дитячий практичний психолог повинен чітко розуміти, для чого він це робить. Діагностика готовності до школи може переслідувати наступні цілі:

- розуміння особливостей психічного розвитку дітей з метою визначення індивідуального підходу до них у навчально-виховному процесі;
- виявлення дітей, не готових до шкільного навчання, з метою проведення з ними розвиваючої роботи, спрямованої на профілактику шкільної неуспішності і дезадаптації;
- розподіл майбутніх першокласників по класах відповідно до їх зоною найближчого розвитку, що дозволить кожній дитині розвиватися в оптимальному для нього режимі;
- відстрочка однією рік початку навчання дітей, не готових до шкільного навчання.

Підготовка дітей до школи повинна бути всебічною, забезпечити формування системи якостей, які засвідчать їх психологічну готовність до життя і діяльності у шкільних умовах. Вироблення таких якостей – одне з найважливіших завдань вихователів дошкільних закладів.

У всіх дослідженнях, незважаючи на відмінність підходів, визнається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки в тому випадку, якщо першокласник володіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім у навчальному процесі розвиваються і удосконалюються.

В загальному значенні, психологічна готовність до шкільного навчання – це комплексна характеристика дитини, що розкриває рівні розвитку психологічних якостей і є найважливішою передумовою для гармонійного входження дитини у нове соціальне середовище.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва : МГУ, 1999. 148 с.
2. Бородіна Г. В. Ще раз про готовність до школи. *Початкова школа: плюс до і після*. Київ : Либідь, 2002. 19 с.
3. Бура Р. С. Готовим детей к школе. Москва : Просвещение, 1997. 93 с.
4. Нежнова Т. А. Общение и развитие психики дошкольников. Минск : Институт практической психологии, 1985. 115 с.

Свіда С. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Агресія стала однією із найгостріших проблем нашого суспільства. Особливо турбує той факт, що агресивні прояви спостерігаються у дітей все більше у молодшому шкільному віці, від чого страждають вони, їхні вчителі, і батьки.

Агресивні прояви у дітей молодшого шкільного віку є однією з найбільш гострих проблем не тільки для працівників сфери освіти, але й для суспільства в цілому. Зростання числа дітей, які проявляють агресію в повсякденному житті, висувають на перший план завдання вивчення психологічних умов, які викликають ці небезпечні явища. Особливо важливим вивчення агресії є в молодшому віці, коли ця риса перебуває в стадії свого становлення й коли ще можна прийняти своєчасні коригувальні впливи. У певних дітей агресія стає стійкою характеристикою особистості. У підсумку виникають складнощі із самореалізацією, особистісним розвитком, спілкуванням з оточуючими людьми. Діти з агресивними проявами створюють масу проблем не тільки оточуючим, але й собі. Незріла психіка не в змозі перебороти фруструючі впливи без грамотної допомоги дорослого. Тому, перш ніж боротися з агресивністю, необхідно з'ясувати, що саме її спровокувало.

Існують чотири причини агресії:

– агресія як інстинкт, що виникла у процесі еволюції та служить людині для збереження виду. Це природна агресія, необхідна в боротьбі за виживання;

– агресія як реакція на фрустрацію, тобто стан, який характеризується хвилюванням, пригніченістю й є наслідком неможливості виконати намічену раніше мету або реалізувати важливу потребу. Іноді такий стан може призвести до невротичних розладів;

– агресія як звичка формується з інтенсивних неприємностей, що часто повторюються, переживань, фрустрації, які супроводжуються сплеском негативних емоцій. Фіксації агресії при цьому у значній мірі сприяє взаємний вплив один на одного членів неформальних груп, темперамент людини та відсутність у неї толерантності;

– агресія як придбане бажання проявляється в емоційній реакції гніву. Ступені прояву гніву дуже різноманітні – від обурення та незадоволеності до злості.

Виникненню агресивної поведінки сприяють: пережитий досвід якої-небудь форми насильства (фізичного, психологічного, сексуального тощо; відчуття безпорадності, приниження, злості або відчаю, небезпеки, самотності, що наростає; схильність до девіації, залежності, протиправної поведінки) [1].

Прослідити причини виникнення агресії можна також і в сучасній сім'ї. Атмосфера, що панує в домі, має величезний вплив на розвиток дитини. Якщо атмосфера вдома наповнена дружелюбністю, взаємною любов'ю та злагодою, дитина одержує правильний зразок поведінки, а порушення в сім'ї міжособистісних відносин може призвести до формування небажаної поведінки. Дитина, яка росте в домі, повному сварок і скандалів, через якийсь час і сама починає проявляти агресивну поведінку. Небезпечною для правильного розвитку особистості дитини є також розбіжність думок батьків та інших членів сім'ї (бабусь і дідусів) у відношенні до певної моделі виховання. Відсутність єдиного цілісного підходу ускладнює формування характеру в дитини та впливає на підвищення збудливості й агресивності [4].

На агресію впливають і суворі форми покарання за неправильну поведінку. На жаль, частіше за все суворе виховання зовсім не зменшує кількість агресивних вчинків, а, навпаки, збільшує їх інтенсивність. Коли батьки відштовхують своїх малюків, це теж є важливою причиною бунтарської поведінки дітей. Відсутність ніжності, любові, позитивних прикладів породжує в них стан ворожості, а іноді й агресії.

Особливу роль також відіграє стиль виховання, якому притаманні ігнорування, нехтування, коли батьки майже зовсім не цікавляться дитиною, її досягненнями у школі, захопленнями, компанією, планами або амбіціями, не проявляють до неї любові, але при цьому дають максимум свободи [3].

Одним із чинників, що сприяють виникненню агресивної поведінки, є перегляд телевізора. Діти відтворюють агресивну поведінку, побачену у фільмах, засвоюють її та застосовують у інших ситуаціях. Їм дуже складно відділити реальність від вигадки, тому деякі сцени й образи переносяться дітьми в їх власне життя, вони ототожнюють себе з іншою людиною або персонажем фільму. Важливо розуміти, що телевізійні сцени насильства є подвійною причиною жорстокої поведінки дітей: вони сприяють бажанню наслідувати побачену раніше модель поведінки, а також підвищують рівень тривожності, який є причиною агресивних реакцій.

Часто місцем виникнення агресивних реакцій є школа. Дитина, потрапляючи у шкільне середовище, піддається дії певних норм, що регулюють поведінку учнів. Вона повинна привести себе у відповідність із поставленими перед нею новими вимогами та завданнями, установити контакти не тільки з однолітками, а й з учителями та іншими працівниками школи.

У класі можуть виникати ситуації, що мають негативний вплив на формування навичок правильної взаємодії в колективі. Наприклад, до наростання конфлікту, неприязні, ворожості, а згодом і появи агресивної поведінки можуть призвести неодноразові скарги дітей на одного з однокласників, що виказуються вчителю. У цілому, наявність класів із вели-

кою кількістю учнів сама по собі сприяє виникненню агресії, тому що в такому разі легше залишитися непоміченим і уникнути відповідальності за неправильну поведінку [2].

Іншою причиною агресії є неуспішність. Учень, який одержує погані оцінки, якого постійно лають і критикують, починає демонструвати небажану поведінку, що посилюється все більше. Використовуючи різні захисні механізми, він стає агресивним по відношенню до тих дітей, яких хвалять, тому у формуванні правильних відносин між учнями й дорослими дуже важлива роль вчителя. Завданням виховання ж не є пригнічення всіляких проявів агресії дитини, а спрямування дітей з антисоціального у просоціальне русло і замість примітивних поведінкових форм допомогти їм виробити такі форми прояву негативних емоцій, які приймаються та допускаються суспільством.

Отже, кожна діяльність має свої певні причини і таким чином агресія серед дітей молодших класів характеризується внаслідок таких причин, як оточення в якому знаходиться дитина, сім'я як інститут соціалізації та засоби масової інформації, які на даний час є досить розповсюдженими. І. Фурманов виділяє такі чинники агресії серед дітей початкової школи:

– боротьба за увагу - якщо дитина не відчуває з боку батьків ніжності, любові, ласки, то мріє хоч якимось способом привернути до себе увагу. Крім того, агресивною поведінкою дитина може перевіряти щирість батьківської любові. Вона хоче, щоб її любили з усіма недоліками;

– образа на батьків - будучи не в силах висловити свою образу на батьків, діти починають вести себе агресивно. Причини можуть бути різними: поява молодшої дитини в сім'ї, розлучення батьків, поява вітчима, відлучення дитини від сім'ї (поклали в лікарню, відправили до бабусі), невиконана обіцянка, несправедливе покарання;

– невпевненість у собі - часто буває, що дитина, відчуваючи себе непотрібною, безглуздою, починає поводитися агресивно. У цьому випадку агресія виступає, як захисна реакція [5].

Причини прояву агресії у дітей молодшого шкільного віку є бажання до самореалізації, пристосування себе до нового шкільного оточення та інші. Вони є досить різноманітними і їх обов'язково зрозуміти для профілактики та корекції даного виду поведінки у дитини.

Список використаної літератури:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.

2. Бовть О. Б. Причины агрессивной поведінки дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 94–100.

3. Зимелева З. А. Агресивне поведінка молодших школярів та особистість батьків. *Психологічна наука й освіту*. 2001. № 4. С. 11–12.

4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 2010. № 5. С. 3–15.

5. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособ. Москва : Владос, 2010. 351 с.

Сухова М. С.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ САМОПОВАГИ

Теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що самоповага дошкільника – це особистісне утворення, яке включає в себе низку компонентів, що взаємодіють, взаємодоповнюють та піддаються певною мірою цілеспрямованому впливу. Гармонійне поєднання в активності дошкільника прагнення до самовираження, домагання визнання та здатності до самозбереження розглядаються як мінімально достатні складники його самоповаги, сукупність яких здатна забезпечити оптимальний рівень ціннісного ставлення до себе. Переважання якогось окремого компоненту або його недорозвиток може свідчити про дисгармонійний розвиток самоповаги.

Переживання власної цінності пов'язується із задоволенням потреби дитини у визнанні. Це одна із найзначущих людських потреб, яка актуалізується у дошкільному віці та виявляє себе у прагненні відповідати вимогам дорослих, бажанні бути визнаним спочатку дорослими, а пізніше однолітками.

Прагнення одержати високу оцінку своїх чеснот, відстояти свої права на визнання іншими, насамперед авторитетними людьми, домагання високих результатів своєї діяльності – важливі етапи розвитку самосвідомості дитини. Все те, за що дитину схвалюють, поступово стає її власним надбанням і сприймається нею як цінність, а усвідомлення себе володарем цих цінностей викликає у зростаючої особистості позитивні переживання щодо свого «Я». Задоволення потреби у визнанні приводить до підвищення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе і до розвитку на цій основі самоповаги.

Перші яскраві прояви потреби у визнанні психологи пов'язують із позитивною симптоматикою кризи трьох років, зокрема, із новоутворенням, що М. Лісіною було назване «гордістю за досягнення» (на сьогодні акселерація прискорила цей процес) [4].

Вже у віці двох – трьох років діти стають здатними проявляти наполегливість у досягненні результатів у діяльності та спілкуванні. Психологи пояснюють це явище прагненням бути визнаним, високо оціненим. Діти стають надзвичайно чутливими до визнання досягнень дорослими, а негативне чи байдуже ставлення тих викликає афективні переживання і побуджує із подвоєною енергією вимагати уваги та позитивної оцінки [5].

Таким чином, домагання визнання можна вважати закономірною ознакою психічного розвитку дошкільника. Головним показником домагання визнання виступає націленість дитини у своїй діяльності, в першу чергу, на реакцію значущого дорослого, що проявляється у прагненні по-

стійно демонструвати йому проміжні та кінцеві результати, претензіях на високу оцінку та підвищеній чутливості до їх негативної оцінки або думки.

Успіх та неуспіх поступово стають самотійним мотивом, а предметний світ і світ взаємин не лише світом практичної дії, світом пізнання, але і сферою самовираження, де дитина апробує свої сили, можливості, стверджує себе.

У старших дошкільників виникає якісно новий смисл «Я», що відображує зрослу потребу у самовираженні [3]. Суб'єктивно ця потреба переживається дітьми не лише як прагнення досягти визнання, отримати високу оцінку своїх чеснот та досягнень з боку значущих оточуючих, а й реалізувати повною мірою свої можливості і пережити радість за себе, свою спроможність та самотійність.

Головним критерієм прагнення дитини до самовираження виступає її націленість на кількісно-якісні показники індивідуального продукту, що виражається у прагненні до успіху, бажанні самотійно впоратися із виготовленням продукту, виявленій старанності, наполегливості, здатності бути вимогливою в оцінці продукту зусиль.

Одним із показників самоповаги є прагнення до самотійності. Для старших дошкільників характерно задовольняти потребу у самовираженні реалізацією власної самотійності. Задоволення цієї потреби не лише збільшує відчуття власної цінності, а й починає виступати її мірилом.

У психологічній літературі спостерігаються різні підходи до вивчення феномену самотійності дошкільника, зокрема, до трактування її природи, визначенні структурних компонентів, проявів.

Прагнення до самотійності з'являється у віці двох – трьох років. Вважається, що дитяче «Я сам» у своїй основі є інстинктивною формою реагування на середовище. Разом з тим, багатьма авторами підкреслюється важливість соціального середовища для реалізації означеного інстинкту.

Накопичення дитиною практичного досвіду спричиняє до появи прагнення до самотійності, що у подальшому слугує основою для зародження відповідної потреби. І хоча роль дорослого залишається важливою, дитина поступово набуває все нових і нових форм самотійної поведінки. Чим більше можливостей накопичує дитина у своєму розвитку, тим більшою стає її потреба у самотійних діях, набуваючи характеру тенденції до самотійної поведінки.

Виділяючи показником самоповаги прагнення дитини досягти позитивного результату у діяльності та спілкуванні, ми виходили з розуміння того, що останній (результат) вважається одним із важливих рушійних сил розвитку самоповаги, оскільки є умовою самовираження і призводить до переживань власного успіху, – отже збагачує позитивні переживає свого «Я». Правильно виховує лише достойний результат, в якому об'єктивні (кількісно-якісні) і суб'єктивні (старанність, наполегливість, готовність до удосконалення продукту) сторони гармонійно поєднуються [2].

Проявом самоповаги є намагання дитини докласти зусилля (виявити старанність, готовність переробити і удосконалити продукт, здійснити конструктивні кроки для досягнення мети у взаєминах) і досягти позитивних результатів у предметно-практичній діяльності та спілкуванні.

Базуючись на узагальненнях психологів, ми будемо вважати домагання визнання та прагнення до самовираження структурними утвореннями образу – Я, що безпосередньо впливають на розвиток самоповаги і знаходяться у вертикальній прямій залежності від останньої, тобто, позитивні переживання, що супроводжують акти визнання та самовираження, узагальнюючись, «осідають» у образі – Я більш-менш стійким ціннісним ставленням до самого себе.

Виділяючи в якості показника самоповаги вміння виробити чітку, конкретну, більш-менш адекватну (реалістичну) самооцінку, ми виходили з того, що самооцінка задіяна у всіх сферах життєдіяльності людини і опосередковує інтеріоризацію нею власного досвіду і зовнішніх впливів, сприйняття самої себе і зовнішнього світу, взаємини з дорослими [1].

Перші прояви самооцінки пов'язуються із раннім дитинством, вважаючи її своєрідним наслідком самопізнання [3]. У дошкільному віці самооцінка ускладнюється за змістом і структурою і набуває складної архітектоніки. Зокрема, виділяється центральне утворення - «ядро» - тут зароджується загальна самооцінка (цілісне ставлення особистості до себе як до цінності) і «периферія» – часткова самооцінка успіхів в окремих часткових діях. «Центр» і «периферія» постійно взаємодіють між собою, що забезпечує вирішення протиріч між новими знаннями та ставленням до себе [6].

Важливим новоутворенням старшого дошкільного віку є відділення часткової самооцінки від загальної, сутність якого полягає у руйнуванні прямої, лінійної залежності між вищезазначеними психологічними утвореннями; при цьому остання починає опосередковуватися не лише переживаннями, пов'язаними з результатами діяльності та спілкування, а й тим відчуттям власної цінності, що вже склалося у дитини.

У старшого дошкільника починають складатися об'єктивні передумови для вироблення внутрішніх критеріїв самооцінки, що сприяє відокремленню ставлення до себе від ставлення оточуючих, – все це слугує основою для розвитку самоповаги.

Таким чином, психологічна «зрілість» в особистісному розвитку старшого дошкільника проявляється у функціонуванні часткової і загальної самооцінки до певної міри автономно. Поява психологічних передумов до реалістичного оцінювання продукту власної діяльності дає підставу чекати від старшого дошкільника з розвиненою самоповагою більш-менш адекватної часткової самооцінки.

У якості наступного критерію самоповаги дошкільника є його здатність до самозбереження як володіння певним «запасом міцності та надійності» [7]. Кожна дитина прагне до гармонії, внутрішньої збалансованості, психологічного комфорту. Разом з тим, в умовах взаємодії із зов-

нішнім світом вона досить часто переживає на собі його руйнівні впливи, зменшити які передусім повинна вона сама.

Бути здатним до самозбереження для дошкільника означає вміти орієнтуватися в тому, що корисне для «Я», а що шкідливе, руйнівне; опиратися негативним впливам, допомагати собі в екстремальних ситуаціях, дотримуватися балансу самопочуття [3].

Базуючись на аналізі вищезазначеної психолого-педагогічної літератури [2], було виділено психологічні критерії самоповаги, ті її структурні компоненти, що проявляються у дітей.

Самоповага дошкільника – це особистісне утворення, яке складається із ряду компонентів, що взаємодіють, взаємодоповнюють та до певної міри піддаються цілеспрямованому впливу.

Гармонійне поєднання в активності дошкільника прагнення до самовираження, домагання визнання та здатності до самозбереження розглядається як мінімально достатні складники його самоповаги, сукупність яких здатна забезпечити оптимальний рівень ціннісного ставлення до себе у дошкільників.

Достатніми складовими самоповаги дитини дошкільного віку є: прагнення до самовираження; домагання визнання та здатність до самозбереження. На процеси самопізнання та вироблення ціннісного ставлення до себе важливий вплив здійснюють дорослі, які організують предметно-практичну діяльність, використовують певний тип емоційно-оцінного ставлення до дитини.

Список використаної літератури

1. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. *Новые исследования*. Москва : Педагогика, 1981. № 124. С. 43–47.

2. Коновальчук И. С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1992. 176 с.

3. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції «Я – у світі» на ранніх етапах онтогенеза. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ : Пед. думка. 1999. Кн. 1. С. 23–31.

4. Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев : Штиинца, 1983. 110 с.

5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов. Москва : Академия, 2000. 456 с.

6. Савчин М. В Вікова психологія : навч. посіб. Дрогобич : Відродження, 2001. 287 с.

7. Сохань Л. В. Життєтворчість особистості як нова освітня стратегія. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. / за ред.: В. М. Донія, Г. М. Несен, Л. В. Сохань. Ч. 1. Київ : ІЗМН, 1997. С. 12–23.

Сьоря О. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В.В., д.психол.н., професор

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Головне завдання сучасної освітньої програми – формування гармонійно розвиненої особистості. Саме у дошкільному віці відбувається перший етап соціалізації особистості. Дитина існує в трьох головних вимірах: фізичному, розумовому та емоційному. Саме в цих сферах дитина виявляє себе в житті: у фізичному – діями та вчинками; у почуттєвому – проявами від серця та бажаннями; у розумовому просторі дитина проявляє себе думками, міркуваннями, судженнями. Таким чином, процеси виховання і навчання стосуються усіх виділених аспектів розвитку особистості одночасно[1].

Емоції - це найважливіший фактор регуляції процесів пізнання. Тому емоційний фон - це передумова, яка визначає довільну увагу та здатність запам'ятовувати. Емоційний фон може суттєво забезпечити чи ускладнити довільну регуляцію цих процесів.

Виготський Л. С. та Запорожець А. В., тільки погоджена робота емоційної і розумової сфер, їхнє вдале поєднання, може забезпечити успішне здійснення будь-яких видів діяльності.

Емоції дошкільника проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатий зміст і все більш складні форми прояву під впливом соціальних умов життя і виховання. Емоційний розвиток дитини дошкільного віку пов'язаний, насамперед, з появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. В цьому віці починають швидко розвиватися соціальні емоції і моральні почуття. Зміни в емоційній сфері пов'язані з розвитком не тільки мотиваційної, а й пізнавальної сфери особистості, самосвідомості.

Формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються переважно під впливом саме цих факторів у дошкільному періоді. У зв'язку з цим, деякі дослідники висловлюють припущення про те, що особливості розвитку емоційної сфери дитини детермінуються конкретними умовами її виховання. І чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток емоційної сфери дитини.

За період дитинства особливості емоцій (їх сила, протяжність, стійкість) змінюються в зв'язку зі змінами загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, а також в зв'язку з ускладненням стосунків дитини з довколишнім світом. Разом з переживанням задоволення чи незадоволення, пов'язаних із задоволенням безпосередніх бажань, у ди-

тини виникають більш складні відчуття, викликані тим, наскільки добре вона виконала свої обов'язки, яке значення мають її дії для інших людей і в якій мірі дотримується вона норм і правил поведінки.

Важливим новоутворенням емоційної сфери дошкільника стає переживання з приводу можливої реакції дорослих на його дії та вчинки.

Таким чином, емоції дошкільника включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент.

Маючи досить різноманітний досвід спілкування за допомогою мовлення, дитина засвоює навички вираження емоцій в єдності вербальних та невербальних засобів. Спочатку у спілкуванні переважають невербальні засоби вираження емоцій (міміка, виразні рухи, крик, плач), а до кінця дошкільного віку дитина вміє позначити свій емоційний стан у мовленні[3].

З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні навички керування своїми почуттями і емоціями відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки; навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують.

Науковці відзначають, що з кожним роком збільшується кількість дітей з емоційними проблемами, тривожних, невпевнених в собі, агресивних, що обумовлено різними причинами, серед яких: негативний вплив телебачення на розвиток дитини, зайнятість батьків і обмеження їх спілкування з дитиною та ін. Від цього страждають не лише діти, але й близькі люди, які їх оточують. Адже емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на процес навчання в подальшому у школі.

Також сучасні діти стали менш схильними до проявів емпатії. Вони не завжди можуть зрозуміти та виявити свій внутрішній емоційний стан у соціально-адекватній формі. Це спричиняє виникнення труднощів у взаєминах з однолітками та дорослими.

Низький розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку зумовлює затримки розвитку їхньої інтелектуальної сфери. Діти менше цікавляться чимось новим, в їхніх іграх відсутня творча складова, а дехто взагалі не вміє спілкуватися під час ігрової діяльності. Вони часто перебувають у «полоні емоцій», оскільки ще не можуть керувати своїми почуттями, що й зумовлює імпульсивну поведінку, агресію, тривожність, ускладнення у спілкуванні з однолітками й дорослими. Вчасно проведена діагностика негативних емоційних станів у дитини допомагає знайти причини і, тим самим, дає змогу провести корекційну роботу.

Сьогодні існує доволі багатий діагностичний інструментарій вивчення емоційної сфери особистості. Це пов'язано з тим, що сама по собі емоція не має свого власного продукту, а отже, може бути вивчена лише опосередковано. Можна сказати, що кожен конкретний метод діагностики емоційної сфери особистості в своїй основі має один основний компонент, крізь призму якого й відбувається оцінка емоційного стану[5].

Тобто, кожна конкретна методика реєструє певну емоцію, або загальний емоційний стан особистості на основі певного критерію (зміна в поведінці, міміці; вибір кольору; деталі рисунка; вибір конкретної картинки тощо). Отже, в загальному вигляді, за критерієм параметру, на основі якого реєструється емоція, всі методи діагностики можна поділити на 6 основних видів:

- методи діагностики на основі слухових критеріїв;
- діагностика на основі змін поведінки (рухи, міміка тощо);
- діагностика на основі вибору кольору;
- діагностика на основі малюнку;
- діагностика на основі відповідей на питання (тестові методи);
- діагностика за допомогою ляльки.

Проводячи діагностику фахівець повинен детально оцінити всі обставини та умови ситуації, в якій буде проходити процедуру дослідження, та обрати оптимальний метод діагностики емоційного стану дитини дошкільного віку, що максимально допоможе відтворити внутрішню картину емоційних переживань дитини - дошкільника.

Список використаної літератури

1. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2013. С. 226–227.
2. Сухомлинський В. О. Живопис. Вибрані твори у 5 т. Київ : Українська школа, 2017. С. 557–565.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург, 2012. 250 с.
4. Мельничук І В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. *Наука і освіта*. 2012. № 5. С. 42–44.
5. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 112 с.
6. Изотова Е. К. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. Москва : Академия, 2009. 235 с.
7. Панфилова М. А. Графическая методика «Кактус». *Обруч*. 2012. № 5. С. 12–13.

Ткаченко Л. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Спостерігаючи за останніми реформами у сфері освіти, можна сказати, що суспільство починає усвідомлювати необхідність серйозного ставлення до розвитку емоційної сфери дошкільника, потребу дбати про неї не менше, а можливо, й більше ніж про інтелектуальну. Певною мірою, це спроба надолужити прогалини формування комунікативних здібностей дитини через цілеспрямовану систему розвитку емоційного стану дошкільника. Адже система дошкільної освіти тривалий час була спрямована загалом на формування теоретичних знань, що дещо ігнорувало

емоційний розвиток дитини. Але ж, як справедливо зазначили Л. Виготський і О. Запорожець, тільки узгоджене функціонування цих двох систем – емоційної сфери та інтелекту в тісній єдності може забезпечити успішність будь-яких форм діяльності [1].

Базовий компонент дошкільної освіти націлює на те, що дитина дошкільного віку: орієнтується у назвах та специфіці проявів основних емоцій, розрізняє прояви кожної з них, встановлює причинно-наслідкові та смислові зв'язки між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; вміє передавати свої почуття мімікою, жестами, словами; адекватно реагує на різні життєві ситуації, стримує негативні емоції, співвідносить характер емоційної поведінки з її наслідками за тих, хто поряд; вміє розрізняти моральні, інтелектуальні та естетичні почуття; виявляє почуття приязні, щирості, жалю, відповідальності, безкорисливості, вдячності, любові у взаєминах з іншими.

Проблема емоційного самопочуття дітей у сім'ї та дошкільному закладі є однією з найактуальніших, так як позитивний емоційний стан відноситься до числа найважливіших умов розвитку особистості. Висока емоційність дитини, яка забарвлює її психічне життя і практичний досвід, становить характерну особливість дошкільного дитинства [4]. Внутрішнім, суб'єктивним ставленням дитини до світу, до людей, до самого факту власного існування є емоційне світовідчуття [3]. В одних випадках – це радість, повнота життя, згода зі світом і самим собою, в інших – надмірна напруженість взаємодії, стан пригніченості, знижений настрій або, навпаки, виражена агресія.

Таким чином, емоційне світосприйняття дошкільника це вираження суб'єктивного переживання, його інтенсивності і глибини, зрілості емоцій і почуттів у цілому [3].

Емоційний досвід дитини – це досвід її переживань, який може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на її актуальне самопочуття. Сучасні наукові дані переконливо показують, що результат позитивно-направленого дитячого досвіду: довіра до світу, відкритість, готовність до співпраці, забезпечують основу для позитивної самореалізації зростаючої особистості [4].

Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєствердної поведінки. Порушення емоційного балансу сприяє виникненню емоційних розладів, що призводять до відхилення в розвитку особистості дитини, до порушення у неї соціальних контактів.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виділити три групи порушень у розвитку емоційної сфери дошкільника: розлади настрою; розлади поведінки; порушення психомоторики.

Розлади настрою можна умовно розділити на два види: з посиленням емоційності та її пониженням. До першої групи належать такі стани, як ейфорія, дисфорія, депресія, тривожний синдром, страхи. До другої групи відносяться апатія, емоційна тупість, паратимії [2].

До розладів поведінки можна віднести гіперактивність і агресивну поведінку: нормативно-інструментальну агресію, пасивно-агресивну поведінку, інфантильну агресивність, захисну агресію, цілеспрямовано-ворожу агресію [5].

До порушень психомоторики відносять [6]: амімію – відсутність виразності лицьової мускулатури, що спостерігається при деяких захворюваннях центральної або периферичної нервової системи; гипомімію – легке зниження виразності міміки; маловиразну пантоміміку.

Як підкреслює Т. Бабаєва, умовою соціально-емоційного розвитку дитини виступає його здатність «прочитувати» емоційний стан оточуючих людей, співпереживати і, відповідно, активно відгукуватися на це [4].

Тому до порушень в емоційному розвитку дошкільника можна віднести і труднощі в адекватному визначенні емоційних станів людей, тому що в практиці навчання і виховання дітей завдання формування емоційності вирішується лише фрагментарно, а переважно увага приділяється розвитку розумових процесів. Одна з причин такого становища полягає в недостатній висвітленості питання про емоційний вплив.

Порушення емоційного розвитку в дошкільному віці зумовлені трьома групами причин.

1. Конституціональні причини – тип нервової системи дитини, біотонус, соматичні особливості, порушення функціонування будь-яких органів. Соматична ослабленість внаслідок частих захворювань сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астеничним компонентом. У дітей з хронічними соматичними захворюваннями емоційні порушення можуть бути не прямим результатом хвороби, а пов'язані з труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки.

2. Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери дитини, а саме порушення адекватності її реагування на вплив ззовні, недоліки у розвитку навичок самоконтролю поведінки.

3. Особливості взаємодії дитини з соціальним оточенням. Дошкільник має свій досвід спілкування з дорослими, однолітками і особливо значущою для нього групою – сім'єю.

Цей досвід може бути несприятливим:

– якщо дитина систематично піддається негативним оцінками з боку дорослого, вона змушена витісняти в несвідоме велику кількість інформації, що надходить з навколишнього середовища (нові переживання, що не збігаються з негативними судженнями, нав'язаними дорослим, сприймаються дитиною негативно, внаслідок чого вона опиняється у стресовій ситуації).

– при неблагополучних відносинах з однолітками виникають емоційні переживання, які характеризуються гостротою і тривалістю: розчарування, образа, гнів;

– сімейні конфлікти, різні вимоги до дитини, нерозуміння її інтересів також можуть викликати в дитини негативні переживання;

– зростання нервово-психічного напруження в складних соціально-екологічних умовах. Батьки, які перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити дитині психологічний комфорт. Навпаки, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини.

Авторитарний характер навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій.

Несприятливими для емоційного і особистісного розвитку дошкільника є наступні типи батьківського ставлення [4]: відкидання; гіперопіка; поведінка з дитиною за принципом подвійного зв'язку; надвимогливість, ухилення від спілкування та ін.

Серед емоційних рис, що розвиваються, під впливом таких батьківських відносин, формуються агресивність, відсутність здатності до емоційної децентрації, почуття тривожності, емоційна нестійкість у спілкуванні з людьми. Тоді як тісні, насичені емоційні контакти, при яких дитина є «об'єктом доброзичливого, але вимогливого, оцінюючого ставлення, ... формують у неї упевнено оптимістичні особистісні очікування» [5].

До причин виникнення негативних тенденцій в поведінці дошкільників слід віднести предметну середовище, зміст якої (наприклад, іграшки, що стимулюють агресію) впливає на вибір сюжету дитячих ігор, реалізацію рольової поведінки і відповідної емоційної експресії.

Отже, розвинута сфера емоцій, почуттів дає змогу людині набувати власного досвіду пізнання соціального і предметного оточення. Відтак, вихователям і батькам необхідно постійно дбати про розвиток емоційної сфери дитини, зокрема у соціальному оточенні у природному доквітлі, у різних видах організованої діяльності. Процес усунення відхилень у емоційній сфері дошкільника важкий і тривалий. Однак систематична всебічна робота в цьому напрямку дає позитивні зрушення. Розвиваючи дитячі емоції, створюючи умови для отримання якомога більших емоційно позитивних переживань дитиною в колективних іграх, спілкуванні, творчості, навчаючи дитину регулювати свою поведінку під впливом емоцій, знаходити оптимальний вихід із конфліктних ситуацій можна досягти того, що дитина з часом буде отримувати задоволення від спілкування з ровесниками та дорослими, позитивні навички спілкування стануть звичкою, підвищиться віра дитини у свої сили, вона навчиться приймати і визначати рівність своїх однолітків.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
2. Костерина Н. В. Психология индивидуальности. Ярославль : Академический проект, 1999. 42 с.
3. Кошелева А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2. С. 14–16.

4. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде : матер. Междунар. семинара. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 94 с.
5. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка / под. ред. И. О. Карелиной. Москва ; Ставрополь : Илекса : Сервисшкола, 2001. 82 с.
6. Чистякова М. И. Психогимнастика. Москва : Просвещение, 1990. 137 с.

Фоменко О. М.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ

В умовах сьогодення, в епоху активної інформатизації освітнього простору, зокрема в період розвитку та формування свідомості студентської спільноти, що характеризується найбільшою вразливістю в період навчання, під глобальним впливом інформаційного інтернет-середовища, найбільш гостро постає вимога часу щодо побудови особистісної траєкторії викладача за допомогою раціонального використання адаптивного механізму й саморегуляції у складних педагогічних ситуаціях, тобто створення копінг-стратегії.

Слід зауважити, що навчальна робота викладача обумовлюється високим ступенем напруженості, значним рівнем відповідальності, наявністю багатоспрямованого кола трудових обов'язків, що призводить до стресогенності. Наслідком зазначеної ситуації є неспроможність викладача у повній мірі виконувати свої трудові обов'язки, зокрема працювати на результат.

Отже, діяльність викладача відбувається у стресонебезпечних умовах, які є основою прояву синдрому емоційного вигорання та вимагають формування захисної довготривалої поведінки, тобто розробки копінг-стратегії.

З метою ґрунтовного підходу до формування копінг-стратегії в особистісному розвитку викладача, проаналізуємо понятійні складові терміну «копінг-стратегія».

У ході дослідження змістовності поняття «копінг», з'ясовано, що проблема копінгу активно вивчалася як зарубіжними дослідниками, так і українськими, які визначили, що саме копінг стосується саморегуляції викладачів у складних, а іноді непередбачуваних, непрогнозованих умовах їхньої професійної освітньої діяльності та є необхідним засобом подолання кризових ситуацій.

У розрізі бачення зарубіжних дослідників копінг розглядається у трьох вимірах, а саме психоаналіз (спільна робота механізмів копінгу та психологічного захисту), біхевіоризм (адаптивна або неадаптивна поведінка заснована на результатах навчання), інтра- та інтеріндивідуальний (когнітивні та поведінкові зусилля в напрямку зниження впливу стресової ситуації).

Необхідно зазначити, що переважна кількість дослідників орієнтовані на особистісно-діяльнісному підході. Так, результати дослідження Василюка Ф. Є. доводять, що критичні ситуації, зокрема стресові, фрустрації, конфліктні та кризові – це ситуації без вирішення, тобто особистість враховуючи свої можливості не здатна подолати такі кризові явища [1]. Тому, саме результативність копіngu, визначається як комплексний підхід до вирішення кризової ситуації, який включає три основні складові вивчення, аналіз проблеми та її наслідків, засоби подолання та дієві кроки її вирішення.

Виходячи з вищезазначеного дослідник виокремлює основні етапи вирішення критичної ситуації:

1. Негайне задоволення.
2. Реалізація мотиву (задоволення потреби).
3. Гармонізація внутрішнього простору.
4. Самостійна актуалізація [2].

Оцінка процесу копіngu здійснюється за показником його успішності. Сутність якого полягає в наступному: чим вище ранг зосередженості над критичною ситуацією тим успішніше копінг та навпаки.

Головна функція копіngu є збалансування та утримання на зазначеному рівні зовнішнього і внутрішнього емоційного стану особистості, зокрема викладача. Цьому сприяють осмислення критичної ситуації та використання ефекту копіngu (врівноваження) для прийняття рішень щодо подальшої поведінки [4].

Таким чином, копінг необхідно розглядати як сукупні, сконцентровані, чіткі, рішучі, усвідомлені дії, в основі яких покладено високу ступінь зосередженості.

Отже, копінг-стратегія спрямована на встановлення взаємозв'язку між ефективністю копінг-поведінки та рівнем індивідуального та психологічного розвитку викладача.

У ході вивчення особливостей викладацької діяльності з'ясовано, що на формування дієвої (адаптивної) копінг-стратегії впливають такі складові, як досвід роботи, IQ рівень викладача, здатність до самоуправління та самоконтролю.

Разом з тим, ключову роль в результативному вирішенні стресової ситуації відіграє саме комунікативна складова викладача, яка обумовлюється навичками командної роботи, рівнем соціальної адаптивності, вмінням підтримувати сталі контакти [3].

Слід зауважити, що на формування копінг-стратегії розвитку особистості викладача впливає копінг-поведінка здобувача освіти, зокрема у розрізі когнітивних (особливості Я-концепції, інтелектуальна адаптивність, інформаційна відкритість), оціночно-емоційних (життєві цінності, ступінь емоційних переживань) та поведінкових та регулятивних аспектів особистості (самоконтроль, вмотивованість поведінки, комунікативність).

Превалюючою функцією копіngu є здатність особистості адаптуватися до стресової ситуації, встановлення психологічної рівноваги. Ре-

алізація зазначеної функції можлива за рахунок використання копінг-стратегії, яка є певними діями особистості-викладача, що характеризують особливості його поведінки.

На основі проведеного дослідження слід зазначити, що модернізація освіти, викликана вимогами світового простору, висуває високі вимоги як до професійних так і до особистісних якостей викладача. Дослідження в таких областях науки, як психологія праці та соціальна екологія, показують особливість педагогічної роботи, її психічну напруженість і стресогенність, часте виникнення психотравмуючих ситуацій. Саме це обумовлює необхідність впровадження нових форм освіти і інформаційних технологій в освітній сфері, у зв'язку з чим викладач має постійно займатися особистісним розвитком. Все це вимагає від викладачів навичок копінг-стратегій та саморегуляції, які допомагають вирішувати складні суспільно-педагогічні завдання і зменшувати негативний вплив на свій психологічний стан.

Список використаної літератури

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : МГУ, 1984. 198 с.
2. Мищенко М. С. Особенности исследования синдрома эмоционального выгорания с помощью методики «диагностика уровня эмоционального выгорания». *Молодой ученый*. 2015. № 4–3 (19). С. 105–109.
3. Сивогракова З. А. Вивчення копінгу як особистісної адаптаційної здібності. *Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. 2007. Вип. 22. С. 159–169.
4. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації : монографія. Ірпінь : Нац. ун-т ДПС України, 2011. 286 с.

ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙ

Багно Я. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівний: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХ ЕФЕКТИВНОГО ОПАНУВАННЯ НАВЧАННЯ

Сьогодні однією з поширених проблем, що виникають у процесі здобування вищої освіти серед студентів є виникнення стресу. Стрес призводить до погіршення як фізичної так і психологічної складової здобувача освіти, і як наслідок є результатом ускладнення результативності поведінки, підвищення ступені бажання уникання, замкненості, приховування, нерішучості, страху на помилку тощо. Отже, стрес студента – це поведінкова реакція на умови освітнього середовища, іншими словами це стан, що залежить від впливу факторів екстремальних умов, відображається на фізіологічному, психологічному та поведінковому рівнях, носить динамічний характер і є результатом відчуття напруженості.

За результатами дослідження Леонової А. Б., стрес – це стан фізичної особи, що формується під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, визначає його поведінку, реалізацію поставлених завдань з урахуванням порушень, змін фізично-психологічного стану та складностей ситуацій перебування [2].

Вивчення результатів наукових досліджень показують, що основними факторами стресу у здобувачів освіти (студентів) є міжособистісні проблеми – академічна конкуренція, викликана матеріальною складовою – навчання на бюджетній основі та отримання стипендії; внутрішньоособистісні проблеми, пов'язанні зі страхом не змоги опанування освітньої компоненти, зокрема нездатність засвоїти матеріал та підтвердити результат навчання.

За даними опитування ОЕСР сімдесяти двох країн світу, в якому взяли участь 540 000 здобувачів освіти вищої школи було з'ясовано, що основним джерелом настання стресу у 66 % здобувачів освіти є отримання низьких результатів оцінювання їх знань як поточних так і підсумкових, 59 % основою стресу вважають постійні труднощі при складанні екзаменів. При цьому 55 % студентів схильні до постійного відчуття тривоги, занепокоєння за результати екзаменів при умові гарного володіння матеріалом. Біля 37 % здобувачів освіти перебувають у стресовому стані під час провадження освітнього процесу, особливо це проявляється у студентів-дівчат, що викликано виконанням роботи, пов'язаної із самостійним опрацюванням. Крім того, 43 % здобувачів переживають стрес під час адаптації в освітньому колі.

Отже, гострість стресового стану у здобувачів освіти спостерігається через успішність навчання [1].

Спираючись на результати дослідження Г. Сальє необхідно узагальнити, що джерелом стресу є все, що спонукає особу до відповідних дій адаптування через призму психічних, фізичних, емоційних реакцій. Так, здобувач освіти при навчанні у закладі вищої освіти перебуває в освітньому середовищі і отримує два основних стреса соціальний та академічний, викликаний змінами ситуації, умовами, оточенням і оточуючими, рішенням даної ситуації у переважній більшості студентів є уникання усього і відчуття самотності [3, с. 11]. Наслідками такої ситуації є погіршення стану здоров'я, психіки, спілкування з віртуальним середовищем, замкненість, втрата сенсу навчання (пов'язане тільки з виконанням обов'язку виключно для батьків) тощо.

Саме перебування у постійному стресі викликає у студентів втрату здатності до концентрації уваги, зникнення здорових соціальних стосунків, підвищення відчуття пригніченості, байдужість до всього і усіх, знеохочення до навчання, самознищення як шляху вирішення даної проблеми. Тому і постає негайним питання вирішення такої проблеми через підвищення рівня стресостійкості у студентів. Науковці стресостійкість розглядають під різними кутами, а саме, з одного боку вони вважають, що це здатність особи сприймати та реально оцінювати ситуацію, в якій опинилися, та успішно діяти на свою користь; з іншого боку, це здатність до емоційно-психологічного самоконтролю через використання власних здібностей управління емоціями, витримкою щодо емоційного навантаження при умові збереження свого фізичного та психологічного стану.

За думкою Дідуха Д., Хоми Д. стресостійкість у здобувачів освіти – це фактори стресогенного характеру, що обумовлюються ступенем прагненням та необхідності отримання відповідного професійного статусу у майбутньому [4].

Наукові розробки Черпітава М. говорять, що особливістю стресостійкості у здобувачів вищої освіти є наявність людських ресурсів і здатність особи оптимально їх використати при настанні стресової ситуації [5].

Отже, стресостійкість можна розглядати як якісну характеристику студента, що сконцентрована на захисті та збереженні здорового психічного та фізичного стану.

Стійкість до стресу у здобувачів освіти – це шлях до результативної навчальної діяльності, успішне проходження адаптації на усіх етапах освітнього процесу, включаючи вступну адаптацію в освітній простір, навчальну адаптацію та професійно-практичну.

Здобувачі вищої освіти здатні досягти належного рівня при умові регулярної роботи над собою за рахунок участі у відповідних семінарах, вебінарах, тренінгових заняттях. Крім того, у закладах освіти під час провадження освітнього процесу необхідно враховувати індивідуальність кожного студента і будувати навчальні заняття з урахуванням цих особливостей використовуючи імітаційне моделювання ситуації. Саме такий

підхід буде сприяти успішному адаптуванню студентів до освітнього простору і професійної зорієнтованості.

Слід відмітити, що при формуванні та підвищенні рівня стійкості у здобувачів освіти до стресу необхідно враховувати ступінь як особистої так реакційної тривожності, також ресурсний потенціал, зокрема фізичні, особистісні, інформаційні, матеріальні та інші.

Стресостійкість передбачає уміння використовувати прийоми самоорганізації, самоконтролю для вирішення будь-яких ситуацій під час стресу, зберігати оптимістичний настрій, впевненість у собі, пристосовуватися до ситуації, робити висновки і використовувати їх для власного успіху, зберігати спокій.

Таким чином, стресостійкість – важлива якісна характеристика здобувача освіти, яка сприяє розвитку здатності особистості ефективного для особистості долати критичні ситуації, що носять характер емоційного та психічного напруження.

Список використаної літератури

1. Вплив стресу на здобувачів загальноосвітньої та вищої освіти. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2019.1596823> (дата звернення: 21.02.2022).

2. Леонов А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофілактика стрессов. Москва : изд-во Моск. ун-та, 1993. 344 с.

3. Психология стресса : учеб.-метод. пособ. / автор-сост. С. А. Наличаева. Севастополь : филиал МГУ в г. Севастополе, 2018. С. 97. URL: <https://sev.msu.ru/wp-content/uploads/2020/01/Uchebno-met-odicheskoe-posobie> (дата обращения: 21.02.2022).

4. Хома Д. О., Дідух М. М. Теоретичні аспекти дослідження стресостійкості. *Актуальні питання виявлення та розкриття злочинів Національною поліцією: вітчизняний та зарубіжний досвід* : матер. Міжнар. наук.-практ. круглого столу (Київ, 19 лютого 2020 р.). Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2020. С. 228.

5. Черпіта М. М. Стресостійкість. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки*. 2013. Вип. 2. С. 202–208.

Борисенко П. А.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ ПРИЙНЯТТЯ СПОЖИВЧИХ РІШЕНЬ

Економічна поведінка людей, які приймають рішення у тих чи інших ситуаціях, вивчається вже багато років у різних галузях наук. Так, у середині та другій половині ХХ століття дослідники у галузі менеджменту поклали початок новому напрямку – гуманістичному менеджменту, в межах якого сформувався теорія людських відносин (Е. Мейо, М. Фоллет), концепція людських ресурсів (А. Маслоу, Д. МакГрегор), а також біхевіористичний науковий підхід (Дж. Вотсон, Б. Скіннер). В економічні науки

поведінка людей у прийнятті рішень, які стосуються грошей, була ґрунтовно досліджена американським вченим ізраїльського походження Д. Канеманом, який проводив дослідження на стику економічних та психологічних наук та в подальшому став лауреатом Нобелівської премії за дослідження прийняття рішень в умовах невизначеності (2002 р.) [2]. Важливо, що вчений при цьому використовував психологічні методики в економічній науці, що було досить новим кроком на той час.

Разом з тим, безпосередньо у психології економічна поведінка людей, зокрема – при прийнятті рішень, що стосуються товарів, послуг та грошей, залишається ще досить новим напрямом. Це пояснюється тим, що наукові дослідження, пов'язані з грошима та споживчою поведінкою, тривалий час концентрувалися навколо економічної теорії та математичних експериментів, коли вплив соціокультурних факторів, ірраціональні поведінкові аспекти та різноманітні психологічні закономірності ігнорувалися або їм не приділялося належної уваги. На сьогоднішній день економічні реалії багато в чому змінилися. Розвиток технологій маніпулювання споживчою поведінкою, розвиток маркетингових комунікацій, що впливають на мотивацію споживачів за допомогою реклами, акцент на емоційній складовій споживчої поведінки та багато інших обставин обумовлюють підвищений інтерес з боку науковців у галузі психології щодо того, яким саме чином відбувається процес прийняття рішень споживачем щодо купівлі товару чи послуги. Філософія сучасного бізнесу у сфері взаємодії зі споживачами ґрунтується на наступному принципі: «Віддати власні гроші за товар – непросте рішення. Споживач не хоче розлучатися із грошима, і наше завдання в тому, щоб допомогти йому у цьому».

В Україні вивчення психології поведінки споживачів, зокрема – при прийнятті рішень про купівлю, набуває актуальності також у зв'язку з економічними перетвореннями, які обумовлюють все глибше входження України в глобальний економічний простір. Так, відбувається переосмислення цінностей, які впливають на споживчу поведінку, зокрема – поновому сприймається турбота про довкілля, притаманна європейським споживачам, а відтак стають дедалі популярнішими екологічно безпечні товари. У сфері рекламного бізнесу стають поширеними слогани та образи, що спрямовані на емоційне сприйняття та які ще донедавна були неприйнятні з точки зору пересічного споживача. Крім того, з'являються нові або легалізуються старі види бізнесу у сфері послуг, зокрема – гральний, до яких у суспільстві зберігається переважно критичне ставлення, але які стають реальністю в умовах нашого часу. Витрачати свої кошти у казино чи ні – це особистий вибір кожної людини, але сам факт наявності такого бізнесу породжує у суспільстві дискусію, чи потрібне взагалі існування споксливої розваги, яка асоціюється з «легкими грошима».

Ці та інші обставини вимагають нового погляду на цінності, потреби та психологічні закономірності, які формують мотивацію сучасних споживачів, зокрема при прийнятті рішень щодо витрачання грошей. Сучасні фахівці у сфері рекламного бізнесу та маркетингових комунікацій все ще

не до кінця розуміють процес прийняття рішення споживачем про купівлю, часто намагаючись продати товар як такий. Разом з тим, середньостатистичний український (і не лише український) споживач стає більш обізнаним із психологічними прийомами торгівлі та бізнесу в цілому – завдяки швидкому доступу до інформаційних джерел, більш вибагливим – завдяки появі нових способів задоволення повсякденних потреб, а, крім того, сам ринок став більш структурованим. Більше того, завдяки легкому доступу до інформації споживач стає все більш освіченим та вміє розрізнити апеляцію до логіки від відвертої маніпуляції. Американці споживачі часто говорять: «на виборах ми голосуємо бюлетенем, а на ринку – долларом». Саме тому сьогодні прийнято вважати, що продається не стільки товар або послуга, скільки спосіб задоволення людської потреби або вирішення певної проблеми. Це вже не просто товарно-грошові відносини, це психологія комунікації між бізнесом та споживачами [5].

Аналіз наукової літератури свідчить, що на даний час основна увага до вивчення споживчої поведінки, зокрема – прийняття споживчих рішень, приділяється з боку теоретиків менеджменту і вчених-психологів – за кордоном, та з боку вчених-економістів – в Україні. Це свідчить про те, що в Україні роль психологічних факторів у взаємодії між бізнесом та споживачами залишається недооціненою, а сама поведінка споживачів потребує більш глибокого вивчення, особливо – у контексті психічних процесів [4].

В нинішніх умовах прийняття повсякденних споживчих рішень доцільно розглядати не лише в контексті когнітивних психічних процесів, але й у контексті афективних психічних процесів, серед яких особливе значення мають такі, як враження, переживання, відчуття і т. п. Більше того, практика доводить, що незважаючи на складність моделювання цих процесів, у комунікаціях між бізнесом та споживачами все частіше простежується цілеспрямоване прагнення з боку бізнесу формалізувати людські емоції та активно використовувати їх у своєму повсякденному впливі на поведінку споживачів [1].

Розглянуті способи комунікації зі споживачами, а також прийоми психологічного впливу на споживачів дають змогу стверджувати, що пересічний споживач, його система цінностей та поведінка на ринку цілком можуть бути об'єктом цілеспрямованого впливу з боку виробників, а ефективність взаємодії зі споживачем, як і ефективність збутової діяльності в цілому, не є завданням фахівців лише економічного профілю. Сучасний споживач добре обізнаний, поінформований, має великий вибір не лише серед товарів різних виробників, але й серед способів задоволення потреб, відтак вплив на поведінку має бути предметом систематичної роботи з боку соціологів, психологів, а вивчення мотивів купівлі – предметом постійних маркетингових досліджень цих та інших фахівців.

Практика показує, що вітчизняні виробники все ще не до кінця розуміють природу прийняття рішення про купівлю, часто покладаються на масові заходи, використовують у рекламних зверненнях типові шаблони,

стандартні кліше та ігнорують особистість споживача. Водночас будь-яка компанія, яка прагне якнайкраще вибудувати свою лінію взаємодії зі споживачами, має враховувати такі аспекти, як особистість споживача, вікові особливості, смаки та вподобання тощо. Більше того, ці аспекти мають бути враховані і у контексті емоційного сприйняття пропонованого товару чи послуги.

Список використаної літератури

1. Зарицька В. В. Усвідомлення власних емоцій як чинник розумної поведінки. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2015. № 1 (35). С. 41–51.
2. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков : Гуманитарный центр, 2005. 632 с.
3. Кириченко В. В. Психологія споживчої поведінки. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 1. С. 17–24.
4. Энджел Дж. Ф., Блекуелл Р. Д., Миннард П. У. Поведение потребителей: 10-е изд. / пер.с англ. Санкт-Петербург : Питер. 2007. 623 с.
5. Якокка Л. Карьера менеджера: деловой бестселлер. Минск : Парадокс, 1996. 432 с.

Зарицька В. В.

д.психол.н., професор
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юність представляє собою бурхливий період у розвитку особистості. Вийшовши з дитинства і ще не ставши дорослим, юнак стикається з багатьма проблемами. Спираючись на теорію Е. Еріксона, Д. Кун першочерговим завданням цього періоду вважає необхідність відповіді на запитання: «Хто Я?» Досягнення певного розумового і фізичного розвитку дає юнакові нові відчуття і формує нові установки [1]. Він намагається утвердити свою ідентичність, виходячи із самосприйняття та взаємовідносин з іншими людьми і вимогами культури. Суперечливий життєвий досвід, набутий на даний період життя, об'єднується в уніфіковане усвідомлення самого себе. Люди, яким не вдається розвинути власну ідентичність, змушені страждати від змішаності ролей, невпевненості стосовно того, хто вони і куди ідуть. Після того, як людина встановлює стабільну ідентичність, вона чи він готові розділяти почуття любові, кохання або будувати серйозні дружні стосунки з іншими людьми. Для цього періоду характерним є емоційна близькість та ізоляція. Під близькістю розуміється здатність людини турбуватися про інших і розділяти з ними життєві переживання. У відповідності з цією точкою зору більшість дівчат і молодих людей у цьому віці вважають найважливішою метою в житті кожної дорослої людини вдалий шлюб і сімейне життя. Нездатність встановлювати емоційно позитивні стосунки з іншими людьми призводить до виникнення важкого почуття ізоляції (відчуття самотності і незахищеності

в житті). Тоді у людини починається період пов'язаний з подальшими труднощами. Для запобігання таких відчуттів у юнацькому віці важливо розвивати емоційну компетентність.

Поняття «емоційна компетентність» введено у науковий обіг К. Сарні, яке включає в себе особистісну компетентність (управління собою – розуміння себе, саморегуляція і мотивація) і соціальну компетентність (встановлення взаємостосунків – емпатія і соціальні навички) [3, 115-182]. Крім цього, вона дає розгорнуту структуру емоційної компетентності, в якій виділяє такі здатності: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших людей; здатність використовувати словник емоцій і форми вираження їх, визнані в даній культурі, а на більш зрілих стадіях – здатність засвоювати культурні сценарії і пов'язувати емоції з соціальними ролями; здатність симпатійного і емпатійного включення в переживання інших людей; здатність усвідомлювати, що внутрішні емоційні стани не обов'язково відповідають їх зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці; здатність долати свої негативні переживання, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань; усвідомлення того, що структура чи характер взаємостосунків у значній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємостосунках, а саме – як ступенем безпосередності, істинності прояву, так і ступенем емоційної взаємності чи симетрії у взаємостосунках (так, наприклад, зріла інтимність характеризується взаємністю і симетрією в емоційних проявах, в той час як для взаємостосунків матері і дитини вираження істинних емоцій носить асиметричний характер); здатність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції, якими б унікальними чи культурно-детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про бажаний емоційний баланс.

Дж. Хілл розширив теорію Е. Еріксона, розділивши зміни у людини юнацького віку на два періоди [2]. Зміни першого ступеню (перехід від підліткового віку до юнацького) і зміни другого ступеню (юнацький вік). Зміни, які запропоновані Е. Еріксоном і Д. Хіллом, як зазначає П. Лафренсьє, мають багато спільного у емоційному ставленні до сім'ї, до ровесників, до власної особистості [2]. Так, зміни у взаємостосунках у сім'ї характеризуються намаганням молодих людей досягти емоційної незалежності від батьків. Психологи цей період називають періодом боротьби з батьками за свою незалежність. Самостійність, незалежність є зростаючою впевненістю в собі, намаганням проявити ініціативу, протистояти тиску з боку ровесників, умінням відповідати за власні слова і вчинки. Американські дослідники встановили, що стосунки батьків з дітьми у цей період стають більш рівноправними і доброзичливими, якщо батьки очікують від дітей більш дорослих і відповідальних вчинків, а діти, в свою чергу, до цього прагнуть [2]. З розвитком когнітивних здібностей і нових умінь мо-

лоді люди, як правило, намагаються дотримуватись з батьками дружніх стосунків. На думку Стейнберга, молоді люди у цей період втрачають емоційну залежність від батьків з чотирьох причин: 1) не звертаються до батьків, коли потрібна емоційна підтримка; 2) критично сприймають власних батьків, помічаючи їх недоліки; 3) частіше більш емоційно пов'язані з іншими людьми, ніж з членами сім'ї; 4) намагаються все більше поводитись з батьками на рівних, а батьки ще до цього не звикли. Все це змушує їх частіше звертатися за емоційною підтримкою до ровесників.

Про емоційне життя молодих людей у цей період можна судити з того, що у них швидко змінюються відчуття і почуття; у них сильніші позитивні і негативні емоційні стани, ніж у їх батьків; мають місце часті сварки з батьками, вони неминучі і навіть інколи позитивно впливають на психологічний розвиток юнацтва. Психологи дослідили, що сварки, як правило, рідко ускладнюють стосунки, у більшості випадків вони швидко зникають і знову стосунки стають доброзичливими.

Намагання юнацтва до емоційної незалежності супроводжуються усвідомленням і того, наскільки їм потрібна батьківська емоційна підтримка. Розуміючи це, вони намагаються контролювати свої емоції, але цьому їх теж треба вчити. Уміння контролювати свої емоції у юнацькому віці залежить від взаємостосунків в першу чергу у сім'ї. За їх власними відгуками для тих молодих людей, які емоційно сильніше пов'язані з сім'єю, характерна більш висока самооцінка, почуття прихильності у більшості випадків залежить від здатності керувати своїми емоціями і від соціальної підтримки як з боку батьків, так і з боку ровесників [2]. Молода людина, яка впевнена у позитивних стосунках з батьками і друзями, рідше відчуває стрес, страх, краще володіє своїми емоціями. І, навпаки, ті молоді люди, які недооцінюють прихильні стосунки з батьками, друзями та іншими людьми, більш агресивні з ровесниками і більш самовпевнені. Вони не дуже охоче сприймають батьківську підтримку чи підтримку друзів. Дослідники зробили загальний висновок про те, що для кращого усвідомлення себе як особистості стосунки батьків з дітьми, які дорослішають, мусять бути рівними, надійними, які й забезпечують їм емоційну підтримку.

Суттєві зміни у період набуття юнацтвом емоційної компетентності відбуваються у стосунках з ровесниками. В процесі спілкування з ровесниками емоційний розвиток особистості відбувається кількома способами. По-перше, стосунки з ровесниками дають можливість проявляти як позитивні, так і негативні емоції, навчитися ними керувати. По-друге, спілкування з ровесниками нерідко може забезпечити по-справжньому ефективну емоційну підтримку і почуття захищеності у нових життєвих ситуаціях, що особливо важливо, якщо стосунки в сім'ї напружені. По-третє, дружба з ровесниками є джерелом укріплення самооцінки і впевненості в собі, які юнацтво отримує поза сім'єю. Навіть якщо батьки підтримують їх емоційно, то, у більшості випадків, їм здається, що ровесники краще їх

розуміють. Спілкування з друзями не тільки допомагає зрозуміти свої почуття, але і дозволяє «розкритись» за сприятливих обставин [2]. Близькість, яка виникає у стосунках з ровесниками, обумовлена усвідомленням того, що ровесники в усьому рівні. Це викликає не з чим незрівняне почуття єдності і емоційної підтримки. Але так буває не завжди. Визнання особистості з боку ровесників, її популярність залежить від того, як усі члени групи до неї ставляться. Наявність емоційної підтримки друзів формує більш стійку психіку, яка позитивно впливає і на подальше доросле життя, забезпечуючи людині душевне здоров'я і рівновагу. Такі молоді люди здатні владнати і конфлікти, які іноді між ними виникають. Часто молоді люди вибирають собі друзів, схожих за соціальним положенням і за душевним складом, тоді дружба довготривала, а коли дружба заснована на епізодичних спільних інтересах, то вона, як правило, не довговічна. Звідси можна зробити висновок про те, що глибина і тривалість взаємостосунків з ровесниками залежать від глибинних інтересів та видів діяльності, які їх об'єднують.

У юнацький період (другий ступінь емоційної зрілості) відбуваються характерні зміни у ставленні до власної особистості. За теорією Дж. Марсія, для визначення індивідуальності, різні особливості характеру розглядаються з двох основних позицій: прихильності переконанням і дослідження нового [2]. Ці аспекти об'єднують чотири стадії розвитку «Его».

1. Розсіяність особистості – найперша і найбільш слабка стадія розвитку особистості, хоча їй притаманні адаптивні аспекти, а за певних умов особистість може бути найбільш адаптивною з усіх чотирьох стадій. Прихильність до духовних цінностей, переконань і життєвих цілей на цій стадії розвитку відсутня або є поверховою. На цій стадії молоді люди вибирають, як правило, шляхи найменшого опору і у рівній мірі можуть вести вільний і невимушений спосіб життя або почувати себе спустошеними і незадоволеними.

2. Стадія попередньої визначеності – друга стадія, головною особливістю якої є високий рівень прихильності і низький рівень дослідження. Для деяких осіб ця стадія є початковим етапом, з якого може розпочатись період бурхливого дослідження. Проходячи цю стадію, молоді люди приймають певний набір цінностей і переконань, не піддаючи їх сумнівам і не намагаючись досліджувати.

3. Стадія мораторію умовно вважається саме проміжною стадією, а не завершальним етапом розвитку особистості, хоча багато людей, очевидно, залишаються на цьому етапі на довгі роки. У цей період особистість обирає один із багатьох можливих варіантів шлях свого розвитку. Особистість вибирає для себе вид занять, розробляє схему спілкування з іншими людьми, приймає відповідні цінності, досліджує нові ймовірності і формує свої переконання.

4. Стадія досягнення – завершальний етап розвитку, коли людина усвідомлює себе як незалежну особистість і втілює в життя свої переко-

нання, прийняті після періоду дослідження (мораторію). Саме дослідження, які відбувались на стадії мораторію, розвивають гнучкість особистості, яка у своєму розвитку дійшла до стадії досягнення.

Процес досягнення особистістю емоційної зрілості (емоційної компетентності) обумовлений трьома основними моментами: по-перше, людина повинна досягнути внутрішньої цілісності, оскільки чітко сформульовані цінності і принципи, які обумовлюють її дії і її вибір; по-друге, для того, щоб людина усвідомила і визнала свою внутрішню цілісність, вона мусить бути включена у стосунки з іншими людьми, повинна з ними спілкуватись; по-третє, усвідомлення людиною власної ідентичності не відбувається водночас, а розтягнуто в часі – минулі досягнення і майбутні устремління безпосередньо пов'язані з сучасним [2].

Аналіз розвитку емоційної компетентності у юнацькому віці дозволив зробити наступні висновки. Юнацький вік характеризується намаганням молодих людей утвердити свою ідентичність, стати незалежним, самостійним у своїх вчинках, з одного боку, і наявністю об'єктивних перешкод, пов'язаних з тим, що вони уже вийшли із дитинства і ще не стали повністю дорослими. Саме в цьому віці емоційні стани часто різко змінюються і негативно впливають на життєдіяльність юнацтва

Емоційна компетентність включає особистісну і соціальну компетентність, яка визначається наявністю сукупності здатностей. Ці здатності напрацьовуються в процесі взаємодії в першу чергу з сім'єю, ровесниками і самим собою. У ставленні до членів сім'ї, ровесників і до самого себе у юнацтва є багато спільного. Так, у ставленні до батьків усі вони намагаються досягти емоційної незалежності, спілкування на рівних. У ставленні до ровесників характерним є відчуття себе рівноправним членом групи, в якій є реальна можливість проявляти свої емоції, вчитись керувати ними, оцінювати і аналізувати їх та розвивати уміння розпізнавати і регулювати емоції інших. У ставленні до себе на шляху здобуття емоційної зрілості (компетентності) юнацтво проходить чотири стадії розвитку: стадія розсіяності, стадія попередньої визначеності, стадія мораторію і стадія повного усвідомлення власної особистості, що забезпечує емоційну стабільність.

Досягнення емоційної компетентності передбачає: досягнення емоційної цілісності, якою обумовлюються дії людини і її життєвий вибір; включення у активні стосунки з іншими людьми; усвідомлення власної ідентичності і того, що сучасні досягнення і емоційний стан тісно пов'язані з минулими досягненнями і майбутніми устремліннями.

Список використаної літератури

1. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. Санкт-Петербург : прайм – ЕВРОЗНАК, 2005. 720 с.
2. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. Санкт-Петербург : прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. 256 с.
3. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated / ed. R.A. Thompson. Lincoln : University of Nebraska : Press, 1990. P. 115–182.

Касабова К. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ФРУСТРАЦІЇ ЯК РІЗНОВИДУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ ПРИ ВТРАТІ РОБОТИ

Проблема безробіття є однією з найбільш значимих в соціально-економічній сфері України. У зв'язку з цією соціальною ситуацією проблеми зайнятості, формування ринку праці стали залучати до себе представників різних наук і в першу чергу психологів.

Часовий перебіг переживання ситуації безробіття може бути описаний у термінах таких дискретних етапів.

1. Потрясіння, яке супроводжується активним пошуком роботи, під час якого індивід залишається оптимістичним і зберігає установки щодо життя.

2. Незадовільний результатом пошуків роботи, що спричинює песимістичний стан, тривогу й переживання дистресу.

3. Людина стає фаталістом і пристосовується до нового стану, але вже з більш вузькими можливостями й зруйнованими установками [4].

Б. Арнетз вивчав особливості складних переживань, з якими стикаються безробітні, фокусуючи увагу на стані їхньої фінансової забезпеченості та виділив такі стадії безробіття: небезпека втрати роботи; власне втрата роботи; «медовий місяць» – шість місяців безробіття (фінансові проблеми незначні); період складної фінансової ситуації; період стійкого безробіття з утратою надії знайти роботу [3]. Оскільки на перших двох стадіях забезпечена відносна соціальна й фінансова підтримка, то людина, яка втратила роботу, використовує раціональні копінгові стратегії. Шокуюча втрата роботи може навіть призвести до реактивного психозу й зниження імунітету. На четвертій стадії ситуацію ускладнює соціальна ізоляція й психосоматичні захворювання [3].

Цікаві міркування щодо етапів втрати роботи має Л. Пельцман. Вона також проводить паралелі з теорією стресу Г. Сельє (тривожність-опір-виснаження) та виділяє чотири фази.

1. Стан невизначеності та шоку має гострий перебіг, особливо, коли втрата роботи сталася несподівано. Стан розгубленості й страху може сприяти хворобам, нещасним випадкам. Пошук роботи в цій фазі швидше за все не буде успішним, адже людина ще не в змозі адекватно оцінити нові вакансії й себе як здобувача, адже вона переживає травму та власну нікчемність.

2. Суб'єктивне полегшення й психологічна адаптація до ситуації (3-4 місяці після втрати роботи). Ця стадія супроводжується появою вільного часу й зникненням неприємностей і незручностей, пов'язаних із роботою. Отже, багато хто відзначає поліпшення стану здоров'я й настрою. У разі, якщо людина пододала втрату, вона може починати пошуки нової

роботи. Якщо травматизація виявиться глибокою, надалі виникають підвищена тривожність, фобії, відчуття безсилля.

3. Ускладнення стану (6-7 місяців відсутності роботи). Характеризується погіршенням матеріального й соціального становища людини, безробітний стає пасивним, коло його спілкування звужується, руйнуються мрії і звичний спосіб життя, стресостійкість знижується. Особливо шкідливими є коливання надії знайти роботу, що може призвести до припинення пошуків й апатії.

4. Безпорадність і примирення із ситуацією виникають навіть за відсутності матеріальних труднощів, при одержанні допомоги по безробіттю. Невдалі спроби знайти роботу призводять до безнадійності, зневіри й пасивності. На цій фазі особливо загрозливою стає «втеча від реальності» у девіантну або суїцидальну поведінку.

Ситуація безробіття (як об'єктивна реальність) може провокувати різні негативні психічні стани людини. Найбільш поширеними є стрес, фрустрація, депресія і особова криза.

Стрес, викликаний втратою роботи, – дуже важка для більшості людей психотравмуюча ситуація, яка породжує гостре почуття неспроможності, конфліктність, розпад сім'ї, депресію, схильність до вживання алкоголю, суїцидальну і делінквентну поведінку [2]. Люди розрізняються у своїй стійкості до стресогенних дій.

Однією з форм прояву психологічного стресу є фрустрація. Цей психічний стан переживання невдачі, обумовлений неможливістю задоволення людиною деяких своїх потреб, виникає за наявності реальних або уявних непереборних перешкод до деякої мети.

Одна із теорій що розкривають особистісні особливості осіб, що втратили роботу є теорія фрустрації (Дж. Доллард, Н. Мілер, О Маурер). Відповідно до теорії фрустрації-агресії, люди, які проявляють агресію, були раніше фрустровані й, навпаки, люди, які пережили фрустрацію, неодмінно будуть вести себе агресивно [5]. Коли людина стикається з перешкодами, створеними безробіттям, на шляху досягнення мети, вона переживає фрустрацію, інтенсивність якої посилюється в разі, якщо мотивація досягнення дуже висока й задоволення досягнення мети блокується. Ускладнюють стан також відносини в родині й у центрі зайнятості: і рідні, і співпрацівники чекають від безробітного змін, а він у черговий раз не може нічого вдіяти.

Розглядають різні типи реагування на фруструючу ситуацію. Тип реагування відповідає на питання, в якій сфері криється найбільш вразливе місце людини, з чим, перш за все, будуть пов'язані емоції: чи буде увага сконцентрована на перешкоді, вивчаючи її властивості, і, намагаючись її подолати, чи буде захищати себе, будучи слабкою вразливою особистістю, або зосередиться на шляхах отримання бажаного. С. Розенцвейг використовує такі поняття:

– екстрапунітивні реакції (реакція спрямована на живе або неживе оточення у формі підкреслення ступеня фрустрованої ситуації, у формі

засудження зовнішньої причини фрустрації, або ставиться в обов'язок іншій особі вирішити дану ситуацію);

– інтропунітивні реакції (реакція спрямована на самого себе; випробовуваний приймає фрустровану ситуацію як сприятливу для себе, приймає провину на себе або бере на себе відповідальність за виправлення цієї ситуації);

– імпунітивні реакції (фрустрована ситуація розглядається піддослідним як малозначна, як відсутність будь-чєї вини або як щось таке, що може бути виправлено само собою, варто тільки зачекати й подумати).

Відсутність перспективи в майбутньому, страх зниження соціального і професійного статусу – ці і інші причини викликають стан депресії. У широкому сенсі під цим терміном розуміють негативний настрій людини, пригніченість; у вузькому сенсі – цей психічний розлад, що характеризується значним зниженням настрою і самооцінки, втратою інтересу до життя. У стані депресії людина може почати зловживати алкоголем або іншими психотропними речовинами [1].

Втрата людиною роботи стосується усіх «вимірів» його життя, викликаючи одночасно і стрес, і фрустрацію, і депресію, і особистісну кризу. Ситуація безробіття має складну внутрішню динаміку, в якій різні «виміри» взаїмовпливають один на одного через психічні стани людини і проявляються в його поведінці.

Вище здійснений аналіз теорій, присвячених наслідкам безробіття, дозволяє зробити ряд висновків: безробіття слід розглядати як соціально-психологічний феномен, а не тільки як економічне явище; безробіття – потенційно психотравмуюча ситуація; існує схожість послідовності переживань, пов'язаних із втратою роботи та реакцією людини на стрес; втрата роботи може призвести до життєвої кризи особистості, що визначатиме особливості відносин «людина-світ», «людина-людина».

Втрата людиною роботи зачіпає усі «виміри» його життя, викликаючи одночасно і стрес, і депресію, і особистісну кризу, призводить до стану фрустрації.

Жінки гірше справляються з емоційними проблемами і виникаючими труднощами, сильніше переживають сімейні й особисті конфлікти. У соціально-фруструючій ситуації жінкам більш властива спрямованість реакції, що пов'язана із самозвинуваченням. Соціальна фрустрованість, погіршує сприйняття себе жінкою, власних особистісних характеристик, таких як: ситуативна тривожність, адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, самовідношення, самоінтерес, самовпевненість, саморозуміння. Під час кризи середини життя від рівня соціальної фрустрованості залежить, в першу чергу, самооцінка жінки.

Враховуючи особливості переживань безробітних жінок середнього віку, важливими є розробка та своєчасне впровадження психодіагностики та психологічної допомоги особистості в ситуації втрати роботи.

Список використаної літератури

1. Дружилов С. А. Безработица преподавателей вузов как ситуация личностного кризиса. *Общество: социология. психология. педагогика*. 2013. № 1. С. 25–32.

2. Захаренков В. В., Виблая И. В. Негативные связи показателей здоровья населения с уровнем безработицы. *Бюллетень ВСНЦ СО РАМН*. 2010. № 4 (74). С. 169–172.

3. Arnetz B. B., Arnetz B. B., Wasserman J., Petrini B. Immune Function in Unemployed Women. *Psychosomatic Medicine*. 1987. № 1. P. 3–12.

4. Eisenberg P., Lazarsfeld P. F. The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin*. 1938. № 35. P. 358–390.

5. Kobasa S. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *J. Pers. and Soc. Psychol.* 1979. V. 37. P. 1–11.

Коваленко О. М.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІВ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Проблема формування емоційного інтелекту у педагогів освітнього закладу є однією з важливих психологічних проблем, актуальних для особистісного і професійного зростання освітян.

Оскільки на сьогодні збільшується психологічне навантаження, викликане змістом реформування шкільної освіти, яким передбачено засвоєння педагогами великого масиву нової інформації, прояв високої пізнавальної активності, то це у викликає у освітян емоційну напругу, емоційні зриви, навіть стресові ситуації. Недостатньо розвинений емоційний інтелект уповільнює процес підходу на новий режим роботи і життя в цілому.

Проблема емоційного інтелекту особистості у повсякденному житті і у професійній діяльності існує у достатньо великій кількості людей, що спричинює безліч малих і великих конфліктів на фоні емоційних зривів, стресових станів, невміння володіти проявами власних емоцій або нездатністю зупинити конструктивними шляхами надмірі емоції інших, що в цілому знижує комфортність відносин між людьми, особливо у професійній діяльності [2].

Професія педагога відрізняється високим рівнем гнучкості усіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до свого внутрішнього світу. З цього приводу В. Зарицька підкреслює, що саме у професійній діяльності педагогів відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та до інших, викликане навчальною діяльністю, процесом удосконалення самосвідомості, здатності до рефлексії і децентралізації (уміння стати на позицію учня чи колеги, враховувати їх потреби, почуття) [3, с.13].

Педагоги стикаються з цілою низкою труднощів у вираженні своїх емоцій у зв'язку з нестачею належного досвіду адекватного їх прояву. Серед найбільш розповсюджених причин такого явища, зокрема, І. Андреева [1, с.78-86] називає такі: засвоєння форм прояву емоцій, що панують у сім'ї і найближчому оточенні, які не є нормою у суспільстві;

певна нестача знань про визнані суспільством форми вираження емоцій; боязнь оприлюднювати власні почуття, пов'язані зі страхом викликати осуд серед оточуючих.

Разом з тим, педагоги вже мають певний досвід зіткнення з окремими непорозуміннями у спілкуванні з оточуючими (членами родини, колегами, батьками учнів та ін.), викликані навчальною діяльністю.

Але у навчальному закладі панує специфічна атмосфера взаєностосунків між педагогами і адміністрацією, викликана вимогами до вчителів, до ступеню їх відповідальності за результати навчальної діяльності в структурі шкільної освіти. Саме ця специфічна шкільна атмосфера, специфіка ділової комунікації і взаємодії між педагогами, попри усі протиріччя і особистісні недоліки у напрацюванні досвіду емоційної компетентності сприятиме формуванню емоційного інтелекту завдяки актуалізації внутрішніх ресурсів педагогів.

Емоційний інтелект виступає однією з домінантних, складових підготовки фахівців соціономічного напрямку, до якого належать освітяни, бо дозволяє швидко зорієнтуватись у конкретних ситуаціях, вибрати відповідну міру прояву емоцій, чим сприяти зниженню психологічної напруги і більш успішному розв'язанні проблем, які виникають.

Встановлено, що на значущість необхідності розвитку у педагогів емоційного інтелекту, вказують багато науковців: називають об'єктивні і суб'єктивні причини недостатнього рівня сформованості цієї здатності, обумовлені недоліками в роботі вузівської системи підготовки фахівців, а також недостатньою увагою, спрямованою на подолання суб'єктивних причин неадекватного прояву емоцій та попередженню їх негативних наслідків.

Вченими доведено, що існує багато шляхів як розв'язання протиріч між необхідністю високого рівня фахової підготовки педагогів і складністю подолання труднощів, що ними обумовлені [4].

Встановлено, що ефективний розвиток емоційного інтелекту педагогів можливе за умови активної участі самих педагогів у цьому процесі як необхідної складової їх фахового вдосконалення, який з часом формує таку важливу людську якість як емоційна стійкість. Більш глибокого дослідження вимагають механізми розвитку емоційного інтелекту педагогів як важливої передумови успішної професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.

2. Борисенко В. М. Емоційна компетентність у контексті підготовки сучасних фахівців. *Наука і вища школа* : тези доповідей XXIII Міжнар. наук. конфер. студентів і молодих учених: Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2015. С. 483.

3. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 519 с.

4. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.

Кордулян О. І.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

СТРЕСОЗАХИСНИЙ ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Емоційний інтелект являє собою емоційну гнучкість, свідоме перемикання одного власного емоційного стану на інший. Він засновується на біологічній схильності, але надалі розвивається та вдосконалюється за допомогою усвідомлених систематичних зусиль. Можливість постійного розвитку емоційності забезпечує пластичність головного мозку. Він здатен змінювати структуру та діяльні матриці не тільки в дитинстві, а й у будь-якому зрілому віці.

Вияв стресу залежить від відношення суб'єкта до стресфактору. Щоб стрес надавав тренуючої, а не руйнуючої дії, необхідно виробити відповідну філософію життя. Вміння керувати своїм емоційним станом, понижувати рівень емоційної напруги, долати хвилювання потребується в багатьох ситуаціях. Таке вміння запобігає розвитку надмірної нервової напруги, допомагає зберегти здоров'я. Крім того, вміння керувати собою, підтримувати високу працездатність значно розширює можливості людини, допомагає їй розкрити творчий потенціал особистості, виходити переможцем в складних життєвих ситуаціях [1].

Інтегрованим відбиттям внутрішніх детермінант емоційного інтелекту у свідомості людини можна вважати почуття психологічного благополуччя, у формі якого фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності, а специфічними формами – самооцінку та вибір стратегій психологічного подолання критичних ситуацій.

Для сучасної людини найважливішими стресами є емоційні. Сучасне життя у всіх своїх проявах дуже часто викликає в людини негативні емоції. Мозок постійно перезбуджується, напруга накопичується, на підсвідомому рівні наш організм продовжує стреси сприймати й відповідно, автоматично, без нашого усвідомлення на них реагувати [1].

Емоційний стрес запускається стрес-факторами. На думку Е. Д. Соколової, Ф. Б. Березіна, Т. В. Барлас, коло стресорів, суттєвих для розвитку психічного (емоційного) стресу досить широке. До них належать фізичні стресори (завдяки процесу психологічної переробки їхньої дії), психологічні стресори, які мають індивідуальну значимість, та ситуації, у яких відчуття загрози пов'язане з прогнозуванням майбутніх, у тому числі й малоймовірних, стресогенних подій [2].

Причиною емоційного стресу є ставлення до відповідної дії. Тому характер реакції залежить від особистісного ставлення людини до ситуації, дії й, отже, від її типологічних, індивідуальних особливостей, особливостей усвідомлення соціально значимих сигналів або комплексів сигналів (конфліктні ситуації, соціальна або економічна невизначеність, очікування чого-небудь неприємного тощо). У нормі людина не може жи-

ти без стресів. Якщо людина здатна перебувати в стані працездатної мобілізації, стрес виконує свою корисну, адаптативну роль, допомагаючи особі використовувати свої резервні можливості, тренувати організм, підвищувати стресостійкість, поглиблювати життєвий досвід, розширювати репертуар та амплітуду емоцій. Такий стрес ще називається «еустресом». Проте, коли стресогенний чинник (або їх сума) продовжує впливати й за своєю силою перебільшує адаптативний ресурс особистості, викликаючи нездоланні дезадаптивні почуття (емоції): тривоги, роздратованості, люті, аж до настання стадії виснаження, відбувається адаптативний зрив («дистрес»), наслідками якого неодмінно стає невроз, а відтак і різноманітні соматичні захворювання.

З практичної точки зору проблема впливу екстремальних факторів на людину має кілька аспектів, а саме: прогнозування поведінки людей в екстремальних умовах, визначення наслідків їх впливу та підготовка до адекватних стратегій поведінки особистості в стресогенних умовах. Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища. Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, суїцидів.

Неабиякого значення в ракурсі збереження здоров'я, а відтак фізичного, психічного та соціального благополуччя, набуває вміння долати й запобігати стресові. Механізми захисту, подолання та попередження стресу називають «долаючою поведінкою» або «копінгом». Це поняття використовується не лише для охарактеризування поведінки в надзвичайних, екстремальних ситуаціях, а й поведінки під час складних життєвих ситуацій, при хронічному впливові стресорів і повсякденних негативних та радісних подій [6].

У найбільш широкому розумінні подолання стресу поділяється на вирішення проблеми (подолання стресу, сфокусоване на проблемі) та регулювання емоцій (регулювання стресу, сфокусоване на емоціях). Подолання емоційного стресу має свої особливості, оскільки при ньому малоефективно змінити стресогенну ситуацію на поведінковому рівні, потрібно зменшити (або нівелювати) рівень суб'єктивної когнітивної оцінки стресогенності того чи іншого чинника. Відповідно, для подолання емоційного стресу потрібний механізм, який би успішно поєднував уміння когнітивного опрацювання емоційних переживань із метою їх об'єктивізації та подальшого втілення на практиці. Доцільною інтегративною системою когнітивно-емоційних умінь саме володіє емоційний інтелект.

Дж. Мейером та П. Селовеєм емоційний інтелект трактується як здібність переопрацьовувати інформацію, яка міститься в емоціях:

визначати значення емоцій, їх зв'язки одна з одною, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення й прийняття рішень [4].

В результаті аналізу різноманітних авторських концепцій емоційного інтелекту було з'ясовано, що його окремі структурні компоненти пов'язані з певною групою здібностей: сприйняття емоцій та їх розуміння – з когнітивними здібностями, здатність до управління емоціями – з емоційними здібностями, управління емоціями в стресових ситуаціях і самомотивація пов'язані з адаптаційними здібностями; соціальна емпатія і управління чужими емоціями – із соціальними здібностями людини. Кожна зазначена група здібностей опосередковує притаманність емоційному інтелекту інтерпретативної, регулятивної, адаптивної, стресозахисної та активізуючої функцій.

З огляду на останні дослідження, мигдалеподібне тіло в мозку є «пусковим гачком» і для емоційної, і для стресової реакцій організму. Більше того, воно починає реагувати раніше неокортексту (кори головного мозку, що відповідає за аналіз та синтез інформації та дієві реакції на неї). Емоційні реакції в мигдалеподібному тілі відбуваються миттєво, автоматично, передуючи будь-якому осмисленню мозком. Отже «копінг» у його класичному розумінні адаптації до стресогенної ситуації, яка вже склалася, не здатен впоратись з інстинктивними емоційними реакціями на подразник.

Підтвердженням взаємозв'язку емоційного інтелекту й стресозахисних та адаптивних властивостей особистості можуть послужити результати емпіричних досліджень українських науковців Н. В. Ковриги й С. Дерев'янка [3]. Обидві дослідниці зробили приблизно схожі висновки, а саме: при низькому рівні сформованості EI в емоціогенних умовах спостерігається реактивна поведінка, «емоційна нейтралізація», при середньому (за Н. В. Ковригою) та високому (за С. Дерев'янкою) – емоціогенна ситуація осмислюється, долається продукуванням егоцентрованих реакцій. І лише особистості з високим рівнем EI властивий надситуативний характер реагування на стресогенний вплив. Відповідно, можна зробити висновок про те, що рівні сформованості EI і стресозахищеності особистості прямо пропорційні [5].

Емоційний інтелект володіє ще до кінця не вивченим потужним стресозахисним потенціалом, його якісна відмінність від нині відомих стратегій подолання стресу полягає в умінні не лише ефективно долати, адаптуватися до емоціогенних ситуацій, а й попереджати їх на когнітивному рівні, не уникаючи й не прилаштовуючись до них [7].

Список використаної літератури

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва ; Владимир : АСТ : ВКТ, 2009. 478 с.
2. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Телесные технологии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 256 с.
3. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1.
4. Зарицька В. В. Вивчення рівня розвитку самоконтролю і саморегуляції

емоцій як елементів емоційного інтелекту студентів в процесі їх фахової підготовки. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика* / за ред. академіка С. Д. Максименка, М-Л. А. Чепи. Ніжин : вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. Т. IX. Ч. 5. 359 с.

5. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 19.00.01. Київ, 2003.

6. Нагорна А. О. Стресозахисна функція емоційного інтелекту. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 161–170.

7. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 84–87.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Горобець О. В.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

До виникнення дезадаптації можуть призвести різноманітні фактори, такі як, непосильні чи несправедливі вимоги, надмірні навантаження, опір, самозахист, смислові та емоційні бар'єри у відношенні з оточуючими, зниження рівня домагань і самооцінки, підвищення емоційної напруги, агресивність. Поряд з неуспішністю, порушенням поведінки, порушенням взаємин з однолітками і дорослими соціально-психологічна дезадаптація в підлітковому віці виражається агресивною поведінкою підлітків. Однією з поширених агресивних форм проявів соціально-психологічної дезадаптації в підлітковому віці є вербальна агресія.

Вербальна агресія – форма агресивної поведінки, що має специфічний зміст насильницького характеру по відношенню до іншої людини або групи (погрози, прокляття, лайка та ін.), і часто виражається особливим експресивним чином (сварка, крик, вереск та ін.) [1].

Умовами прояву вербальної агресії в даному висловлюванні або конкретної мовної ситуації є, насамперед, такі: негативний комунікативний намір мовця (наприклад, принизити адресата, висловити негативні почуття і емоції та ін.); невідповідність висловлювання характеру спілкування і «образу адресата» (наприклад, фамільярне звернення в офіційній обстановці, звернення тільки до одного співрозмовника при груповому спілкуванні; образливі натяки на адресу співрозмовника та ін.); негативні емоційні реакції адресата на даний вислів (образа, гнів, роздратування та ін.) та ті, котрі відображають їх репліки у відповідь (звинувачення, докір, відмова, висловлення протесту, не згоди, у відповідь образу) [1].

Вербальна агресія у підлітків проявляється як в активній формі – у відкритих сварках, скандалах, конфліктах, так і в пасивній – у наклепі, плітках. Вербальна агресія – одна з найпоширеніших форм агресивної поведінки підлітків, оскільки, з одного боку, це найдоступніший спосіб вирішення конфліктів і одночасно в меншій мірі покарання з боку дорослих асоціальної поведінки, а з іншого боку, саме вербальна агресія часто служить специфічним доказом соціальної дорослості та компетентності підлітків для однолітків і для самих підлітків, своєрідним засобом отримання визнання в середовищі однолітків і завоювання авторитету [3].

Найбільш виражені прояви вербальної агресії – такі, як звинувачення, критика, що принижують співрозмовника; використання образ і прокльонів; використання ненормативної лексики, – свідчать про соціальне і психологічне неблагополуччя сучасних підлітків. Вхідження підліт-

ків у дорослий світ супроводжується такою негативною тенденцією, як посилення вербальної агресії і збільшення домінантних, активних її проявів. Все це свідчить о конфліктних відносинах підлітків з навколишнім світом, про наростання насильства в підлітковому середовищі, коли освоєння нової соціальної ролі підлітком супроводжується агресією.

Категорії вербальної агресії: замкнутість; прагнення заперечувати; прагнення знецінювати досягнення та почуття іншого; вербальна агресія у формі жартів; блокування та спотворення інформації; викриття і звинувачення іншого; критика і засудження іншого; опошлення сенсу того, що відбувається; відмова в емоційній підтримці; загрози; обзивання; командний тон; забування і заперечення фактів [6].

Типологія форм вербальної агресії за А. Бассом: вербальна-активна-пряма – словесна образа або приниження іншої людини; вербальна-активна-непряма – розповсюдження злісного наклепу або пліток про іншу людину; вербальна-пасивна-пряма – відмова розмовляти з іншою людиною, відповідати на її питання; вербальна-пасивна-непряма – відмова дати певні словесні пояснення; відмова захистити людину, яку незаслушено критикують [6].

Виділяється ряд факторів, що сприяють прояву вербальної агресії у підлітків. Так, діти, виховані в умовах материнської депривації, тобто не отримали в грудному віці достатньо любові і турботи, діти з несформованою прихильністю до батьків – «соціальні сироти», більш схильні до насильства, ніж діти, що виховуються в нормальних сім'ях.

Велика схильність до насильства виявляється у дітей, які виховуються в: неповних сім'ях – (дитина, яка виховується батьком-одинаком, більше схильна до застосування емоційного насильства по відношенню до однолітків, причому, дівчина в такій сім'ї буде частіше застосовувати емоційне насильство, ніж хлопець); сім'ях, в яких у матері відзначається негативне ставлення до життя [4]. Матері, які не довіряють світу дитини та школі, зазвичай не бажають співпрацювати зі школою. У зв'язку з цим прояви насильства у дитини матір'ю не засуджуються і не коригуються. У таких випадках матері схильні виправдовувати насильство як природну реакцію на спілкування з «ворогами»; владних і авторитарних сім'ях (виховання в умовах домінуючої гіперпротекції характеризується безумовним підпорядкуванням волі батьків, тому у дітей внутрішньо придушені страхи і гнів виплескуються в школі); сім'ях, які відрізняються конфліктними сімейними відносинами, там, де дорослі часто сваряться, агресивно самостверджуються в присутності дитини, діти засвоюють модель поведінки і надалі застосовують у повсякденному житті як спосіб справитися з ситуацією; сім'ях, члени яких мають генетичну схильність до насильства.

Одним з головних засобів прояви вербальної агресії серед підлітків як способу задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні є ненормативна лексика, матірня лайка, вживання якої останнім часом катастрофічно зросло [6]. Вербальна форма агресивної поведінки в підліт-

ковому віці обумовлена такою суперечністю внутрішньо-особистісного розвитку, як поєднання високої особистісної та ситуативної тривожності з високою самооцінкою і рівнем домагань [3]. У багатьох випадках вербальна агресія перетворюється в агресію фізичну, що починається з «невнавмисних» поштовхів, ударів.

Найбільша ймовірність прояву високої вербальної агресії пов'язана з високою самооцінкою особистості, особливо якщо для підлітків характерні уявлення про себе як про високо автономну, самостійну особистість, що відрізняється вираженою здатністю до лідерства і високим інтелектом. Ще одна тенденція, виявляється в тому, що більш агресивні підлітки частіше мають крайню, екстремальну самооцінку – або надзвичайно високу, або вкрай низьку.

Підлітків, схильних до прояву вербальної агресії відрізняють психічна неврівноваженість, постійні тривожність, сумніви і невпевненість у собі. Вони активні і працездатні, але в емоційних проявах схильні до зниженого фону настрою. Для них характерний постійний внутрішньо-особистісний конфлікт, який тягне за собою стан напруги і збудження [5].

Ще однією особливістю таких підлітків є низька фрустраційна толерантність, найменші неприємності вибивають їх з колії. Оскільки вони високо сенситивні, то навіть слабкі подразники легко викликають у них спалахи роздратування, гніву і страху. Особливо сильно ці негативні емоції з'являються при будь-яких реальних або уявних приниженні їх значимості, престижу або почуття особистої гідності. При цьому вони не вміють і (або) не вважають за потрібне приховувати свої почуття і ставлення до оточуючих і виражають їх в агресивних вербальних формах. Спонтанність і імпульсивність у них поєднуються з уразливістю і консерватизмом, перевагою традиційних поглядів, які відгороджують їх від переживань і внутрішніх конфліктів [2].

Існує безліч теоретичних обґрунтувань виникнення агресії, її природи і чинників, що впливають на її прояв. Але всі вони підпадають під наступні чотири категорії. Агресія відноситься до: природжених спонукань і завдатків; потреб, що активізуються зовнішніми стимулами; пізнавальних і емоційних процесів; актуальних соціальних умов у поєднанні з попереднім навчанням.

Появ агресії пояснюють біологічні і соціальні чинники, агресія може бути не тільки жорстокою, але й нормальною реакцією індивідуума в ході боротьби за виживання. Агресивні дії можуть бути послаблені або направлені в соціально прийнятні рамки за допомогою позитивного підкріплення неагресивної поведінки, орієнтації людини на позитивну модель поведінки, зміну умов, сприяючих прояву агресії. Прояви агресії дуже різноманітні.

Розрізняють два основних типи агресивних проявів: цільова (мотиваційна) агресія; інструментальна агресія. Серед різноманітних, взаємопов'язаних чинників, які обумовлюють виявлення агресії, можна виділити такі, як індивідуальний чинник; соціально-психологічний чинник; психоло-

го-педагогічний чинник; особовий чинник; соціальний чинник. Зі всього кола проблем людської агресії найважливішою можна вважати проблему агресії підлітків. Підлітковий вік – це вік між дитинством і дорослістю (від 11–12 до 14–15 років), який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя.

Психологічні особливості підліткового віку: нестійка емоційна сфера; самоствердження самостійності й індивідуальності; виникнення складності у взаємовідносинах зі старшими (негативізм, впертість); формування самооцінки, характеру; виникнення акцентуацій характеру і дезадаптивних форм поведінки; формування власних поглядів; висока навіюваність по відношенню до однолітків; поява сексуальних потягів до протилежної статі; формування самосвідомості та егоцентричності; виникнення надмірної втомлюваності й імпульсивності; схильність до ризику; агресивність як засіб самоствердження. Для підліткового віку характерні: почуття дорослості; формування «Ми» – концепції; формування референтних груп. Характерними особливостями усіх підлітків, схильних до агресивної поведінки є такі: сприймання великого кола ситуацій як загрозливих, ворожих їм; надчутливість до негативного ставлення до себе з боку оточення; не здатність оцінити власну агресію як агресивну поведінку; постійне звинувачення оточення у власній деструктивній поведінці; відмова брати на себе відповідальність за свої вчинки; обмежений набір реакцій на проблемну ситуацію; прояв низького рівня емпатії у відносинах; слабкий контроль над своїми емоціями; позитивне ставлення до агресії, тому що через агресію підлітки одержують почуття власної значимості і сили.

Вербальна агресія – одна з найпоширеніших форм агресивної поведінки підлітків, оскільки, саме вербальна агресія часто служить специфічним доказом соціальної дорослості та компетентності підлітків для однолітків і для самих підлітків, своєрідним засобом отримання визнання в середовищі однолітків і завоювання авторитету. Вона служить показником соціально-психологічної дезадаптації в підлітковому віці. Порівняння ступеня виразності різних компонентів агресивної поведінки у хлопців і дівчат показало, що у хлопців найбільш виражена схильність до прямої фізичної та прямої вербальної агресії, а у дівчат – до прямої вербальної і до непрямой вербальної.

Список використаної літератури

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 336 с.
2. Коган Л. Н. Человек и его судьба : монография. Москва : Мысль, 1988. 283 с.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 512 с.
4. Реан А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-Евроникс, 2002. 656 с.
5. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 250 с.
6. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. Москва : НИО, 1997. 198 с.

Журавльова С. В.

магістр

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

АЛЬТРУІЗМ ЯК МОТИВ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Особливий інтерес у психології мотивації викликає так звана про-соціальна поведінка та її мотиви. Під такою поведінкою розуміють будь-які альтруїстичні дії людини, спрямовані на добробут інших людей, надання їм допомоги. Ці форми поведінки різноманітні, мають діапазон від простої люб'язності до серйозної благодійної допомоги іншим людям, причому іноді зі збитком для себе. Деякі психологи вважають, що за такою поведінкою лежить особливий мотив, і називають його мотивом альтруїзму (іноді – мотивом допомоги, іноді – турботи про інших людей) [4].

Альтруїзм – безкорислива спрямованість поведінки і діяльності людини, яка ставить інтереси іншої людини або загальне добро вище особистих інтересів. Як правило, використовується для позначення здатності приносити свою вигоду в жертву заради загального блага [2].

Альтруїст – людина, схильна до альтруїзму тобто ставить інтереси іншої людини або загальне добро вище особистих інтересів. Людина, не шукає своєї вигоди, наприклад, працюючи абсолютно безкоштовно, приносить користь суспільству.

Термін альтруїзм введений в протилежність егоїзму. Поняття альтруїзму ввів французький філософ і засновник соціології О. Конт. У загальних рисах альтруїзм в розумінні О. Конта відображає принцип «жити ради інших» (лат. alter – «інший») як програму побудови досконалого людського суспільства; він бачив сенс людського життя в тому, щоб служити людству, покращуючи самих себе. Проте як моральний принцип альтруїзм існував і усвідомлювався набагато раніше. Ще Сократ стверджував, що не брати, а віддавати, – суть морального закону, що врівноважує егоїстичну волю кожної людини. І чим духовніша людина, тим сильніше в неї бажання віддавати і служити людям [1]. Як зазначає Н. Гришина, альтруїзм – це самостійний мотив, який відрізняється від інших мотивів, заснованих на особистій вигоді; у основі його лежить любов і безкорислива турбота про інших, здатність на безвідплатну жертву ради групи, потреба віддавати і відчуття відповідальності [6]. За О. Насиновською, під альтруїстичною слід розуміти поведінку, направлену на благо іншої особи або соціального об'єднання, не пов'язану з якими-небудь зовнішніми заохоченнями.

Альтруїстична мотивація – це завжди внутрішня особово-смыслова мотивація, що описується поняттям сенсоутворюючого мотиву. В середовищі внутрішніх мотиваційних механізмів власне альтруїстичного вмісту слід розрізняти два мотиви, що є смисловими детермінантами альтруїзму – мотив морального боргу і мотив співчуття.

Мотив морального боргу по відношенню до альтруїстичних дій є наслідком нормативного виховання особистості і формується на основі

інтеріоризації альтруїстичних соціальних норм, що перетворюються на внутрішні імперативи, особово-сміслові регулятори діяльності. Провідним почуттям в мотивації цього типу є почуття відповідальності за свої вчинки перед собою і іншими людьми. Фрустрація, неможливість реалізації цього мотиву, пов'язана з відчуттям ганебності, негідності своєї поведінки, зниженою самоповагою. Ці моральні почуття виконують по відношенню до альтруїстичної поведінки дві специфічні функції: профілактичну, коли передбачаються наслідки надання або ненадання допомоги, і компенсаторну, коли альтруїстичний вчинок використовується як засіб відновлення втраченого почуття моральної рівноваги і благополуччя. Досягнення внутрішніх станів, душевного світу об'єкту допомоги не є необхідним для мотивації цього типу, при цьому діяльність може здійснюватися і за наявності амбівалентного відношення до об'єкту допомоги і навіть при явно негативному відношенні до нього. Поведінка допомоги, що детермінується виключно цим мотивом, носить жертвний характер.

Мотив співчуття, заснований на вихованні ідентифікаційних і емпатійних здібностей людини, є другою і дуже істотною смисловою детермінантою альтруїзму. Реалізація мотиву співчуття неможлива без здійснення уявної постановки себе на місце людини, що потребує допомоги, без процесу вчування і співпереживання йому. Про мотив співчуття йдеться тоді, коли прояв співчуття у відповідь на тяжкий стан іншого виступає як стійка і закономірна тенденція поведінки. Співчуття припускає не лише розуміння іншого і співпереживання його стану, але і співпереживання можливому поліпшенню стану реципієнта (об'єкту допомоги), тобто носить випереджаючий, передбачаючий характер, спонукаючи до здійснення акту допомоги. Механізм співчуття заснований на ідентифікаційно-емпатичній взаємодії, тобто злитті, ототожненні внутрішнього стану суб'єкта з внутрішнім станом об'єкта допомоги, тимчасовому стиранні межі між «Я» і «іншим Я». Носій мотивації співчуття може виявляти емоціоцентричну спрямованість, коли діяльність співчуття обривається на емоційній ланці і не знаходить виходу у відкритій поведінці (співчуваючі, але не допомагаючі суб'єкти). В цьому випадку суб'єкт як би виходить за межі свого «Я» і залучається до життя і стану іншого тільки для того, щоб знову повернутися до самого собі і зануритися в самомилування своїми витонченими гуманними переживаннями (самоцінність для людини цих переживань).

Найбільш альтруїстичними виявляються суб'єкти з гармонійною представленістю в структурі особи обох сенсоутворюючих мотивів, коли мотиви боргу і співчуття однаково сильно діють в ситуаціях, апелюючих до допомоги [5].

Д. Маєрс зазначає, що результати певних досліджень дозволяють припустити, що справжній альтруїзм існує і заснований він на почутті емпатії: емпатія примушує допомагати навіть членам груп-суперників, але тільки у тому випадку, якщо той, що допомагає упевнений в тому, що його-

го допомога не буде знехтувана; люди, в яких прокинулося співчуття, придуть на допомогу, навіть якщо про це ніхто і ніколи не дізнається. Їх зусилля триватимуть до тих пір, поки потребуючий допомоги не отримає її. І якщо ці старання виявляться безрезультатними не з їх вини, вони все одно переживатимуть; в деяких випадках люди упираються у своєму бажанні допомогти людині, що страждає, навіть тоді, коли думають, що їх поганий настрій – тимчасовий результат дії спеціального психотропного препарату; якщо людина співчуває страждальникові, вона, щоб зробити для нього те, чого той потребує, порушує власні правила і уявлення про порядність і справедливість.

Виділено п'ять компонентів альтруїстичної особистості.

1. Для тих, хто надав допомогу, важливою частиною «Я»-концепції була емпатія. Люди, котрі надали допомогу, також описували себе як відповідальних і комунікабельних, з високим рівнем самоконтролю, з бажанням справити хороше враження, схильних до компромісу і терплячих.

2. Ті, хто надав першу допомогу, вірили в справедливість світу. Люди вважали, що надання першої допомоги є правильною дією і що людина, яка надає допомогу, отримує від цього користь. В цілому, вони сприймали світ як справедливий і передбачуваний і вірили, що хороші поступки винагороджуються, а погані – караються і люди отримують те, на що заслуговують.

3. Соціальна відповідальність також диференціює тих, хто надає допомогу, а хто – ні. Людина з високим показником цієї характеристики переконана, що всі повинні намагатися допомогти оточуючим.

4. Альтруїстичні особистості характеризуються як люди з внутрішнім локусом контролю. Це означає переконання в тому, що людина може поводити себе так, щоб звести до максимуму позитивні результати і зменшити до мінімуму негативні, – що людина не покладається на удачу, долю чи інші неконтрольовані сили.

5. Люди, які надали допомогу, мали низький показник егоцентризму. Ті, хто не надав допомогу, були в більшій мірі зосереджені на собі і більш схильні до суперництва [3].

Отже, альтруїзм – це мотив надання кому-небудь допомоги, не пов'язаний свідомо з власними егоїстичними інтересами. Альтруїзм як складова мотиваційної готовності до волонтерської діяльності орієнтована на надання безкорисної допомоги іншим людям. Альтруїзм протиставляється егоїзму, який несумісний з безкорисливою турботою про благо інших людей, готовністю жертвувати для них особистими інтересами.

Список використаної літератури:

1. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 304 с.

2. Ліфарева Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.

3. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 794 с.

4. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 583 с.

5. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации : учеб.-метод. пособ. Москва : изд-во Моск-го ун-та, 1988. 80 с.

6. Психология : учебник / под ред. А. А. Крылова. Москва : Проспект, 2001. 584 с.

Москалик Д. Г.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Затяжний військові дії на Донбасі, війна в Україні визначили пріоритетні напрямки роботи сучасного українського психолога, його затребуваність у сучасному суспільстві. Робота психолога завжди йшла в ногу з подіями в суспільстві, давала поштовх фахівцям до самовдосконалення, до розвитку власних професійних компетенцій та навичок.

Тривалі воєнні дії та постійне збільшення кількості їх учасників створюють проблеми поствоєнного синдрому і ресоціалізації демобілізованих та часто членів їхніх родин.

В. Курило науково обґрунтував сутність та механізми процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни на Донбасі; уточнив категоріальний апарат теорії соціалізації шляхом уведення в науковий обіг нового поняття – «абераційна соціалізація» – та визначив соціальні й індивідуально-психологічні чинники цього явища; визначив особливості соціалізації дітей і молоді сходу України в умовах гібридної війни на Донбасі; представив результати дослідження ґенези соціальних норм і ціннісних орієнтацій молоді Донбасу в умовах гібридної війни [1].

Державне регулювання соціального захисту учасників АТО, передбачає оптимальний розподіл повноважень у сфері соціального захисту учасників АТО та членів їх сімей між органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування, вдосконалення нормативно-правового забезпечення, залучення міжнародних партнерів, а також іноземного досвіду [1].

Серед проблем та викликів, які стоять перед сучасним практикуючим психологом, слід виділити:

– неготовність або недостатня готовність практичних психологів до роботи з посттравматичними розладами у мирного населення та комбатантів;

– відсутність достатніх статистичних та наукових спостережень за походженням, розвитком, різновидами та ефективністю застосування у роботі методів роботи з ПТСР;

– відсутність у змісті програм ВНЗ з підготовки психологів тематики надання допомоги населенню та комбатантам у питаннях організації психологічної допомоги цій категорії населення;

– майже відсутність спеціальної літератури з цих питань для широкого кола читачів, населення, щоденних порад психологів для самостійної роботи постраждалих осіб на початкових етапах, «життєві підказки».

Р. Попелюшко зазначає, що «у комбатантів спостерігалася варіативність виникнення та розвитку хворобливого емоційного стану, але, як правило, на першій стадії відбувалося накопичення емоційного напруження, яке в силу взаємодії певних особистісних особливостей і ситуативних впливів не знаходило відреагування. Необхідно зазначити, що посттравматичні стресові розлади виникають у комбатантів як відстрочена чи затяжна реакція на психотравмуючу стресову подію або ситуацію виключно загрозливого чи смертельного характеру (бойові дії, спостереження за насильницькою смертю інших, роль жертви катувань, перебування у полоні та ін.)» [4, с. 118-119]. «За своєю суттю посттравматичний стресовий розлад, це відповідна реакція психіки та організму, на потужні емоційні подразники, стресової ситуації яка відбулась» [4, с. 95-98].

Г. Ломакін досліджував проблему системи психологічного супроводу комбатантів з метою подолання та запобігання загостренню кризи середнього віку. На його думку «виклики сучасного світу, як то збільшення військових конфліктів, локальних війн, терористичних актів, від яких з кожним роком страждає все більше людей, як самих учасників (комбатантів), так і цивільних громадян, що опинилися в зоні конфлікту потребують вирішення психологічних проблем, пов'язаних з наслідками участі у бойових діях [2, с. 40–47].

Але, разом з цим необхідно найближчим часом розробити спеціальні курси, практичні заняття для майбутніх психологів з метою подальшого опанування ними навичками роботи з цією категорією населення.

Учений Г. Москалик для формування дієвого типу економічної поведінки комбатантів та їх соціальної адаптації в перехідному суспільстві вважає за необхідне усунення суперечностей між нормами і процедурами, що діють у різних сферах і на різних рівнях правової та адміністративної системи, скорочення кількості і спрощення змісту формальних обмежень організації підприємницької та трудової діяльності.

Таким чином, вирішальний вплив на хід і результати реформ, й зокрема освітніх, у перехідній економіці має детерміноване соціокультурними чинниками панування неформальних регуляторів в економічній поведінці звичайного громадянина та комбатанта [3, с. 28-34].

Для ефективної роботи сучасного психолога над вказаними професійними викликами необхідно терміново виконати ряд заходів. Зокрема, створення спеціальних навчальних курсів для практичних психологів (для перенавчання) та опанування необхідними навичками роботи з ПТСР та подальшої адаптації цієї категорії населення у післявоєнному суспільстві; до змісту перепідготовки та підготовки фахівців-психологів за цими напрямками не менше 60% навчального часу повинно бути призначено практичному застосуванню в роботі, інтервізіям, супервізіям.

Отже, сучасний практикуючий психолог повинен у своїй роботі постійно удосконалювати навички роботи з особливими категоріями громадян, сприяти їх соціалізації в суспільство.

Список використаної літератури

1. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 240 с.

2. Ломакін Г. І. Система психологічного супроводу комбатантів з метою подолання та запобігання загостренню кризи середнього віку. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : матер. наук.-практ. конфер. (Харків, 27 жовтня 2018 р.). Харків : Діса плюс, 2018. Ч. 2. С. 40–47.

3. Москалик Г. Професійна орієнтація в контексті ринкових викликів. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. 2011. С. 28–34.

4. Попелюшко Р. П. Причини виникнення та механізм розвитку ПТСР у комбатантів. *International Scientific-Practical Conference Actual questions problems of development of social sciences* : Conference Proceedings, June 28–30, 2016. Kielce : Holy Cross University, 2016. P. 95–98.

Склярук А. В.

д.психол.н., доцент

Класичний приватний університет

СОЦІОМЕТРІЯ В НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ, ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Науково освітнім комітетом Класичного приватного університету разом з кафедрою практичної психології КПУ та управлінням освіти в м. Запоріжжі, протягом 2019 /2021 року, було проведено цикл психологічних семінарів для педагогів молодших класів та класних керівників шкіл міста.

Метою даного заходу було підвищення психологічної освіти педагогів; надання практичного інструментарію для ефективної взаємодії вчитель – учень – родина (батько, мати або опікун) згідно принципів роботи Нової української школи; профілактика психологічного вигорання педагогів; профілактика та вирішення педагогічних конфліктів; підвищення особистісних та професійних здібностей вчителя.

Теми лекційних семінарів були розроблені згідно з метою зазначеного заходу та з урахуванням нагальних потреб самих педагогів.

Цикл освітніх психологічних семінарів складається з семи лекцій:

- 1) Психологічні особливості розвитку особистості;
- 2) Соціометрія в навчальних групах, як механізм профілактики конфліктної поведінки;
- 3) Як вибудовувати продуктивні відносини з батьками;
- 4) Програма профорієнтаційного розвитку і особистісного зростання, як фактор якості роботи і рівня професіоналізму;
- 5) Емоційне вигорання: ознаки, симптоми, відновлення, профілактика;
- 6) Методи і форми впливу на групову динаміку і групові настрої;

7) «Незручні діти». Типи, види, форми прояву соціально - «незручної» поведінки (демонстраційна, протестна, гіперактивна, агресивна, пасивно - відсутня і т.п.). Механізми впливу і корекції.

Під час проведення даного заходу значну увагу приділялося засвоєнню психологічного інструментарію для підвищення ефективної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу. Одним з таких методів соціальної психології, методом, що дозволяє ефективно досліджувати міжособистісні стосунки і міжгрупові відносини, з метою їх поліпшення, є метод соціометрії. Створення методології соціометричних досліджень, сукупності вимірювальних процедур і математичних методів обробки первинної інформації належить соціопсихологу Якобу Морено (1889-1974). Але соціометрія це не тільки методика вивчення внутрішніх групових зв'язків та ієрархії в малих групах, це соціально психологічна теорія вивчення міжособових відносин, автором якої і є цей відомий австрійсько-американський психолог, лікар та соціолог.

За допомогою соціометрії ми маємо можливість вимірювати ступень згуртованості-роз'єднаності групи; виявляти «соціометричні позиції», відносно крайніх полюсів «лідер» групи і «відкинутий»; виявляти внутрішньогрупові підсистеми. Однією з переваг застосування методу соціометрії в шкільних класах є можливість використання цього методу для профілактики і боротьби з булінгом. Результати проведення методу дозволяють вимірювати авторитет формального і неформального лідерів з метою перегрупування людей у командах так, щоб знизити рівень соціально-психологічної напруги. Об'єднуючи в міні-групу (сусіди по парті, сусіди по обідньому столу, партнери у виконанні завдання) лідера та аутсайдера класу, ми піднімаємо соціометричний рейтинг останнього, тим самим покращуючи психологічний клімат в колективі [4].

Соціометрична процедура проводиться груповим методом [2], його проведення не вимагає великих часових витрат. Для цього непрямыми питаннями з'ясовують взаємні симпатії і антипатії, встановлюють, хто в групі користується найбільшим, а хто - найменшим повагою і авторитетом. Завдання соціометричною шкали - представити у вигляді певного кількісного ряду ставлення одного члена групи до всіх інших її членів. У кожного члена групи виявляють, хто йому найбільш симпатичний (несимпатичний). Щоб виявити відносини в групі, кожного учня запитують, з ким би він хотів сидіти на заняттях, з ким би хотів відпочивати, працювати, готуватися до іспитів та ін..

Соціометричне опитування в початковій школі рекомендовано проводити раз на місяць з метою можливості відстежувати динамку змін та корегувати згуртованість групи. Загальна схема дій при соціометричному дослідженні полягає в наступному. Коли питання чи критерії соціометрії обрані, вони заносяться на спеціальну картку чи пропонуються в усному вигляді по типу інтерв'ю. Кожен член групи зобов'язаний відповідати на них, вибираючи тих чи інших членів групи в залежності від симпатій чи, навпаки, антипатій, довіри чи недовіри тощо.

Соціометрична процедура буває непараметрична та параметрична [1]. У першому випадку випробуваному пропонується відповісти на питання соціометричної картки без обмеження числа виборів випробуваного. Якщо в групі 16 чоловік, то в зазначеному випадку кожний з опитуваних може обрати 15 чоловік (крім самого себе). Теоретично можливе число зроблених кожним членом групи виборів у напрямку до інших членів групи в зазначеному прикладі буде дорівнює $(N-1)$, де N -число членів групи. Так само і теоретично можливе число отриманих суб'єктом виборів у групі буде дорівнює $(N-1)$.

Перевагою непараметричної процедури є те, що вона дозволяє виявити емоційну експансивність кожного члена групи, зробити зріз різноманіття міжособистісних зв'язків у груповій структурі. До недоліків слід віднести складність обрахування.

Другий варіант — параметрична процедура з обмеженням числа виборів. Випробуваним пропонують вибирати строго фіксоване число з усіх членів групи. Величина обмеження числа соціометричних виборів одержала назву «соціометричного обмеження». Його введення значно підвищує надійність соціометричних даних і полегшує статистичну обробку матеріалу.

В даний час прийнято вважати, що для груп у 22-25 учасників мінімальна величина «соціометричного обмеження» повинна вибиратися в межах 4-5 виборів. Істотна відмінність другого варіанта соціометричної процедури полягає в тому, що соціометрична константа $(N-1)$ зберігається тільки для системи одержуваних виборів (тобто з групи до учасника). Для системи відданих виборів (тобто в групу від учасника) вона виміряється новою величиною d (соціометричним обмеженням).

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їхньої математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний та індексологічний.

Табличний етап передбачає побудову соціоматриці – таблиці, за допомогою якої узагальнюються результати дослідження. Соціоматриця, як правило, містить такі відомості: 1) список членів групи (по вертикалі) та їх порядкові номери (по горизонталі); 2) напроти прізвища кожного члена групи по горизонталі позначаємо знаком + кого він вибрав (автоматично після заповнення матриці по вертикалі отримуємо інформацію про те, хто його вибрав); 3) загальна кількість зроблених виборів (позитивних і негативних) та взаємовиборів.

Графічний етап передбачає на основі соціоматриці побудову соціограми – карти соціометричних виборів. Соціометрична карта це схематичне зображення ставлення досліджуваних один до одного, виявленого в ході дослідження, що дозволяє зробити порівняльний аналіз групових взаємозв'язків та наочніше проілюструвати їх на площині.

Індексологічний етап передбачає виявлення кількісних характеристик стосунків у групі. Визначають індивідуальні та групові соціометричні індекси. До індивідуальних (персональних) соціометричних індексів від-

носяться індекси позитивного і негативного соціометричного статусу досліджуваного, які характеризують його положення в групі.

Діагностика боулінгу у шкільних колективах – це непросте завдання, оскільки булінг між дітьми в закладі освіти відбувається насамперед за відсутності контролю дорослих, у місцях, де діти залишаються без нагляду, тобто часто є непомітним. Тому важливо своєчасно використовувати спеціальні методи діагностики, які спроможні окреслити загальну картину соціально-психологічного клімату в закладі освіти, проводити заходи щодо запобігання боулінгу та мати достатні знання з психології щоб спланувати системну або профілактично-просвітницьку, або корекційно-розвивальну роботу з класом та його окремими учнями [3].

Список використаної літератури

1. Золотовицький Р. А. Социометрия Я. Л. Морено: мера общения. Социологические исследования. 2002. № 4. С. 103–113.
2. Морено Дж. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва : Академический проект, 2001. 320 с.
3. Петрунько О. В. Особливості соціалізації у нестабільних суспільствах. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, В. Д. Потапової. Київ, 2008. Т. XV. Ч. 2. С. 117–124.
4. Склярук А. В. Проблемна сім'я як середовище соціалізації дитини : монографія. Херсон : Гельветика, 2018. 272 с.

Суботіна В. А.

магістр

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ НИМИ

Сучасний темп розвитку суспільства детермінує впровадження змін в різних аспектах організацій, і ці зміни можуть зустрічати опір з боку персоналу, що виливається в виникнення конфліктних ситуацій, частина з яких визначається як міжособистісні конфлікти, що в підсумку призводить до ускладнення проведення, а часом, і до провалу цих змін.

Особливістю міжособистісного конфлікту Гришина Н. В. виокремлює протиріччя, що виникають у результаті здійснення відповідних дій і мають афектні прояви у відносинах [1 с. 108]. В основі міжособистісного конфлікту є психологічна проблема, яка має в переважній більшості негативні наслідки. Тому такі конфлікти потребують термінового аналізу, вирішення і управління. Психологи-науковці саме міжособистісний конфлікт розглядають як психологічний розлад, викликаний розбіжностями, суперечностями, зіткненням, взаємодіями, протидіями між учасниками будь-якого практичного процесу [4].

Результати проведених досліджень щодо основних причин виникнення міжособистісних конфліктів на підприємствах м. Кременчука свідчать про основні моменти в роботі, які викликають незадоволеність у працівників.

Серед причин, які найбільшою мірою викликають незадоволеність працівників своєю роботою, були названі такі: рівень матеріальної винагороди (54,1% респондентів); відсутність системи професійного розвитку (27,4% респондентів); напруженість соціально-психологічного клімату на підприємстві (33,7% респондентів); не прозорість системи оцінки діяльності працівників (17,2% респондентів); ненормований режим робочого часу (15,7% респондентів).

Тому розв'язання проблемних питань щодо урегулювання міжособистісних конфліктних ситуацій можливе при умові ефективного управління ними. Управління міжособистісними конфліктами (далі УМК) в колективі є важливим управлінським інструментом в роботі керівника, так, як усвідомлене застосування відповідних методів і прийомів саме психологічного спрямування допомагає формувати і розвивати кадровий потенціал організації.

Управління міжособистісними конфліктами в організації – це цілеспрямовані і системні дії керівника щодо [4]:

- усунення або мінімізації причин міжособистісного конфлікту;
- підвищення рівня стресостійкості персоналу в складних професійних ситуаціях;
- зниження рівня конфліктності трудового колективу в цілому;
- підвищення конфліктологічної компетентності трудового колективу.

З метою здійснення ефективного управління запропоновано алгоритм механізму управління міжособистісними конфліктами, що включає наступні етапи, що відображені на рисунку 1:

Запропонований алгоритм УМК повинен бути націлений на формування організаційних умов, що попереджають виникнення деструктивних конфліктних ситуацій, базуватися на комплексному аудиті специфіки організаційного середовища і діагностиці психологічного клімату в організації.

Використання алгоритму УМК надасть змогу підприємству підвищити морально-психологічний клімат колективу за рахунок:

- впровадження психологічних тренінгів;
- підвищення рівня корпоративної культури;
- забезпечення дотримання корпоративної етики та етичних норм взаємодії;
- створення здорового соціально-психологічного клімату в колективі;
- забезпечення механізму зворотного зв'язку з працівниками тощо.

Слід зазначити, що в процесі управлінської діяльності щодо вирішення міжособистісних конфліктних ситуацій та при виборі алгоритму УМК важливо враховувати наступні принципи управління міжособистісними конфліктами: об'єктивності та адекватності оцінки конфлікту, конкретно-ситуаційного підходу, гласності, демократичної взаємодії, врахування суспільної думки та комплексного використання засобів та прийомів впливу на ситуацію.

Отже, в сучасних умовах рівень управління міжособистісними конфліктами в трудовому колективі є важливим управлінським інструментом в роботі менеджера, так, як усвідомлене застосування відповідних принципів, методів і технологій психології допомагає формувати і розвивати кадровий потенціал організації.

Список використаної літератури:

1. Гришина Н. В. Психологія конфлікту: навчальний посібник. 2008. 544 с:
2. Донцов А. І. Психологія колективу: методологічні проблеми дослідження. Київ, 2015. С. 43–46.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Київ : Наук. світ, 2009. 268 с.
4. Кулініч І. О. Психологія управління : підручник. Київ : Знання, 2011. 415 с.

Тройно Т. О.

магістр

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

АДАПТАЦІЯ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Адаптація має два рівні – біологічний (приспосовування організму до мінливих умов фізичного середовища) і психологічний (приспосовування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до вимог цього товариства і з власними потребами та інтересами). Здатність до адаптації не дається людині від природи, а виховується поступово, починаючи з раннього дитинства. Спершу в сім'ї потім формується по мірі включення дитини в більш широке коло спілкування [3].

А. Реан виділяє три напрями в дослідженні соціальної адаптації: 1) пов'язане з психоаналітичними концепціями взаємодії особистості і соціального середовища; 2) другий напрямок досліджень пов'язаний з гуманістичною психологією; 3) третій напрямок – з когнітивної соціальною психологією [4].

В системі соціально-психологічної адаптації необхідно виділити шлюбно-сімейну адаптацію як пристосування людини до життя в шлюбі та сім'ї.

Адаптація в родині починається як процес знайомства з сімейним життям, поступового входження в неї. Цей період є важким, тому що включає перебудову спілкування та діяльності молодого подружжя, а також зміни особистості молодого подружжя, перебудову потребнісно-мотиваційної сфери, формування нового рівня самосвідомості, нових зв'язків з соціальним оточенням. Перші роки сімейного життя – це стадія формування індивідуальних стереотипів спілкування, узгодження системи цінностей і вироблення загальної світоглядної позиції. На цій стадії відбувається взаємне пристосування партнерів, пошук такого типу стосунків, який задовольняв би обох. При цьому перед подружжям стоять завдання формування структури сім'ї, розподілу функцій (ролей) між чоловіком і дружиною та вироблення спільних ціннісних позицій.

Е. Баргест і Л. Котрелл, під подружньої адаптацією розуміли: єдність думок відносно критичних питань; поділ інтересів; почуття довіри; мала кількість скарг, пов'язаних з подружжям; відсутність почуття самотності. В. Френкен в подружню адаптацію включає чотири параметри: сексуальний контроль, психосексуальну стимуляцію, сексуальну мотивацію і привабливість шлюбу. Б. Шутц, до подружнього адаптації відносить такі змінні: потреба в любові і прихильності, визнання автономії, самостійності та уваги з боку партнера [1].

За визначенням І. Гребенікова, сімейна адаптація – це пристосування подружжя один до одного і до тих умов, в яких перебуває сім'я.

Своєрідну концепцію шлюбно-сімейної адаптації запропонував В. Сисенко. Він виділяє 4 групи людей за ступенем та рівнем адаптації: високо адаптивні особистості; середньо адаптивні особистості; низько адаптивні особистості; дезадаптивні особистості. До загальних адаптаційних особливостей він відносить: здатність до співробітництва; здатність до спілкування; здатність до емоційного й раціонального розуміння інших людей; здатність до самоконтролю й самопізнання; уміння вибрати адекватний тип поведінки в залежності від умов і обставин. Розвиток цих здібностей значною мірою визначає успішність сімейної адаптації.

На етапі адаптації, подружжям повинні бути вирішені певні завдання, які носять багатовимірний характер і зачіпають всі рівні організації особистості – від психофізіологічного (наприклад, сексуальна адаптація) до соціального (наприклад, вироблення сімейних цінностей). При цьому необхідно зазначити, що одного разу вирішені завдання необхідно вирішувати в нових умовах на новому етапі сімейного життя.

Молоді сім'ї в своєму сімейному циклі повинні усвідомити і благополучно вирішити такі завдання: досягнення сумісності на різних рівнях (психологічний, сексуальний, побутовий); подолання стресових ситуацій, пов'язаних з очікуванням і народженням дитини; оволодіння основними навичками сімейного виховання, безконфліктного спілкування; набуття знань з різних аспектів функціонування сім'ї; досягнення економічного добробуту та стабільності; формування активності та суб'єктності як у внутрішньо-сімейних відносинах, так і у відносинах молоді сім'ї з іншими родинами і суспільством в цілому [6].

Етап адаптації при нормальному розвитку подій зазвичай триває близько 6-8 місяців, однак його тривалість може сильно варіювати в залежності від наявності або відсутності наступних факторів (наявність цих факторів сприяє скороченню етапу адаптації): підготовленість подружжя до змін, «очікування» змін; вирішення завдань етапу адаптації; цілеспрямована поведінка партнерів для створення нової структури сім'ї; конструктивне вирішення виникаючих конфліктів і протиріч; відсутність «обтяжень» кризи (хвороба члена сім'ї, фінансові труднощі і т.д.).

Результатом успішного проходження процесу адаптації є сумісність подружжя. О. Калмикова вказує, що «перший рік, два спільного життя – це час формування індивідуальних стереотипів спілкування, узгодження

систем цінностей, вироблення загальної поведінкової лінії». У цей період відбувається взаємне пристосування подружжя, пошук такого типу взаємин, які задовольняють обох. На цьому етапі вирішуються такі завдання: формування структури сім'ї; розподіл функцій (ролей) між чоловіком і дружиною; вироблення загальних сімейних цінностей.

В період первинної шлюбної адаптації формуються загальні уявлення подружжя про шлюб і сім'ю. Як правило, це відбувається в результаті зіткнення поглядів чоловіка і дружини на подружнє життя. Конфлікт в молодій сім'ї відбувається внаслідок наявності у молодого подружжя стереотипних, не завжди правильних уявлень про сімейне життя, у протистоянні один одному.

Подружжю, яке створило сім'ю, необхідно вирішити певні важливі завдання, які знаходяться, перш за все, у сфері емоційних стосунків. Одне із них – посилення емоційного зв'язку у подружній підсистемі і відділення від батьківської сім'ї без розриву емоційних контактів із нею або реактивної втечі в інші «замінні» стосунки. Подружжя, з одного боку, повинне навчитися належати один одному, не втрачаючи близькості із розширеною сім'єю, з іншого боку – бути частиною власної сім'ї, не втрачаючи своєї індивідуальності.

О. Волкова і Є. Трапезнікова вважають, що для молоді сім'ї до народження дітей найбільш характерні труднощі вироблення свого сімейного укладу, розчарування один в одному як результат глибшого впізнання, конфлікти з приводу розподілу функцій, проблеми у взаєминах з родичами, матеріальні та економічні проблеми [1].

В. Левкович і О. Зуськова говорять про те, що для молодих людей найбільш типові підвищені очікування по відношенню один до одного, що нерідко є основою конфлікту при розбіжності очікувань із дійсністю.

С. Ковальов виділяє первинну і вторинну (негативну) адаптацію, відповідно, за першими двома стадіями життя сім'ї: зовсім молодий й просто молодий шлюби [2].

В. Сисенко визначає наступні сфери адаптації особистості до шлюбно-сімейних відносин: адаптація фізіологічна, у тому числі сексуальна; адаптація до темпераменту, характеру партнера; адаптація до сімейних ролей, до нових обов'язків, прав, до поділу праці в шлюбному союзі; адаптація до потреб, інтересів, звичок, способу і стилю життя шлюбного партнера; адаптація до основних цінностей життя, розумінню мети й сенсу життя партнера [6].

На думку Н. Осипової, процес шлюбно-сімейної адаптації пронизує наступні сфери сімейного життя:

1. Пристосування до шлюбного партнера, що передбачає: фізіологічну адаптацію, в тому числі сексуальну; адаптацію до темпераменту, характеру партнера; адаптацію до інтересів, потреб, звичок, способу і стилю життя шлюбного партнера; адаптацію до основних цінностей життя, життєвої філософії партнера.

2. Пристосування до сімейного життя, що включає в себе адаптацію: до побутових і психологічних ролей; до нових обов'язків і прав; до розподілу праці в шлюбному союзі [5].

Шлюбно-сімейна адаптація – це складний, багаторівневий, поступовий процес пристосування подружжя один до одного і до сімейного життя, результатом якого повинно бути формування стійкого сімейного укладу, розподілу побутових і психологічних ролей, вироблення прийнятого стилю спілкування один з одним, вироблення прийомів вирішення та профілактики конфліктів і розбіжностей, визначення взаємовідносин з мікрооточенням за типом відкритої або закритої групи.

Список використаної літератури

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы. *Вестник Московского университета. Психология*. 1997. № 2. С. 43–51.

2. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. Москва : Независимая фирма «Класс», 1998. 341 с.

3. Дружинин В. Н. Теоретическая типология моделей семи. *Психология семьи*. Хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2002. С. 73–82.

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

5. Осипова Н. А. Особенности адаптации молодых супругов. *Психологический журнал*. 2003. № 4. С. 17–29.

6. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии. *Вопросы психологии*, 2002. № 4. С. 104–115.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Бакланська І. О.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Особистість дитини формується в ході засвоєння соціального досвіду в процесі спілкування з дорослими і однолітками. Сама соціальна ситуація, в якій перебуває глуха дитина, відіграє важливу роль у виникненні та формуванні у неї певних рис особистості.

Дитина, що втратила слух в дитинстві, потрапляє в інше становище по відношенню до оточуючих її людей, ніж нормально чуючи.

Можна виділити різні несприятливі фактори, що впливають на розвиток особистості й емоційної сфери глухих дітей.

Порушення словесного спілкування частково ізолює глухого від оточуючих його людей, це створює певні труднощі в засвоєнні соціального досвіду [1]. Глухим дітям недоступне сприйняття виразної сторони мовлення і музики. Відставання в розвитку мовлення призводить до ускладнень в усвідомленні своїх і чужих емоційних станів, що призводить до спрощення міжособистісних відносин. Пізніше ознайомлення з художньою літературою збіднює світ емоційних переживань глухої дитини, призводить до труднощів формування співпереживання іншим людям і героям художніх творів.

Значний вплив на формування емоційно-вольової сфери, розвиток особистості глухих дітей, становлення міжособистісних відносин на початкових етапах мають умови сімейного виховання. Важливим фактором, що впливає на розвиток особистості, є наявність або відсутність порушення слуху в батьків. Так, глухі дошкільнята, які мають глухих батьків, не відрізняються від чуючих однолітків за емоційним проявом, тоді як в поведінці глухих дітей, що мають чуючих батьків, спостерігається бідність емоційних проявів – менша їх кількість і різноманітність [2].

Глухі діти глухих батьків більш товариські з однолітками, більш допитливі, у них спостерігається прагнення домінувати в групі однолітків, бути лідерами. Глухі діти чуючих батьків більш сором'язливі, менш товариські, прагнуть до самотності.

У дитини з вадами слуху внаслідок основного діагнозу об'єктивно ускладнені контакти з оточуючими, оскільки вона обмежена в здобуванні важливої сенсорної інформації – вербальної.

Дитина відчуває цю складність переживає і відчуває страх. Страх у цих дітей проявляється як емоційне неблагополуччя, яке виражається в хвилюванні, підвищеному неспокої в різних ситуаціях, в очікуванні поганого ставлення з боку оточуючих і т. д.

Дослідження емоційного стану, а насамперед страху у дитини з порушенням слуху знаходяться на недостатньо високому рівні, а, отже, формування особистості дитини, дослідження потенційних можливостей таких дітей, на жаль не поширено [3].

Проведений аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати що порушення слуху або повна його втрата, звичайно, дуже сумний діагноз і для дитини, і для його батьків.

Важко змиритися з тим, що маленька людина на все життя позбавлена можливості сприймати такий багатий і різноманітний світ звуків.

Але набагато болючіше усвідомлювати, що недуга зводить між малюком і оточуючими людьми незриму перепону, ізолює його від світу.

Однак це зовсім не означає, що життєвий спадок такої дитини – ізоляція і переживання страху самотності.

Страх у цих дітей проявляється як емоційне неблагополуччя, яке виражається в хвилюванні, підвищеному неспокої в різних ситуаціях, в очікуванні негативного ставлення з боку оточуючих.

Профілактика страхів полягає, перш за все, у вихованні таких якостей, як оптимізм, впевненість у собі, самостійність.

Дитина повинна знати те, що йому належить знати за віком, про реальні небезпеки і загрози, і ставитися до цього адекватно.

Існуючі способи зниження і контролю страху ґрунтуються, перш за все, на теорії навчання.

У роботі пропонується здійснювати корекцію страхів у дітей з порушенням слуху за допомогою ізо терапії. Ізо терапію використовують у корекційних цілях.

Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям, бажанням, мріям, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і болісно стикається з деякими страшними, неприємними, травмуючими образами.

Таким чином, малювання виступає як спосіб осягнення своїх можливостей і навколишньої дійсності, як спосіб моделювання взаємовідносин і вираження різного роду емоцій, у тому числі і негативних.

Тому малювання широко використовують для зняття психічної напруги, стресових станів, при корекції неврозів та страхів.

Аналіз дослідження дозволив скласти портрет дитини з вадами слуху, що зазнає множинні страхи: дитина тривожна, полохлива, напружена, зі зниженою самооцінкою, невпевнена у собі, який не вміє налагоджувати стосунки з однолітками, з пониженим настроєм, не достатньо товариська, до оточуючих людей проявляє підозрілість і недовірливість, як правило, вона із сім'ї з неблагополучним емоційним фоном.

У малюнках дитини переважають чорні, брудно-фіолетові, коричневі, сірі, темно-сині тони, а також переривчасті лінії, закреслення особи і фігури, перелякані очі (великі закреслені очниці), відсутність кистей рук або навпаки дуже великі кисті рук з пальцями (потреба в спілкуванні), іноді відсутність рота на обличчі в малюнку члена сім'ї.

У такої дитини присутній високий рівень тривожності, виражений страх розлуки з батьками та особистий показник страхів вище середньогрупових показників.

Контрольна діагностика показала, що малювання з дітьми за темою «Чого я вже не боюся» - підтвердило гіпотезу: діти на кольоровому папері світлих тонів яскравими фарбами зображували не тільки об'єкти своїх страхів, але і себе, причому в активній, яка протистоїть страхам позиції.

Список використаної літератури

1. Богданова Т. Г., Щурова Ю. Е. Динамика інтелектуального розвитку дітей с порушенням слуху. *Вопросы психологии*. 2009. № 2. С. 13–16.
2. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 524 с.
3. Психолог в начальной школе / под ред. Т. Ю. Андрюшенко. Волгоград, 1995. 146 с.

Леховіцер А. І.

магістрант

Класичний приватний університет

Науковий керівник: Зарицька В. В., д.психол.н., професор

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ СЛУХУ

Проблемою вад слуху у дітей підліткового віку займаються багато фахівців: лікарі, педагоги-дефектологи, психологи, соціальні працівники. Однак, незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених цій проблемі, як і раніше недостатньо розкриті її психологічні аспекти, не розкрита роль психолога в наданні психологічної допомоги підлітку з вадами слуху.

Робота психолога з підлітками, що мають вади слуху, належить до спеціальної психологічної допомоги, оскільки така діяльність не вкладається у рамки стандартних психолого-педагогічних технологій.

Одним з основних елементів у системі психологічної допомоги підліткам з вадами слуху є психологічний супровід.

Проблема психологічного супроводу підлітків з вадами слуху обумовлена відсутністю чітко розроблених диференційованих методів і напрямів психологічної допомоги та неадекватний підбір психотехнічних прийомів, що можуть негативно відбитися на подальшому психічному розвитку підлітка з вадами слуху, створити суттєві труднощі в роботі з ним педагогів та батьків [5].

Аналіз діяльності практичних психологів показує, що основні труднощі найчастіше пов'язані з організаційними аспектами їх роботи.

За останні роки розроблені нові теоретичні та методологічні підходи до організації та утримання спеціалізованої психологічної допомоги.

У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки методичних засобів і способів організації діяльності психолога. Деякі аспекти даної проблеми представлені в роботах М. Ільїної, О. Лебедевої, І. Мамайчук, В. Нікішиної, Р. Овчарової, М. Семаго, Н. Семаго, У. Ульяновської та інших.

Проблема психологічного супроводу, його різноманітні теоретичні та методичні аспекти розглядалися в роботах сучасних учених М. Бардієра, М. Бітянова, О. Козирєва, Т. Обухова, І. Ромазана, Т. Череднікова, А. Асмолова, Е. Александровська, А. Березіна, Л. Газман, І. Дубровіна, І. Котов, С. Кривцов, А. Лідерс, Є. Шиянов та інші.

Значне місце в цих дослідженнях відводиться механізмам, напрямкам, видам, способам й умовам надання психологічної допомоги й підтримки.

На сьогодні у спеціальній психології існує ряд праць, присвячених питанням психологічного супроводу підлітків з вадами слуху, серед яких роботи Б. Корсунської, Е. Леонгарда, М. Семаго, Т. Григор'єва, Т. Обухової; дослідження, присвячені роботі з сім'єю, яка має дитину з порушенням слуху розкриті у роботах науковців Д. Зайцева, І. Левченко, В. Ткачова, Л. Борова, Н. Мазурова, І. Русакович, О. Копніна та інших [5].

У них зазначається, що психологічна допомога підліткам з вадами слуху відрізняється від допомоги здоровим дітям підліткового віку, як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу.

Психологічний супровід підлітків з вадами слуху – це діяльність спеціального психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню підлітків з вадами слуху у соціумі [2].

На підставі аналізу існуючого наукового досвіду, можемо зазначити, що: проблемі психологічних особливостей розвитку дітей з вадами слуху присвячено на сьогодні значну кількість досліджень; головною проблемою психічного розвитку дітей з порушенням слуху є недостатній рівень володіння мовою й мовленням; недостатнім є соціальний розвиток і адаптація таких дітей, що потребують особливої уваги педагогів та психологів; це потребує визначення психологічних умов для соціальної адаптації дітей з вадами слуху [1].

Психологічна допомога підліткам з вадами слуху відрізняється від допомоги здоровим дітям підліткового віку, як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу [3].

Психологічний супровід підлітків з вадами слуху – це діяльність спеціального психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню підлітків з вадами слуху у соціумі [6].

Основними завданнями психологічного супроводу підлітка з вадами слуху, що лежать в основі діяльності спеціального психолога є: визначення найбільш адекватних шляхів і засобів розвивально-корекційної роботи з підлітком; прогнозування розвитку дитини підліткового віку, враховуючи її особливості; створення програми соціалізації підлітка, формуючи у нього здібності до встановлення соціальних контактів через спілкування, спільну діяльність тощо реалізація власне психологічної розвивально-корекційної роботи протягом всього процесу розвитку [5].

Проведено дослідження особливостей професійної діяльності психолога з дітьми підліткового віку з вадами слуху. Експеримент показав, що всі досліджувані параметри на констатувальному етапі дослідження значно відрізняються від результатів формувального етапу дослідження.

Дослідження показало, що всі параметри в експериментальній групі значно відрізняються від контрольної групи досліджуваних підлітків з порушеннями слуху.

Виявлено, що підлітки з вадами слуху мають більш низькі показники – 3 досліджуваних, більш високі показники – 6 досліджуваних, прийнятих 2 і 1 відповідно; тільки у трьох з п'яти позитивна соціовалентність; набагато нижче, ніж в нормі взаємність контактів (77% і 92% відповідно); емоційно-психологічний клімат знижений; дуже високий рівень конфліктності відзначений у 35% підлітків у групі з вадами слуху (тільки у 12% досліджуваних); комунікативні якості (товариськість, домінування в групі однолітків, наявність дружнього ставлення, соціальна адекватність поведінки) помітно нижче; в засобах комунікації переважають жести; в класі більше дезадаптивних учнів (3 в експериментальній групі і 2 у контрольній); позитивні відтінки настроїв менш виражені (радість – 25,8% і 44,9%, спокій – 25,8% і 40,9% відповідно), нудьга навпаки більш виражена – 22,9% і 20,5%.

На основі розуміння причин, механізмів порушення слуху підлітків розроблені адекватні корекційні заходи для забезпечення максимальної соціально-психологічної адаптації підлітків в навколишньому середовищі [4].

Виходячи з цього, були сформульовані завдання психологічного супроводу підлітків з вадами слуху, що лежать в основі діяльності спеціального психолога: визначення найбільш адекватних шляхів і засобів розвивально-корекційної роботи з підлітком; прогнозування розвитку підлітків, враховуючи її особливості; створення програми соціалізації підлітків, формуючи у неї здібності до встановлення соціальних контактів через спілкування, спільну діяльність тощо; реалізація власне психологічної розвивально-корекційної роботи протягом всього процесу розвитку.

Впровадження психологічної програми супроводу щодо розвитку підлітків з вадами слуху, показало суттєві зміни в підвищенні показників розвитку досліджуваних, також треба брати до уваги що виявленні показники за методиками носять ситуативний характер.

Список використаної літератури

1. Базоев В. З., Паленный В. А. Человек из мира тишины : учеб. пособ. Москва : Академкнига, 2002. 704 с.

2. Белинский В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих. *Вопросы сурдопедагогике*. 2005. № 7. С. 111–119.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 2008. 464 с.

4. Вийтар Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников. *Дефектология*. 1991. № 4. С. 30–36.

5. Герасименко Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 270 с.

6. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 2001. 176 с.

Наукове видання

VIII ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

“СУЧАСНА ПСИХОЛОГІЧНА НАУКА: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РОЗВИТОК”

*Збірник тез
23 квітня 2022 р.*

Матеріали подано в авторській редакції
Технічний редактор Ю. В. Бабич
Дизайнер обкладинки А. Д. Березовська

Підписано до друку 21.04.2022.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Arial.
Умовн.-друк. арк. 5,19. Обл.-вид. арк. 5,59. Тираж 300 пр. Зам. 3-2022К.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.