

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ХХІ ст.: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ

VI міжвузівської науково-практичної онлайн-конференції

22 квітня 2022 року

з нагоди 120 річчя від Дня народження
Еріка Хомбергера Еріксона – представника его-психології та
психоаналізу



ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ–2022

УДК 159.98 (063)
ББК 88.4,215.1П69

Рекомендовано до друку рішенням кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол №10 від 27.04.2022р.)

Рецензенти:

Мотозюк Л.М., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ХГПА.

Старовойт І.Й., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ХГПА.

П69 Практична психологія ХХІст.: проблеми й перспективи// Матеріали VI міжвузівської науково-практичної онлайн-конференції з нагоди 120 річчя від Дня народження Еріка Хомбергера Еріксона – представника его-психології та психоаналізу (м. Хмельницький, 22 квітня 2022 року) / Укл. і відп. за випуск В.П. Вовк; за заг. ред. В.П. Вовка. Хмельницький : Інформаційний центр ХГПА, 2022. 171 с.

Матеріали онлайн-конференції містять наукові статті викладачів, слухачів магістратури, студентів вищих навчальних закладів із таких питань: Ерік Хомбергер Еріксон – представник его-психології та психоаналізу; актуальні питання вікової та педагогічної психології; актуальні проблеми загальної психології й психології особистості; психологічний супровід суб'єктів освітнього процесу; сучасна психологічна освіта й проблеми когнітивного розвитку; психотехнології активізації особистісних і групових ресурсів; професійні підходи в підготовці майбутніх психологів; психологічні підходи до навчання й виховання дітей із особливими потребами.

© Вовк В.П., 2022
© Кафедра психології ХГПА, 2022

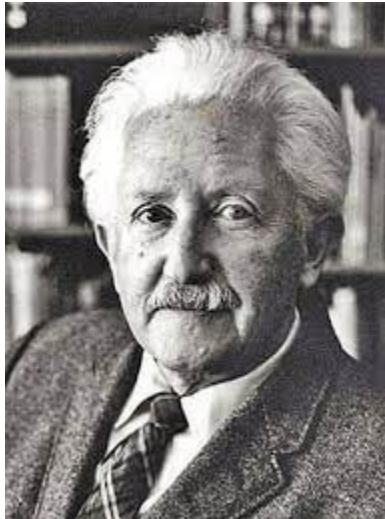
ЗМІСТ

Вовк В.П. Замість вступного слова: Ерік Хомбергер Еріксон – представник его-психології та психоаналізу.....	7
Авраменко Л. (Наук. к-к: Старовойт І.Й.). Особливості психокорекції самооцінки студента засобами арт-терапії.....	10
Антонець А. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Теоретичні дослідження поняття й сутності селфхарму.....	14
Антонюк О., Кондратюк С. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку.....	18
Бачинська С.В. Психологічні аспекти формування національної ідентичності українців.....	20
Бедорова Л. (Наук. к-к: Старовойт І.Й.). Психологічні особливості тривожності в старшокласників.....	23
Бжуско В. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Позитивне мислення як психологічний феномен.....	27
Білоус А. (Наук. к-к: Цегельник Т.). Особливості психічного розвитку дітей із порушеннями аутичного спектру.....	32
Бондарчук Ю. (Наук. к-к: Цегельник Т.). Психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання.....	34
Вітязь О. (Наук. к-к: Бачинська С.В.). Форми й методи психолого-педагогічної роботи щодо подолання насильства серед дітей і молоді.....	36
Гацко Я. (Наук. к-к: Мельничук С.Л.). Теоретичний аналіз проблеми розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку.....	42
Горбатюк К. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Аб'юз як соціально-психологічне явище.....	44
Гоцуляк А. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Особистісна тривожність у молоді: причини та прояви.....	48
Дутчишин І. (Наук. к-к: Лукашук М.А.). Вплив сімейних конфліктів на дитину	51
Жабенко О. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Одностатеві шлюби: проблеми та очікування.....	53
Іщук Т.В. Особливості прояву почуттів у молодших школярів.....	56
Капелюшок А. (Наук.к-к.: Моцна Т.А.) Врахування вікової та педагогічної психології в роботі вчителя 1 класу нової української школи.....	58
Коваленко А. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Теоретичний аналіз поняття тривожності в науковій літературі.....	61
Козлюк А. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Газлайтинг як різновид психологічної маніпуляції та насильства.....	64
Колеснікова О. (Наук. к-к: Іщук Т.В.). Проблема неуважності молодших школярів: теоретичний аспект.....	68
Кондратюк Н. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Історичний аспект вивчення прояву емоційного інтелекту у підходах різних вчених.....	70
Копа А. (Наук. к-к: Вовк В.П.). Діагностика схильності до інтернет-залежності в осіб юнацького віку.....	74
Костюк А. (Наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Теоретичні підходи до сутності та змісту психологічного супроводу інклюзивної освіти.....	77
Лоб О. Психосоціальні стадії розвитку особистості за Еріка Хомбергера Еріксона.....	81
Лукашук М.А. Політична психологія структурно-функціональних змін людського капіталу в період трансформації сучасного українського суспільства.....	83
Лукова К. (Наук. к-к: Лукашук М.А.). Агресивна поведінка підлітків.....	85

Мельничук С.Л. Шляхи попередження й профілактика внутрішньоособистісних конфліктів у студентів під час навчання.....	91
Мітіна О. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Самопрезентація особистості в соціальних мережах.....	94
Мотозюк Л.М., Пісоцька П.С. Психологічна допомога під час розгортання травматичної ситуації та після виходу з неї.....	98
Мошкатиюк В. (Наук. к-к: Цегельник Т.). Психологічні аспекти супроводу батьків дітей із особливими потребами.....	101
Навроцька Н. (Наук. к-к: Цегельник Т.). Особливості роботи психолога з дітьми із затримкою психічного розвитку.....	102
Олійник В.В. Концепція розвитку особистості Е. Еріксона: психологічний аспект.....	104
Падурян Т. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Аб'юзивні відносини як прояв психологічного насилля.....	106
Палюховська Н. Характеристика ціннісних орієнтацій та соціальних установок у підлітків із агресивною поведінкою.....	111
Перейма Г. (Наук. к-к: Бачинська С.В.). Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	113
Повх Я. (Наук. к-к: Лукашук М.А.). Особливості мислення дітей молодшого шкільного віку.....	117
Поджигайло Д. (Наук. к-к: Іщук Т.В.). Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.....	121
Рак Я. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Гендерні стереотипи в сучасному суспільстві.....	123
Свінтков Д. (Наук. к-к: Тафінцева С.І.). Когнітивні викривлення як психологічний феномен.....	126
Сторожук А. (Наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Стресостійкість як предмет наукового дослідження.....	129
Стріхар Т. (Наук. к-к: Вовк В.П.). Психологічні особливості емоційного розвитку підлітків.....	131
Тафінцева С.І. Емоції: як навчити дітей їх розуміти та виражати.....	136
Терлецька Л. Специфіка сім'ї як соціально-психологічного феномену.....	138
Томашук К. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Емоційний інтелект як наукова проблема.....	140
Троян В. (Наук. к-к: Старовойт І.Й.). Особливості психологічної допомоги особистості юнацького віку, яка переживає депресивний стан.....	143
Фриз Т. (Наук. к-к: Мельничук С.Л.). Дослідження мотивації навчальної діяльності студентів, які випробовують внутрішньоособистісний конфлікт.....	146
Черкасова-Лиса П. (Наук. к-к: Черкасова Т.М.). Застосування технологій віртуальної реальності в психологічній роботі під час надзвичайного та воєнного стану.....	148
Черкасова Т.М. Особливості психологічного консультування в умовах війни.....	151
Чорна Н.В. Думскролінг як психологічний феномен.....	153
Чорна А. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Особливості віртуального спілкування.....	156
Швець Д. Розвиток довготривалої пам'яті молодших школярів.....	160
Шмигована Л. Конфлікти між учнями й учителями.....	163
Штик К. (Наук. к-к: Чорна Н.В.). Самооцінка як психологічний феномен.....	166
Відомості про авторів	170

Валентин Вовк,
кандидат психологічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ЕРІК ХОМБЕРГЕР ЕРІКСОН – ПРЕДСТАВНИК ЕГО-ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОАНАЛІЗУ



(1902-1994)

Біографічна довідка

Еріксон, Ерік Хомбергер (Erikson, Erik Homburger) американський психолог, представник его-психології та психоаналізу.

Народився у Франкфурті-на-Майні (Німеччина) 15 червня 1902 в результаті позашлюбного зв'язку його матері Карли Абрахамс, єврейки за походженням, із громадянином Данії (більш детальної інформації, крім прізвища, про батька Еріксона немає).

Карла Абрахамс походила з відомої єврейської сім'ї, яка вела свій рід із північних німецьких земель. Її батько, Йозеф, був торговцем сухофруктами в Копенгагені, брати Ейнар, Микола, Макс і Аксель займалися благодійністю (в тому числі кухнею для незаможних іммігрантів з Росії, переважно євреїв). Її мати, Генрієта, померла коли Карлі було 15 років.

Формальна академічна освіта Еріксон тривала до 18 років, коли він закінчив класичну гімназію.

У гімназії Еріксон вивчав латину, грецьку мову, античну й німецьку літературу й давню історію. Після закінчення гімназії Еріксон відправився в подорож по Європі. Як і багато молодих людей того покоління, він намагався "знайти себе". Після року мандрівок Еріксон повертається і вступає до художньої школи. Вивчає живопис в Мюнхені, а потім вирушає у Флоренцію. Життя художника цілком підходило для молодій людині, яка не бажала стати розсудливою. Такий спосіб життя давав йому свободу й час для самопізнання.

Еріксон повертається додому в віці 25 років, маючи намір жити осіло й викладати живопис. Його запрошують до Відня, вчити дітей, батьки яких проходять курс психоаналізу.

Еріксон викладав живопис, історію та інші предмети. Йому була надана можливість створити власну освітню програму.

Товариство людей, які займалися психоаналізом, в 20-х роках було досить неофіційним. Психоаналітики, пацієнти, їхні родини й друзі збиралися разом на пікніки й світські вечірки. Під час таких зустрічей Еріксон познайомився з Анною Фрейд і іншими видатними психоаналітиками. Еріксон пройшов негласний відбір і був визнаний відповідним кандидатом для вивчення психоаналізу.

У 1927 Еріксон почав проходити щоденні психоаналітичні сеанси з Анною Фрейд в будинку її батька. Еріксон сумнівався, чи зможе художник стати психоаналітиком, проте Анна Фрейд переконала його в тому, що психоаналіз знадобиться людям, що допомагають іншим бачити. Більшу частину своєї довгої й плідної кар'єри Еріксон намагався дотримуватися цього принципу - як художник, він створював витончені замальовки нових концепцій і перспектив.

Еріксон закінчив навчання психоаналізу в 1933 році й став повноправним членом Віденського психоаналітичного товариства. Через поширення нацизму в Європі Еріксон, як і багато інших психоаналітиків, вирішив емігрувати до Америки. Канадсько-американське походження його дружини дозволило йому легко зробити це. Еріксони оселилися в Бостоні, де Еріксон став першим в місті дитячим психоаналітиком. Йому запропонували місце в Гарвардській Медичній школі й у престижній Центральній лікарні Массачусетсу. Крім того, він почав займатися приватною практикою й співпрацювати з Гарвардською психологічною клінікою, якою керував Генрі Мюррей. У ті роки Еріксон спілкувався з такими блискучими й впливовими мислителями, як Мюррей, антропологами Рут Бенедикт і Маргарет Мід, соціальним психологом Куртом Левінім.

У 1936 Еріксон отримав місце в Єльській Медичній школі й, працюючи там, відправився в свою першу антропологічну експедицію в Південну Дакоту - спостерігати за дітьми індіанського племені сіу.

У його роботі, присвяченій сіу, поєднуються культурна багатогранність антропологічного польового дослідження й далекоглядність першокласного клініциста.

У племені сіу Еріксон виявив новий феномен. Він звернув увагу на такі психологічні симптоми, як відсутність ясного образу себе й власної особистості, зв'язане з відчуттям втрати культурної традиції. Схожі симптоми Еріксон пізніше виявить у ветеранів Другої світової війни, які перенесли важке емоційне потрясіння.

У 1939 Еріксони переїхали в Каліфорнію й прожили десять років в Сан-Франциско. Еріксон продовжив аналітичну роботу з дітьми й керував дослідницькими проектами в Каліфорнійському університеті Берклі.

У 1950 вийшла в світ відома книга Еріксона "Дитинство й суспільство". В ній сформульовані й викладені практично всі основні еріксонівські ідеї: концепція особистості, життєвого циклу; дається порівняння різних культур і вводиться поняття психобіографії. Книга "Дитинство й суспільство" перекладена на десятки мов і використовується як підручник для студентів і аспірантів в курсі психології, в психіатричних навчальних центрах і на психологічних курсах.

У тому ж році Еріксон залишає Берклі, через те що не бажає підписувати запропоновану маккартістамі присягу. Як і багато інших ліберальних вчених, Еріксон відмовився ставити свій підпис, бо вважав що відбувається полювання на комуністичних відьом і, це є свідченням параної, яка охопила суспільство.

Еріксони повертаються в Массачусетс в центр Остіна Рігса, провідний інститут навчання й дослідження психоаналізу. Там Еріксон вивчає біографію Мартіна Лютера й пише книгу "Молода людина Лютер" (1958), яка представляє собою дивне поєднання психоаналізу, біографічного й історичного дослідження. Ця книга

викликала великий інтерес у психоаналітиків, психологів, істориків і вчених інших соціальних дисциплін.

У 1960 Еріксон стає професором у Гарварді. Двома роками пізніше він відправляється до Індії й зустрічається там з багатьма індусами, які особисто знали Ганді й по-різному ставляться до його першому мирного протесту в Індії.

Особистість Ганді, духовного й політичного революціонера, глибоко зацікавила Еріксона. Ганді вдалося трансформувати негативне індійське безсилля в ефективно діючу політичну технологію. В 1969 році Еріксон опублікував роботу про Ганді.

У 1975, після відходу в відставку, Еріксон з дружиною повертається з Гарварду в Сан-Франциско. Їх останні роботи й дослідження, що тривали аж до його смерті, присвячені головним чином старості й останній стадії життєвого циклу. Помер Еріксон у м. Харвиче (шт. Массачусетс) 12 травня 1994.

Наукові ідеї

Ерік Еріксон був послідовником Фрейда. Він зміг розширити психоаналітичну теорію й вийти за її межі завдяки тому, що почав розглядати розвиток дитини в ширшій системі соціальних відносин. У процесі виховання дітям передаються цінності й норми суспільства. В однакових за рівнем соціально-економічного розвитку суспільствах діти набувають несхожих рис особистості через різні культурні традиції, пов'язані з основним видом занять, і прийняті стилі виховання.

На думку Еріксона, розвиток особистості за своїм змістом визначається тим, що суспільство очікує від людини, які цінності й ідеали їй пропонує, які завдання ставить перед нею на різних вікових етапах. Разом із тим, послідовність стадій розвитку дитини залежить від "біологічного начала". Дитина в процесі дозрівання проходить низку стадій. На кожній із них вона набуває певної якості (особистісне новоутворення), яке фіксується в структурі особистості й зберігається в наступні періоди життя.

До 17 років відбувається повільний, поступовий розвиток центрального утворення - ідентичності особистості.

Ідентичність - психосоціальна тотожність - дозволяє особистості приймати себе в усьому багатстві своїх відносин із навколишнім світом і визначає її систему цінностей, ідеали, життєві плани, потреби, соціальні ролі з відповідними формами поведінки.

Особистість розвивається завдяки включенню в різні соціальні спільноти (націю, соціальний клас, професійну групу тощо) й переживанню свого нерозривного зв'язку з ними. Ідентичність - умова психічного здоров'я: якщо вона не складеться, людина не знаходить себе, свого місця в суспільстві, виявляється "втраченою".

Важливим моментом періодизації за Еріксоном є наявність криз – "поворотних пунктів", моментів вибору між прогресом і регресом. У кожній особистісній рисі, яка з'являється в певному віці, міститься глибинне ставлення людини до світу й до самої себе. Це ставлення може бути позитивним, пов'язаним із прогресивним розвитком особистості, й негативним, що викликає негативні зрушення в розвитку, регрес. Дитині й дорослій людині доводиться вибирати одне з двох полярних ставлень - довіра чи недовіра до світу, ініціативу чи пасивність, компетентність чи неповноцінність тощо. Коли вибір зроблено й позитивна якість закріплена, протилежний полюс ставлення продовжує відкрито існувати й може виявитися значно пізніше, коли доросла людина зіткнеться з серйозними життєвими невдачами.

1. Джерело: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Ерік_Еріксон_\(психолог\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Ерік_Еріксон_(психолог))

Любов Авраменко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Ілона Старовойт,**
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ СТУДЕНТА ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Останнім часом питання дослідження самосвідомості людини, зокрема самооцінки, як її компоненту набувають дуже широкого розповсюдження в психологічній літературі. Сучасне суспільство цікавиться новими шляхами розширення своєї самосвідомості, формуванням більш ефективних засобів саморозвитку й самоактуалізації окремих його членів. Самооцінка людини, як вагомий регулятор суспільного й особистого життя індивіда має величезний вплив на якість людського життя, ефективність виконуваної людиною діяльності. На сучасному етапі розвитку вищої школи однією з актуальних проблем є проблема самооцінки студентської молоді, зокрема, в їх навчальній діяльності.

Проблема самооцінки розглядалася багатьма авторами в руслі філософських, соціально-психологічних і психологічних досліджень. Її досліджували такі відомі вчені як: І.С. Кон, К. Роджерс, С. В. Жилін, Г. В. Лозова. Незважаючи на велику кількість досліджень, їх результати є доволі несистематизованими й суперечливими, а дослідження самооцінки такої соціальної групи, як студентство, в більшості випадків обмежується лише встановленням зв'язків між рівнем самооцінки й іншими особистісними характеристиками. Загалом проблема особливості корекції самооцінки й дослідження можливостей даного процесу в студентів, зокрема арт-терапевтичними засобами, досі залишається мало розробленою що й обумовило необхідність написання цієї роботи.

Серед різноманіття проблем, що досліджуються сучасною психологією, все більше уваги приділяється питанням, пов'язаним із самосвідомістю особистості. Це цікаве явище людської психіки здавна приваблювало дослідників. Історія його вивчення бере свій початок із розвитку психології як науки. Однак, навіть задовго до того, питання власного "Я" людини активно вивчалася в рамках філософії. Загалом, ця проблема хвилювала людство з тих пір, коли людина усвідомила себе й у неї з'явилося відчуття власного "Я".

Таким чином, поняття самосвідомості особистості стоїть у ряду з найбільш важливими й давно досліджуваними психічними явищами, й психологія добилася значних успіхів у його дослідженні. Однак, існує достатньо проблем, пов'язаних із дослідженням самосвідомості й самооцінки особистості, як її афективного компоненту, в більшості своїй, методологічного характеру. Це пов'язано, як відмічають такі видатні дослідники в цій галузі як: І.С. Кон, А.Н. Леонтьєв, А.Г. Спиркін, з тим, що людське "Я" вперто уникає науково-психологічного аналізу, не даючи, тим самим, впритул наблизитися до нього для детального вивчення.

Одним із важливих аспектів самосвідомості особистості є її самооцінка. Вивченням цієї проблеми психології займалися багато дослідників, як вітчизняних, так і зарубіжних. Серед них, перш за все, варто відмітити роботи Р. Бернса, І.С. Кона, А.І. Липкіної, Г.В. Лозової, С.М. Петрової, К. Роджерса, Т. Шибутані.

У літературі часто можна зустріти думку, що самооцінка є своєрідним центром чи "ядром" самосвідомості, а також особистості загалом [5].

Вона охоплює всі сторони життєдіяльності людини на всіх етапах формування й розвитку особистості. Традиційно вважається, що самооцінка представляє собою оцінювання людиною себе, своїх біологічних, психологічних і соціальних характеристик.

Безсумнівною вважається величезна роль самооцінки в регуляції поведінки й забезпеченні найкращої адаптації людини до життя. Однак, на сьогодні в психологічній науці існує ряд доволі важливих теоретичних і практичних проблем, що залишаються невирішеними.

По-перше, це величезна “розпорошеність” досліджуваної проблеми. Існує велике розмаїття експериментальних даних, але вони важко піддаються систематизації, оскільки багато з них протирічать один-одному. В ряді випадків це може бути пояснено недосконалістю діагностичних процедур і неадекватним вибором інструментарію дослідження. Доволі частою є ситуація, коли дослідження проводилося в вузькому або специфічному середовищі.

По-друге, на сьогодні доволі мало методик, що вимірюють насправді самооцінку особистості. При цьому ряд інструментарію, призначеного для вивчення самооцінки, насправді діагностує інші психічні явища. Наприклад, методика діагностики самооцінки А.С. Будассі, в якій насправді досліджується особистісна ідентичність. У ряді методик, таких, як “Методика самооцінки тривожності, ригідності й екстравертності” Д. Моудслі або “Методика самооцінки емпатійних здібностей”, досліджується зовсім не самооцінка, а перелічені властивості особистості.

По-третє, не до кінця вирішеними залишається багато запитань методологічного характеру. Найбільш важливими з них є питання про місце самооцінки в системі інших психічних явищ, її психологічної сутності, яку можна виразити в її визначенні, а також про те, які існують види, властивості, функції й механізми формування самооцінки. В тій чи іншій мірі, повний методологічний аналіз, відповівши на ці запитання, здійснили такі дослідники як Реан, Кон, Берне, Чеснокова, Липкіна, Лозова, Жилін.

Проаналізувавши науково-психологічну літературу з цього питання можна зробити наступні висновки.

Переважає більшість визначень самооцінки зводиться до позначення її, як оцінки людиною своїх власних психічних якостей і поведінки, досягнень і невдач, переваг і недоліків, своїх можливостей, якостей і місця серед інших], своїх фізичних і психічних якостей. Зустрічаються й інші визначення самооцінки. В психологічному словнику під редакцією М.Ю. Кондратьєва, самооцінка визначається, як судження людини про наявність, відсутність або слабкість тих чи інших її якостей, в порівнянні з певним еталоном, і як цінність, якою індивід наділяє себе в цілому й окремі сторони своєї особистості, діяльності й поведінки [1]. І.С. Кон визначає самооцінку, як “своєрідні когнітивні схеми, які узагальнюють минулий досвід особистості й організують, структурують нову інформацію відносно даного аспекту “Я” [2].

І.І. Чеснокова вважає, що самооцінка є результатом процесу самосвідомості, в якій відображається рівень знання особистості себе й відношення до себе. Існують визначення, де самооцінка характеризується як ступінь задоволеності собою, рівень самоповаги. Такого роду ускладнення й величина визначення досліджуваного явища є невинуватими. За ними втрачається саме поняття самооцінки й її суть стає розмитю.

Також, на нашу думку, неправильно відносити самооцінку тільки до процесу чи результату, оскільки вона одночасно являється й тим, і іншим, і може бути схарактеризована як з точки зору діяльності, так і з точки зору властивості особистості. Також всі перелічені визначення самооцінки безпосередньо або опосередковано вказують на те, що родовим, у відношенні до самооцінки є поняття оцінки. Адже сформувати думку про вираженість у себе якоїсь якості, а тим більше

порівняти або визначити її цінність, можна саме оцінивши її. Тому, найбільш точно самооцінка визначається, як оцінка особистості себе й своєї поведінки, співставлення ідеального й реального образу “Я”.

Різними авторами виділяється ряд критеріїв, по яких самооцінка може класифікуватися на види. Серед таких відмічають адекватність самооцінки й її рівень, самоаферентація людини в часі, ступінь узагальнення людиною своїх якостей і ступінь позитивності впливу самооцінки на якість адаптації людини [3].

Рівень самооцінки свідчить про те, наскільки високо або низько індивід оцінює ту чи іншу свою якість і може бути відповідно високим, середнім і низьким. Рівень загальної самооцінки, як визначається більшістю авторів, не витікає з суми часткових самооцінок і не тотожний йому.

Багато авторів відмічають, які гарячі суперечки викликає питання про те, чи може людина пізнати саму себе, а відповідно, чи може її самооцінка бути об'єктивною. Звідси витікає необхідність виділення такої характеристики самооцінки, як її адекватність. Адекватність самооцінки, як вже зазначалося раніше, представляє собою ступінь її реалістичності, тобто того, наскільки відповідає дійсності те, як оцінює себе людина. Чим більшою є ця відповідність, тим більш адекватною буде самооцінка особистості. При цьому ступінь адекватності самооцінки може по-різному співвідноситися з її рівнем, наприклад, високий рівень самооцінки й низька адекватність. У такому випадку можна говорити про неадекватно завищену самооцінку.

Для адекватної самооцінки істотними є три моменти. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення образу реального Я з образом ідеального Я, тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути. По-друге, важливий чинник формування самооцінки, пов'язаний із інтеріоризацією соціальних реакцій індивіда. Це означає, що особа схильна оцінювати себе так, як оцінюють її інші люди. По-третє, індивід оцінює успішність своїх дій-виявів через формат своєї ідентичності [4].

В якості наступної характеристики самооцінки іноді називається її диференційованість. Кожна людина по-різному оцінює різні свої якості: якісь із них оцінюються високо, інші – низько. Диференційованість самооцінки показує, наскільки велике розсіювання в оцінках індивідом різних своїх проявів. Чим більше варіантів часткових самооцінок, тим вище ступінь диференційованості й навпаки, чим одноманітніше людина оцінює різноманітні свої характеристики, тим більш цілісною буде самооцінка.

Самооцінка може бути охарактеризована з точки зору її оптимальності. Найчастіше зустрічається думка, згідно якої ознакою позитивної Я-концепції прийнято вважати високу самооцінку. Однак такий дослідник, як Р. Мартене оптимальною вважає середню самооцінку. Інші дослідники вказують, що про оптимальність самооцінки свідчить її адекватність [1].

Найбільш виправданою підставою для виділення оптимальної чи неоптимальної самооцінки може слугувати успішність індивіда в провідній діяльності й ступінь його задоволеності, які вказують на якість адаптації.

Особливостями самооцінки, відносно інших психічних явищ, є її суб'єктивність і відносна стійкість, що дає змогу вважати її властивістю характеру й особистості.

Отже, можна зробити висновок, що самооцінка – це один із центральних компонентів самосвідомості, який полягає в співставленні людиною “ідеального” й “реального” образів “Я”. Самооцінка відбувається в реальному часі, що відрізняє її від рівня домагань, який є орієнтованим на майбутнє. Основною функцією самооцінки є управління й регуляція поведінки й діяльності, що дає змогу найкращим чином пристосуватися до умов існування. Її можна схарактеризувати за рівнем (висока, середня, низька), ступенем диференційованості, адекватності й оптимальності.

Самооцінку студента в значній мірі визначають успішність процесу його адаптації як на етапі прийняття ним соціальної ролі студента (I-II курси), так і на етапі прийняття професійної ролі (IV-V курси). Важливим моментом щодо професійної адаптації особистості студента, яка починає відбуватися саме на III курсі, є професійне самовизначення студента.

Самооцінка в юнацькому віці має більшу обумовленість своїми власними оцінками, ніж орієнтація на зовнішні оцінки, тому основним джерелом впливу на самооцінку в цій віковій групі буде власна оцінка людиною результатів, які вона отримує в виконуваний нею діяльності.

Поняття “арт-терапії” (терапії мистецтвом) виникло в контексті ідей З. Фрейда і К. Юнга й розглядалося в психотерапевтичній практиці як один із методів терапевтичної дії, який завдяки застосуванню художньої (образотворчої) творчості допомагав психічно хворим виразити в малюнках свої приховані психотравмуючі переживання й тим самим звільнитися від них. Надалі це поняття набуло ширшої концептуальної бази, включаючи гармонійні моделі розвитку особистості (К. Роджерс, А. Маслоу). З точки зору представника класичного психоаналізу, основним механізмом корекційної дії в арт-терапії є механізм сублімації. На думку Юнга, мистецтво, особливо легенди, міфи й арт-терапія, що використовує мистецтво, в значній мірі полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим “Я”. Найважливішою технікою арт-терапевтичної взаємодії тут є техніка активної уяви, яка спрямована на те, щоб “примирити” між собою свідоме й несвідоме за допомогою ефективної взаємодії.

З точки зору представників гуманістичного напрямку, корекційні можливості арт-терапії пов'язані з наданням клієнту практично необмежених можливостей для самовираження й самореалізації в продуктах творчості, ствердженням і пізнанням свого “Я”.

Арт-терапія як напрям, пов'язаний із впливом різних засобів мистецтва на людину, застосовується як самостійно, так і в поєднанні з медичними, педагогічними й іншими засобами.

Хоча в наш час інтенсивно розвиваються різні напрями арт-терапії (танцювально-рухова, піскова терапія, музикотерапія, казко-терапія, ізотерапія, імаготерапія тощо), все ж таки, як свідчить аналіз науково-методичної літератури, переважає в використанні саме ізотерапія [1].

Арт-терапія може використовуватися як у вигляді основного методу, так і як один із допоміжних методів.

Виділяють два основні механізми психологічної корекційної дії, характерних для методу арт-терапії.

Перший механізм полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію й знайти її вирішення через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта.

Другий механізм пов'язаний із природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію афекту “від болісного до того, що приносить насолоду”. В психотерапевтичному контексті можна сказати, що заняття образотворчим мистецтвом носять спонтанний характер – на відміну від ретельно організованої діяльності з навчання пацієнтів рукоділля або малюванню [1].

Огляд літератури з проблем арт-терапії свідчить про те, що поняття “арт-терапія” є збірним й поєднує в собі безліч різних форм і методів. Фізичний і фізіологічний вплив арт-терапії полягає в тому, що творча діяльність сприяє поліпшенню координації, відновленню й тоншому диференціюванню ідеомоторних актів. Не можна недооцінювати також безпосередню дію на організм кольору, ліній,

форми. Наприклад, в країнах каліграфічного листа (Китай і Японія) з давніх часів для лікування нервових розладів застосовується малювання ієрогліфів.

Відомий арт-терапевт А.І. Копитін визначив такі функції арт-терапії:

- Катартистична – очищає, звільняє від негативних станів.
- Регулятивна – знімає нервово-психічну напругу, регулює психосоматичні процеси, моделює позитивний психоемоційний стан.
- Комунікативна рефлексія – забезпечує корекцію порушень спілкування, формує адекватну між особову поведінку, самооцінку [1].

У арт-терапії дуже багато різновидів. Найбільшого поширення набули такі: музикотерапія, казко-терапія, піскова терапія, танцювальна терапія, бібліотерапія, лялькотерапія, ізотерапія й імаготерапія.

Отже, можна зробити висновок, що адекватність самооцінки студентів успішно корегується арт-терапевтичними техніками, що деталізують Я-образ особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аракелов Н., Шишкова Н. Тривожність: методи її діагностики і корекції. Вісник МУ. *Психологія*. 1998. № 1. С. 18.
2. Бабич Н. . Особливості першого враження про іншу людину у молодших школярів. *Питання психології*. 1999. № 2. С. 27.
3. Бреслав Г. М. Емоційна особливість формування особистості в дитинстві: норма і відношення. Миколаїв. Педагогіка, 2004. С. 111-113.
4. Козлова Е. В. Тривога як одна з основних проблем, що виникають у дитини в процесі соціалізації. Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірка статей. Ставрополь, 2013. с.30.
5. Матвеева Л. В. Комунікативний акт в умовах опосередкованого спілкування. Вісник МУ. *Психологія*. 2016. № 4. 30 с.

Анна Антонець,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна,**
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ Й СУТНОСТІ СЕЛФХАРМУ

Філософи, психологи, психіатри та ін., ще в ХІХ ст.. стали розглядати селфхарм як самостійний розлад особистості. Вивчення проблеми селфхарму охоплює як дослідження процесу самоідентифікації, так і процесу самоушкодження. Сьогодні, селфхарм не вважається психічним розладом, хоча може супроводжувати деякі з ментальних розладів. Більшість психологів розглядають його як неадаптивну копінг-стратегію, такий спосіб справлятися зі стресом, який допомагає лише ненадовго маскувати найгостріші прояви основної проблеми[6].

Іншими словами, самоушкодження, як прояв девіантної поведінки існує не як метод вирішення особистісно-психологічних проблем, а як пригнічення їх впливу на життєдіяльність.

Вивчаючи проблему самоушкодження, американські лікарі Джордж Гульд і Уолтер Пайл описали кілька випадків аутоагресії серед молодих жінок – пацієнтки

регулярно втикали в шкіру голки й шпильки. Гульд і Пайл ставили пацієнткам популярний тоді діагноз "істерія", не виділяючи самоушкодження як окрему проблему.

У 1910-х селфхарм часто розглядали з точки зору психоаналізу. Прибічник цього підходу Л. Юджін Емерсон вважав порізи своїх пацієнтів символічною заміною мастурбації. Психіатр Карл Меннінгер у 1930-ті підкреслював, що самоушкодження локальне, воно часто спрямоване лише на певну частину тіла, а не на весь організм [3].

Офіційна назва селфхарма – "несуїцидальні самоушкодження" (non-suicidal self-injury, NSSI), що означає усвідомлені спроби нашкودити своєму тілу без наміру вчинити самогубство. Найчастіше це самостійно нанесені порізи, синці та опіки [7]. Визначення виникло нещодавно, тому експерти ще не зійшлися в думках про те, які дії включати в поняття NSSI і де тут проходить межа психологічної норми.

Існує кілька визначень поняття "самоушкодження" [2]:

1. Самопошкодження, ще називається "насильство скероване саме на себе" (self-inflicted violence – SIV) – це порізи, опіки й інші травми, навмисно завдані власному тілу. Самопошкодження – це реакція на фізичну або психологічну травму.

2. Самопошкодження, також відоме як селфхарм, відбувається коли хто небудь спеціально й неодноразово наносить шкоду самому собі способом, який є імпульсивним і не призначений для вчинення самогубства.

3. Самопошкодження (англ. self-injury, self-harm) – умисне завдання людиною собі різних тілесних ушкоджень, які видно більше кількох хвилин, зазвичай із аутоагресивної метою.

4. Самоушкодження (або офіційне визначення – несуйцидальне самоушкодження) – це умисна спроба завдати собі будь-якої шкоди, яка, в більшості випадків, не має на меті здійснення суїциду.

До основних причин прийнято відносити наступні фактори: депресія й інші патологічні розлади психіки; кризові й складні події з життя (смерть близької людини, розпад відносин, труднощі вдома або на навчанні/роботі, акт насильства тощо); зловживання алкоголем або наркотиками; дитячі травми; фізичні захворювання або інвалідність [2].

Модель "вразливість-стрес" британського філософа Нікола Слі називає такі фактори селфхарму [6]:

- уразливість особистості: самоушкодження найбільш притаманне для вразливих людей (історія важкого дитинства або життєвого досвіду, історія сім'ї або будь-які інші складнощі такого типу);

- стрес: особистість потрапляє в стресову ситуацію. Типовими стресовими ситуаціями є: проблеми в школі (з засвоєнням матеріалу, в стосунках із учителями або однокласниками); стосунки (любовні стосунки, брати/сестри, батьки, друзі); сім'я (відносини з батьками, розлучення батьків).

- дисфункційні думки (тобто підліток постійно переживає думки про те, що його ніхто не любить і не розуміє, ніщо не може виправити ситуацію, а самоушкодження допоможе перетворити емоційний біль на фізичний).

Дослідження Американської психіатричної асоціації повідомляють, що займаючись селфхармом, людина бажає: отримати полегшення від негативного почуття чи психічного стану; вирішити міжособистісні труднощі (наприклад, незгоду з другом або близькими), відчуттям болю; заглушити протиріччя внутрішньо особистісного характеру; подолати відчуття апатії тощо [5, с.274].

Найпоширеніші види самоушкодження є такі: ушкодження шкірної поверхні (70-90%) [9]; удари (зокрема удари головою) (21-44%); самопідпалення, тощо (15-35) [4].

До менш популярних форм можна віднести: отруєння різними отруйними речовинами або передозування медичними препаратами; виривання волосся; цілеспрямоване зараження організму для виклику захворювань; навмисні дії для погіршення стану в період хвороби й затягування періоду одужання; деструктивне абсолютне голодування й зневоднення організму [8].

Крім суто фізичних способів селфхарму, існують і дії нанесення психологічних травм. До цієї категорії можна віднести: цілеспрямовану втрату роботи; навмисне ведення антисоціального способу життя з метою заподіяння собі моральних страждань; навмисне ведення деструктивних “романтичних” або сімейних відносин, що завдають біль [1, с.163].

Точної статистики по селфхарму наразі немає. Частково це пояснюється відсутністю достатньої кількості спеціалізованих науково-дослідних центрів для забезпечення системи безперервного моніторингу. Однак, навіть маючи достатньо ресурсів, статистичні оцінки є грубими, оскільки більшість випадків селфхарму не розголошуються медпрацівниками, оскільки акти самопошкодження часто проводяться таємно, а рани можуть бути поверхневими й легко піддаються лікуванню особою. Зафіксовані результати можуть базуватися на трьох джерелах: психіатричні зрізи, лікарняні й загальні обстеження населення [3].

За оцінкою ВООЗ станом на 2010 рік сталося 880 000 смертей внаслідок селфхарму. Близько 10% звернень до медичних відділень у Великій Британії є наслідком самопошкодження, більшість із яких це передозування наркотиками. Однак дослідження, засновані лише на прийомі в лікарню, можуть приховати більшу групу постраждалих, які не потребують або не шукають лікарняного лікування для своїх травм [2]. Багато підлітків, які відвідують загальні лікарні з навмисним самопошкодженням, повідомляють про попередні випадки ушкоджень, щодо яких не зверталися до лікарень. У Сполучених Штатах до 4% дорослих людей наносять собі шкоду, приблизно 1% населення бере участь у хронічному або важкому самопошкодженні.

Сучасні дослідження свідчать про те, що показники селфхарму є значно вищими серед молоді із середнім віком настання від 14 до 24 років. Наймолодші випадки самопошкодження зафіксовані в дітей віком від 5 до 7 років.

Важливим є питання, що більшість думає, що люди, які займаються селфхармом, прагнуть уваги. Але це не так. Зазвичай, саме підлітки прагнуть приховати якість. Тобто, зневага, якщо не відразу до себе змушує шкодити собі. І в той час, коли з'являється бажання це зупинити, одного погляду на порізи (тощо), достатньо щоб відчутти свою слабкість. Неможливість впоратися ні з чим. Це запускає певний цикл насильства, “самонасильства”.

Однак не існує типової молодшої людини, яка заподіє собі шкоду. Самоушкодження – це те, що може трапитися з кожним, хоча справедливо й те, що деякі люди більш схильні до самоушкодження. Причиною може стати проблеми в спілкуванні з іншими людьми, події, що відбуваються в сім'ї або школі [6].

Пошкодження, завдані самому собі, намагаються ретельно приховувати, але якщо була помічена хоч одна ознака, з перерахованих нижче, можливо людині потрібна допомога.

1. Вата, серветки, бинти тощо зі слідами крові в відрі для сміття.
2. Нездоровий інтерес до травматичних предметів, їх збирання.
3. Звинувачення себе в слабкості, марності, малодушності, неспроможності тощо.
4. Відчуження, усамітнення, прояв соціофобії.
5. Носіння закритого одягу навіть у спеку.
6. Депресія, пригнобилені стану, спалахи неконтрольованого гніву, істерики.

7. Регулярні появу пошкоджень незрозумілої природи виникнення, які той, хто здійснює селфхарм, всіляко намагається пояснити [2].

Розуміючи, як боротися з селфхармом, можна вчасно позбутися від його поганих наслідків і не довести ситуацію до крайнощів. Якщо поради, описані нижче, ні до чого не приводять, то допомогти в розв'язанні цієї проблеми допоможе тільки фахівець. У такому випадку застосовують два види терапії: лікарську й психологічну.

Отже, щоб запобігти селфхарму важливо:

- знайти причину. Зізнатися самому собі в причинах виникнення необхідності заподіювати собі біль дуже важливо для подальшого позбавлення від залежності;

- виявити тригери. Є щось, що запускає механізм бажання самоушкодження. Потрібно навчитися слухати себе й усвідомивши, що ж є коренем зла, можна знайти інший спосіб випустити пару;

- емоційна усвідомленість. Не варто жити в відриві від емоцій і але й давати їм брати верх - теж не потрібно. Важливо знайти золоту середину, розуміючи природу виникнення тієї чи іншої емоції;

- заміна. Селфхарм – свого роду техніка, яка допомагає справлятися з душевним болем і сильними емоційними потрясіннями. Є багато способів альтернативних, безпечних технік (про них більш детально ми розповімо нижче).

Щоб допомогти іншому, потрібно зрозуміти, що ж таке селфхарм і які його причини в кожному окремому випадку. Перш за все варто прийняти факт його існування й зрозуміти, як впоратися з селфхармом, якому піддається близька людина [2].

1. Важливо поставитися до людини з розумінням і співчуттям, діяти й говорити спокійно й невимушено, щоб він відчув себе в психологічну безпеку.

2. Поговорити про емоції, які призводять до самоушкодження, зрозуміти й прийняти їх і спробувати спільно знайти інший вихід.

3. Пояснити, що позбавлення від селфхарма – рішення самої людини, і йому в цьому можна допомогти тільки тоді, коли він сам цього захоче, а це можна зробити не ЗАМІСТЬ нього, а З ним.

1. Долучити до якогось захоплення. Взяти з собою в ліс на збір грибів, на футбол, у квест-рум, кіно, пограти в боулінг або більярд тощо.

2. Допомогти в піднятті самооцінки, акцентуючи увагу на позитивних якостях, якихось особистих досягненнях, здібностях і особливостях.

3. Запропонувати почитати потрібну літературу або подивитися життєстверджуючі фільми.

Отже, використання селфхарму як деструктивної форми переживання стресів призводить до погіршення психічного й фізичного стану здоров'я особистості. Хоча цей тип самоушкодження не має на меті самогубство, він може призвести до летальних наслідків.

Однак повноцінне лікування селфхарму можливе тільки за усунення внутрішньої причини, що викликала емоційний біль або відчуття спустошення, які призвели до завдання шкоди самому собі. Перспективами подальших досліджень є визначення механізмів і напрямів усунення чинників, які спричиняють селфхарм як деструктивну форму боротьби зі стресом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мацко Л., Прищак М., Годлевська В. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця : ВНТУ, 2009. С. 163.

2. Пелезнева Н. Острые предметы: что такое селфхарм и почему люди намеренно вредят себе. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://knife.media/self-harm/>.

3. Патомімія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://liky.org/disease/patomimija>.

4. Різновиди запалень на шкірі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cdc.wu.ru/uk/how-to-get-rid-of-the-desire-to-harm-yourself-self-harm-what-drives-people-to-self-harm-or-pathology/>.

5. Синявський В., Сергеєнкова О., Психологічний словник, за ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. С. 274.

6. Самоповреждение. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>.

7. Український тлумачний словник. Академик. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ukrainian_explanatory.academic.ru/5842/%D0%B0%D1%83%D1%82%D0%BE%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%8F.

8. Український тлумачний словник. Академик. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ukrainian_explanatory.academic.ru/searchall.php?SWord=%D1%85%D0%B5%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D1%84%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%8F&from=ru&to=xx&did=ukrainian_explanatory&stypе

9. Фіцпатрік Т. Джонсон Р., Вулф К. Дерматологія : атлас-довідник. Ч. 1. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://tashpmi.uz/wp-content/uploads/2020/08/ficzpatrik.-dermatologiya-atlas-spravochnik.pdf>

Ольга Антонюк,

студентка 1 курсу за освітнім ступенем “магістр” спеціальності “Психологія” ВСП ЗВО “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, Хмельницький інститут соціальних технологій

Світлана Кондратюк,

к. психол. н., доцент, завідувач кафедри психології та соціальної роботи ВСП ЗВО “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, Хмельницький інститут соціальних технологій, м. Хмельницький

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Активний розвиток емоційної сфери дитини відбувається в дошкільний віковий період. Діяльність виступає емоційно насиченою тому, що дитина не спроможна робити те, що їй не цікаво. Дошкільнятам притаманно виникнення емоцій співпереживання й співчуття стосовно оточуючих, із віком їх переживання дошкільників із кожним роком стає складнішим і глибшим.

Н. Трофаїла [5, с.156] зауважує, що проблема емоційного розвитку дітей дошкільного віку, на сучасному етапі, все частіше привертає увагу педагогів і психологів. Дошкільник не вміє самостійно виражати свої почуття, емоційні

переживання без спеціальної освіти, так як здатність доволіно керувати своїми діями й емоціями складається протягом усього дошкільного дитинства. Емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатий зміст і все більш складні форми прояву під впливом соціальних умов життя й виховання. Емоційний розвиток дошкільника пов'язаний, насамперед, із появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції й моральні почуття. Зміни в емоційній сфері пов'язані з розвитком не тільки мотиваційної, а й пізнавальної сфери особистості, самосвідомості. Дитина живе емоціями, керується ними при виборі способів поведінки. Емоції супроводжують дитячі відчуття, практичні дії, регулюють розумову діяльність, роблять навколишній світ різноманітним, прекрасним і значущим. Завдяки емоціям дитинство залишається незабутнім періодом життя.

Емоції регулюють усі види діяльності й поведінки людини. Дитині потрібно не лише розуміти, відчувати, як відносяться до неї, але й чути це від дорослих. Емоційність людини розглядається як вроджений потенціал, який формується протягом усього її життя. Досить важливо формувати в дитини уміння контролювати й регулювати свої емоційні прояви.

В. Пасічник [3, с. 297] наголошує, що дошкільний вік – це період долучення до загальнолюдських цінностей, час встановлення перших взаємин із людьми, період бурхливого розвитку емоційної сфери, яка має величезний вплив на особистісний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. За таких обставин значно підвищується роль фізичного виховання в системі дошкільної освіти, потенціал якого не лише у впливі на рухову сферу, а й на духовну, особистісну та соціальну.

Для дошкільного віку характерна здатність до емпатії. Дошкільники можуть пояснити свій емоційний стан. Емоційна сфера дошкільників характеризується проявом позитивних емоцій у ситуації успіху, проявом негативних емоцій у ситуаціях невдач. Проте не завжди дошкільники розуміють і виявляють свій внутрішній емоційний стан у соціально-адекватній формі.

На думку О. [Карамішевої](#) [1, с. 93], формування дитини як особистості неможливе без розвитку її емоційної сфери, що інтенсивно розвивається особливо в дошкільному віці. Але під час цього розвитку на дитину впливають різні чинники, основним із яких є виховання дитини в сім'ї. Сім'я, її традиції, стилі виховання батьків, відносини між батьками – це все, безумовно, має відображення на емоційному рівні дитини-дошкільника. На жаль, не всі батьки вдаються в тонкощі виховання дитини. Зазвичай виховують свою дитину так, як виховували колись їх самих, застосовуючи ті самі методи.

Активність старших дошкільників потрібно спрямовувати на ознайомлювати з моральними цінностями, правилами поведінки, розвиток інтересів до різних видів діяльності тощо.

Вивчаючи формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок, Ю. Смолянко [4], наголошує, оскільки формування основних моральних якостей людини починається в дошкільному дитинстві, саме з народження необхідно виховувати дитину в атмосфері високих принципів моральних якостей. Перші уроки морального виховання й розвитку дитина засвоює в сімейному колі, наслідуючи приклад батьків, опановуючи норми порядності, доброти, чуйності, працьовитості тощо. В процесі морального розвитку, протягом дошкільного віку під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки. На дитину можуть впливати як позитивні, так і негативні чинники навколишнього середовища. В зв'язку з цим батькам і вихователям закладів дошкільної освіти необхідно ретельно добирати комплекс засобів, методів і форм роботи щодо морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Одним із показників морального розвитку поведінки дитини виступає правильна поведінка в присутності дорослого. Дошкільнику важливо отримати позитивну оцінку від дорослого. К. Літвін [2], наголошує, що переважно емоційна поведінка дітей дошкільного віку викликає чимало, часом конфліктних, емоцій і в вихователів. Керуванню своїми емоціями вони практично не навчаються, й це не включено до програми підготовки. Разом із тим, співчутлива, емпатійна або відштовхуюча поведінка персоналу закладу є важливими детермінантами розвитку дитини й її психологічного добробуту в майбутньому.

Емоції виступають показником психічного й фізичного стану дитини. В узаєминах із іншими людьми, дошкільник відчуває ласку, добро, справедливість. Важливо дорослим проявляти уважність до дитини, як до особистості. Дитина в відповідь буде переживати емоційне благополуччя, задоволеність спілкуванням дитини з дорослими, передусім із батьками й однолітками, що сприятиме відчуттю впевненості й спокою, захищеності, доброзичливого ставлення до неї й виступить основою для формування багатогранної особистості дитини, її повноцінного розвитку й життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карамішева О. Вплив сім'ї на емоційний розвиток дитини середнього дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 1-2. С. 93-99. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2019_1-2_13
2. Літвін К. О. Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 2. С. 30-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2011_2_7
3. [Пасічник В. М.](#), Пітин М. П., Пасічник В. Р. Характеристика емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2018. Т. 3, № 7. С. 297-302. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmbs_2018_3_7_51
4. Смолянко Ю., Коршун Т. Формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 40(3). С. 199-203. URL
5. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1.45. С. 155-158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1

Світлана Бачинська,
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Проблема гарантування безпеки в гуманітарній сфері є однією з найгостріших для сучасного світу. Неувага чи недооцінка гуманітарних її складових стає причиною розгортання серйозних конфліктів локального й навіть глобального характеру. Проблеми консолідації, національної ідентичності, культури, мови, довіри, ідеології, релігії, толерантності тощо ставали й стають причинами виникнення різних за наслідками й глибиною криз та конфліктів у різних куточках планети.

Однією з головних складових процесу становлення миру й спокою в будь-якому суспільстві та й у світі загалом є проблема формування й існування національних і глобальних ідентичностей. Адже, залежно від усвідомлення населенням необхідності тих чи інших державних і міждержавних утворень і власного місця в цих утвореннях, значною мірою залежить архітектура національної і міжнародної безпеки [4, с.110].

Для України, яка знаходиться в умовах ведення війни, питання формування національної ідентичності стало не просто актуальним, але й стратегічним та вирішальним: “Хто ми? Чого ми хочемо? За що ми боримося? Кого й що захищаємо?”.

Загальнонаціональна ідентичність за своєю суттю багатовимірна. Вона може охоплювати, але не скасовувати етнічну, культурну, професійну, статеву й інші види ідентичності. Відродження національної самосвідомості, посилення ролі основних етноконсолідуючих ознак в умовах швидкоплинної реальності, виступають як одні з пріоритетних факторів збереження, розвитку націй і їхньої національної ідентичності. Однак, крім позитивного значення такі процеси, як демонструє історична практика, можуть призвести до конфліктів і навіть до кровопролиття [2, с.103].

Проблеми національної ідентичності досліджує широке коло зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, серед представників західної наукової думки можна, насамперед, відзначити А. Ватерман, В. Джеймс, Р. Джекінс, Е. Еріксон, Дж. Колеман, Дж. Марсія, Д. Маттесон, Дж. Мід, Г. Таджфел, З. Фройд та ін.); української – О. Лановенка, О. Шевченка, В. Пироженка, В. Ліпкана та інших [4, с.110].

Наприкінці ХХ ст. з'явилася низка фундаментальних праць західних дослідників із проблем формування національної ідентичності: “Уявлені спільноти” Бенедик і Андерсона, “Соціальні передумови національного відродження в Європі” Мирослава Гроха, “Національна ідентичність” Ентоні Сміта, в яких уточнюється сам термін “національна ідентичність”, оскільки він відрізняється від інших колективних ідентичностей таких, як клас, стать чи раса. Найбільш повною та концептуальною слід визнати дефініцію Е. Сміта: “Концепт національної ідентичності можна визначити як підтримування й постійна репродукція патернів цінностей, символів, пам'яті, міфів і традицій, які є складниками спадщини націй, і водночас ідентифікації особистостей” [2; 5].

За позицією Е. Сміта [5], сутність феномена “національна ідентичність” полягає в усвідомленні особистістю власної належності до такої групи людей, як нація. Натомість націю вчений визначив як сукупність людей, що вирізняється своєю назвою, власною історичною територією, спільними міфами, історичною пам'яттю, масовою громадською культурою, економікою, однаковими для всіх юридичними правами й обов'язками. Він вважає, що сутність національної ідентичності віддзеркалюють колективний і індивідуальний аспекти. Зокрема, колективна національна ідентичність може пов'язуватися з поняттями “роду”, “території” чи соціоекономічними характеристиками [3; 5].

Феномен “національна ідентичність” був об'єктом наукового інтересу вітчизняних учених – філософа П. Гнатенка та психологів В. Павленко й С. Тагліна. Відзначимо, що вчені висловили думки, які співзвучні поглядам зарубіжних учених Е. Еріксона й Е. Сміта на цей феномен. Зокрема, вітчизняні вчені підтримали положення про те, що ідентичність може бути груповою й індивідуальною. А також – про багатовимірність такого виду ідентичності, як національна. Адже, складниками національної ідентичності є множина таких ідентифікацій людини, які стосуються маркерів нації – спільної історії, культури, міфів, території, економіки, держави (однакових прав і обов'язків її громадян). Стрижневими чинниками розвитку національної ідентичності вони вважають:

національну самосвідомість, національну ідею, національні почуття, духовність, культуру нації й її економічну незалежність [5, с.23].

Після проведеного теоретико-методологічного аналізу, спробуємо виокремити наступні форми національної ідентичності:

- Нормальна ідентичність, коли образ свого народу сприймається як позитивний, із адекватним ставленням до культури, історії, природнього патріотизму, з толерантною установкою на спілкування з іншими народами.

- Етноцентрична ідентичність – некритична перевага якої небудь національної групи й самоідентифікація індивіда з нею.

- Етнодомінуюча ідентичність, що фіксує таке ставлення самосвідомості й поведінки людини, коли не тільки національна ідентичність стає першочерговою з поміж інших видів ідентичностей (громадянин, матір, батько, студент тощо), але й досягнення цілей, інтересів народу починає сприйматися як домінуюча цінність.

- Етнічний фанатизм - ідентичність, у якій абсолютне домінування національних інтересів і цілей, часто ірраціонально сприйнятих, супроводжується готовністю йти за них на будь які жертви й дії.

- Етнічна індеферентність – байдужість людей до проблем національності й міжетнічних стосунків, до цінностей свого та інших народів, люди вільні від норм і традицій, на їхню поведінку не впливає ні їх власна національна приналежність, ні національність інших.

- Етніцизм у формі космополітизму, що виступає запереченням національності й етнокультурних цінностей.

- Амбівалентна, невиражена, а інколи “подвоєна” чи навіть “потроєна” ідентичність. Такий тип національної ідентичності достатньо поширений у національно змішаному середовищі [2, с.106].

З часу проголошення незалежності в нас ідуть процеси самовизначення за багатьма параметрами й за національною приналежністю також. Цей процес йшов дуже повільно до 2013 року, але революція й війна його прискорили. Росія нас змусила пришвидшити процес прийняття себе як громадян України [1].

На панельній дискусії “Як Україна бачить своє майбутнє?” в межах Фестивалю Ідей – 2021 учасники обговорили настрої та мрії українців. Модерував панельну дискусію Денис Полтавець, директор програмного розвитку Аспен Інституту Київ. Під час обговорення Євгенія Близнюк представила основні результати опитування, проведеного в 2020-2021 роках проектом Gradus. Опитування охопило мешканців міст чисельністю від 50 000 осіб. Спікерка охарактеризувала українців як «втомлених оптимістів». Вони вирвалися з задушливих обіймів патерналізму й покладають надію на краще майбутнє якщо не для себе, то точно для своїх дітей. Втім Євгенія зазначила, що українці – це нація, яка часто діє всупереч соціології. Наприклад, напередодні Революції Гідності, жодні дослідження не показували протестних настроїв населення.

Учасники панельної дискусії наголосили, що для українців значущими є особиста свобода й підприємництво. Вони є основними цінностями, з якими наші співгромадяни пов’язують позитивні очікування [6].

Відомий український вчений, заступник директора Інституту соціології НАНУ, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України Євген Головаха в інтерв’ю з Анною Луканською для газети Голос України приходиться до такого висновку: “Шукайте унікальне в українцях! Його чимало! Шукайте це не тільки в традиційній культурі, шукайте в сучасній. Ми й справді унікальні, якщо змогли пережити такі страшні політичні й економічні кризи, які пройшла Україна ще до 2013 року. Ми були прикладом для інших країн пострадянського простору й формували культуру розв’язання соціально-політичних конфліктів. Згадайте 1993 рік - ситуацію в Криму після оголошення держдумою російського статусу Севастополя. Цю кризу

владі вдалося подолати. Згадайте президентські вибори 2004 року, Помаранчеву революцію і те, як тоді Україна розв'язала проблему на законодавчому рівні. Упевнений, що ми подолали б усі суперечності й у 2013-14 роках, якби не втрутилась Росія. Українці вміють самостійно розв'язувати дуже складні й небезпечні конфліктні ситуації! І це має стати елементом формування нашої позитивної ідентичності” [1].

Таким чином, ми прийшли до наступного висновку: в сучасних умовах процес формування національної ідентичності спирається на політичну концепцію нації, основними компонентами якої є наявність історичної території, політико-юридичної рівності громадян, спільної культури й ідеології. Війна пришвидшує процеси формування і присвоєння національної ідентичності. В таких екстремальних умовах українська нація стає спільністю людей, яких об'єднує не тільки минуле – спільність походження й мови (вони, зазвичай, є не причиною, а наслідком об'єднання в єдину державу), а й майбутнє – проект власного існування й воля до його реалізації. В цьому контексті слід максимально звільнити духовну сферу (історію, мову, культуру) від політичних оцінок, що переходять у політичну спекуляцію і таврування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Луканська А. Національна ідентичність – це ключове питання для суспільства. Голос України Газета Верховної Ради України. 19 серпня 2021. URL: <http://www.golos.com.ua/article/350002> (дата звернення: 22.04. 2022).
2. Мовчан П. Зміст поняття “національна ідентичність”: теоретико-методологічний аспект інвестиції: практика та досвід. *Державне управління* Київ, 2015. Вип. 17, С. 103-107.
3. Піонтковська Д.В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді: автореф. дис.... канд. психол. н. / Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка Кам'янець-Подільський, 2017. URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/piontska_D.pdf (дата звернення: 20.04. 2022).
4. Сладкий Д. Національна ідентичність як фактор національної та міжнародної безпеки. *Політичний менеджмент*. 2008. Вип. 2. С. 110-119.
5. Сміт Ентоні. Національна ідентичність. Київ : Основи, 1994. 223 с
6. Фестиваль Ідей – 2021: Як Україна бачить своє майбутнє? URL: <https://aspeninstitutekyiv.org/festyval-idei-2021-iaak-ukraina-bachyt-svoie-maibutnie/> (дата звернення: 20.04. 2022).

Людмила Бедорова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Ілона Старовойт,**
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства збільшилася кількість тривожних дітей. Такі діти відрізняються підвищеною неспокійністю, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Тому ця проблема стає найгострішою для сучасності.

Дуже важливо вчасно розпізнати прояви такого стійкого утворення як тривожність. Це стає першочерговим завданням для шкільного психолога, який може виявити тривожного старшокласника за нехарактерними, з точки зору вчителів і батьків, зовнішніми поведінковими проявами й не дати перейти тривожності в невротичний розлад.

Теоретичний аналіз зарубіжної й вітчизняної психологічної літератури показав, що питання тривожності вивчалось такими вченими, як К. Еріксон, У. Морган, Ю. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е. Ейдеміллер, А. Захаров, які багато років досліджували явище тривожності як емоційного стану й її вплив на соціалізацію молодого особистості. Проте аналіз наукової літератури дає нам всі підстави стверджувати, що особливості діагностики й корекції тривожності старшокласників недостатньо висвітлені в психологічній літературі. Все вище наведене дозволяє констатувати соціальну значимість і недостатню розробленість проблеми діагностики й корекції тривожності старшокласників.

Багато вчених, досліджуючи тривожність, виділяють 4 її напрями: фізіологічний, клініко-психологічний, філософсько-психологічний, власне психологічний напрями. Ряд авторів: Д. Льюїс, Б. Босселмен, дон Байрн пов'язують появу тривожності з виникненням страху, як невротичну реакцію, пов'язану із зовнішніми обставинами й внутрішніми стимулами. Спільним для цих авторів є те, що мова йде не просто про емоційні реакції, а саме про психічний стан, який виражається в своєрідності як реакції, так і мотивації, але повністю до них не зводиться. В термін "тривога" авторами виділяється компонент страху, й тому тривогу можна віднести до своєрідної форми страху.

Ряд авторів вказують на необхідність суворо розрізняти тривогу як психічний стан і як більш-менш стійку рису характеру.

Так, Г. Айзенк емоційну нестійкість називає одним із проявів тривоги; Д. Філліпс і Б. Мартін стверджують, що тривога викликається тією або іншою формою стресу; Д. Філліпс з співавторами висловлюють концептуальне розходження між тривоگوю як минулим емоційним станом і як стійкою рисою особистості [2]. За зауваженням Ч. Спілбергера, "при всьому смислового розрізненні терміну "тривога" дослідники використовують його найчастіше в двох основних значеннях: як стан і як властивість особистості (тривожність), але ставляться вони до абсолютно різних понять".

У першому випадку термін "тривога" використовується для опису неприємного емоційного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, очікування не благополучного розвитку подій. Виникає цей стан в ситуації невизначеної небезпеки, загрози (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття негативного до себе ставлення або загрози своєму самоповазі, престижу) й часто обумовлено неусвідомлюваним джерелом небезпеки.

Вітчизняні дослідження тривожності представлені роботами В. Астапова, Л. Божович, В. Білоуса, В. Березина, П. Бельського, О. Дороніної, І. Дубровиною, А.І. Захарова, Б. Кочубей, В. Кисловській, А. Прихожан, Л. Славковій, Ю. Ханіна та ін.

Перша причина функціональної характеристики тривоги виділяється в великій кількості напрямів інтерпретації цього стану. В зазначених вище роботах тривожність описується як різновид "афективного переживання". В цьому зв'язку Л. Виготський, Л. Божович під афектними переживаннями мають на увазі не просто інтенсивну емоцію, яка супроводжується послабленням волі, втратою контролю над своїми діями, а розглядають його як тривале, глибоке емоційне переживання, пов'язане з активно діючими потребами й прагненнями, які мають для суб'єкта життєво важливе значення [3].

На думку В. Астапова, стан тривоги передбачає той чи інший вид небезпеки, проголошує щось неприємне, загрозливе й сигналізує про це індивіду. Не настільки

широко, але тим не менш достатньо стійка традиція тлумачення тривоги йде від З. Фрейда. В цьому тлумаченні відзначається небезпека, в якій вбачається ознака для диференціації страху, що викликається конкретно загрозою, й тривога як реакція на представлену загрозу.

Значний внесок у розробку проблеми тривожності в психології внесений А. Прихожан. Тривожність розглядається як характерна риса деприваційного синдрому, спектр прояви якого дуже широкий - від легких дивацтв, які не виходять за рамки нормальної емоційної картини, до дуже глибоких порушень інтелекту й особистості [4].

Ч. Спілбергер дає таке визначення тривожності: під тривогою розуміється емоційний стан або реакція, що характеризуються: а) різною інтенсивністю; б) мінливістю в часі; в) наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння, побоювання; г) супроводжується одночасно вираженою активацією вегетативної нервової системи [1].

Ендлер, Мангуссон, Ю. Ханін визначають ситуації, в яких виникає тривожність, таким чином: а) ситуації міжособистісного спілкування й групової взаємодії; б) ситуації, в яких є можливість і небезпека отримати фізичну травму; в) нові й незнайомі умови, несподівані обставини; г) виконання монотонної рутинної роботи [4].

У психологічному словнику поняття "тривожність" визначається як індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань емоційного дискомфорту, неблагополуччя, передчуття небезпеки, що загрожує [3].

Майк Кордуелл говорить про тривогу, як почуття страху й похмурі передчуття, що супроводжуються посиленою й тривалою фізіологічною активацією. Автор говорить про те, що симптоми тривожності проявляються в багатьох психологічних розладах, а також вводить такі поняття, як тривожні розлади (фобії, посттравматичні стреси, одержимо - нав'язливі розлади), тривожні реакції (загальний адаптаційний синдром, запропонований Г. Сельє), об'єктивну тривожність. Ці твердження перегукуються з думкою А. Захарова, який визначає тривогу як передчуття небезпеки, стан неспокою. Найбільш часто проявляється в очікуванні якоїсь події, яке важко прогнозувати й яка може загрозувати своїми неприємними наслідками. Таким чином, тривога виникає, як відгук на стан невизначеності в результаті передбачення неприємності [3]. Таке трактування точно описує тривожність як стан.

Серед учених і психологів пропагується думка про те, що тривога може виступати як форма адаптації організму в умовах гострого й хронічного стресу. З точки зору інших авторів тривога представляє не стільки форму психологічної адаптації, скільки сигнал, що свідчить про її порушення. Тривала, інтенсивна, неадекватна ситуація тривоги перешкоджає формуванню адаптивної поведінки.

П. Лазарус, С. Ослер вказують на залежність виникнення стану тривоги й її протікання при стресі й фрустрації від індивідуально-психологічних особливостей особистості [2].

Дані Б. Теплова вказують на зв'язок стану тривоги із силою нервової системи. Висловлене ним припущення про зворотну кореляцію сили й чутливості нервової системи, знайшло експериментальне підтвердження в дослідженнях В. Небиліцина: він знаходить перевагу в швидкості замикання умовного зв'язку в представників слабкої нервової системи, в той час як у осіб із сильною нервовою системою умовні зв'язки можуть утворюватися як швидко, так і повільно. Звідси він виводить припущення про більш високий рівень тривожності суб'єктів із слабким типом нервової системи [1].

Л. Тейлор приходять до висновку, що схильність суб'єкта до тривоги обумовлена типологічними особливостями динаміки утворення умовних рефлексів. У

рамках цього підходу, а також підходу Айзенка тривожність зближується з підвищеною емоційністю й чутливістю до емоціогенних ситуацій, при якій тривожність або невротичність виступають як один із проявів емоційної збудливості [2].

Підвищений рівень тривожності в старшокласників можна пояснити тим, що в цей віковий період тривожність у юнаків є вищою, ніж в інші вікові періоди. Це пов'язано з тим, що в учнів старших класів виникає багато внутрішніх конфліктів і протиріч, і сама ситуація розвитку старшокласників має в собі протиріччя – з одного боку, вони вже відчувають себе дорослими, в той час як самі дорослі ще сприймають їх як дітей. Всі ці протиріччя за несприятливих умов, а це може бути базальна тривожність, конфлікт в класному колективі, непорозуміння з боку дорослих, роблять старшокласників більш вразливим до різних психотравм, порушень у значимій для них сфері, що призводить до підвищеної тривожності.

Таким чином, розглянуті теорії дозволяють зробити висновок про те, що позиції у вивченні тривожності різні. Проте, в основному, тривожність розглядається як емоційний стан особистості, який надає негативну дію на психіку людини. Тривожність досліджується більшістю авторів в тісному взаємозв'язку зі страхом, оскільки страх є об'єктивним виразом тривоги. Проте одні дослідники вказують на тривогу як первинну реакцію, інші на страх як чинник, що викликає стан тривожності.

Виходячи з кола проблем сучасного шкільного практичного психолога, актуальною на сьогоднішній день постає проблема тривожності старшокласників як такої вікової категорії, яка є "перехідною", кризовою, нестійкою, але в той же час - фундаментальною, базовою для "нової" особистості.

Доведено, що тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття людини, а й у подальшому її житті порушує функціональні можливості психіки, породжуючи занижену самооцінку, низький рівень навчання в силу ригідності мислення, відсутності креативності уяви, продуктивності пам'яті. Відбувається деструкція й гальмування розвитку особистості. Так звані "хронічні тривоги" здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. Тому значна кількість тривожних дітей мають проблеми зі здоров'ям.

У наш час збільшилася кількість тривожних дітей, які відрізняються підвищеною неспокійністю, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Проблема тривожності є однією з найгостріших проблем сьогодення. Результати досліджень свідчать, що на сучасному етапі, порівняно з минулим десятиліттям не тільки збільшилася кількість тривожних юнаків і дівчат, а й змінилися форми їх тривожності. Тривожність "подорослішала", стала глибиннішою, особистіснішою, тому ця проблема й є сьогодні актуальною.

Психологічні проблеми особистості мають суб'єктивну й об'єктивну форми прояву, через які вони, власне, й сигналізують людині про своє існування. Й ці форми часто не збігаються з психологічною сутністю проблем, причинами їх виникнення. Найчастіше індикаторами психологічної проблеми особистості виступають негативні емоції (страх, тривога, стрес), психічні стани (тривожне очікування, напруження, хвилювання).

Особливо гострими періодами прояву й виникнення тривожності є зміна умов повсякденного життя: для старшокласників таким періодом є перехід до дорослого життя.

Батьки, вчителі й психологи добре розуміють, наскільки болісно протікають роки навчання для тривожних дітей, у той час як шкільна пора має важливе значення для юнацтва: це час формування особистості, вибору життєвого шляху, оволодіння соціальними нормами й правилами. Якщо ж лейтмотивом переживань старшокласників є тривога й невпевненість в собі, то й особистість формується тривожна. Вибір професій для такої людини заснований на прагненні захистити себе від невдачі, спілкування з однолітками й учителями є не радістю, а тягарем.

Тривожність, закріпившись, стає досить стійким утворенням. Тому дуже важливо вчасно “розгледіти” тривожного старшокласника за нехарактерними, з точки зору вчителів і батьків, зовнішніми поведінковими проявами й не дати перейти тривожності в невротичний розлад.

Отже, роблячи висновок, можна охарактеризувати тривогу таким чином: тривога – це неадекватна реакція на ситуацію зовнішньої загрози; це реакція, аналогічна страху, але за відсутності ситуації зовнішньої небезпеки; вона виявляється як стан безпорадності перед лицем загрози.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 381 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познание. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 288 с.
3. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. Тревога и тревожность. Санкт-Петербург : Питер, 2001, 223 с.
4. Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В. М. Астапова. Санкт-Петербург : Питер, 2001, 256 с.

Валентина Бжуско,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня,
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна,**
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

В умовах сучасних змін у суспільстві актуалізується необхідність вивчення сутності й особливостей розвитку позитивного мислення особистості. Дослідження позитивного мислення на сьогоднішній день є значущим і необхідним, оскільки оптимізм і песимізм, як основні показники виразності позитивного мислення, важливими психологічними конструктами, пов'язаними з такими поняттями, як сенс життя й життєстійкість.

Близьким і основним поняттям щодо “позитивного мислення” є просто поняття “мислення”, тому нам необхідно розглянути їхній взаємозв'язок. Мислення є найвищим пізнавальним психічним процесом. Головне завдання даного процесу полягає в формуванні нового знання на основі творчого пізнання й усвідомлення людиною дійсності [14].

Позитивне мислення - тип мислення, де при вирішенні життєвих завдань людина бачить переважно переваги, а не недоліки; удачі, успіхи та життєві уроки, а не помилки та невдача; цілі та завдання, а не проблеми; можливості, а чи не перешкоди; свої бажання й ресурси, а не потреби.

На думку О.М. Леонтьєва й С.Л. Рубінштейна, мислення постає як сукупність розумових дій, спрямованих на вирішення певної проблеми, життєвої ситуації. Мислення є оперування подумки образами, символами, знаками з метою ухвалення правильного рішення [5].

Мислення має ряд специфічних характеристик і ознак, будучи особливим психологічним процесом. Перерахуємо ці ознаки: Перша ознака – це узагальнене

відображення дійсності, бо мислення є відображенням спільного в предметах і явищах реального світу й застосування узагальнень до одиничних предметів і явищ.

Друга, не менш важлива, ознака, це мислення є опосередкованим знанням об'єктивної дійсності. Це означає, що ми в стані виносити судження про властивості або характеристики предметів, а також і явищ без безпосереднього контакту з ними шляхом аналізу непрямой інформації. Наприклад, щоб дізнатися, як сьогодні одягнутися, можна вигнути в вікно й подивитися як одягаються люди, що йдуть на роботу [13].

Позитивна психологія допомагає індивідуальній особистості усвідомити потреба в самовдосконаленні й позитивному мисленні, а також надати цьому процесу максимально безпечний для самої людини характер. Відомий афоризм В.Г. Белінського: "Розум дано людині для того, щоб розумно жити, а не для того, щоб він бачив, що живе нерозумно".

Безліч психологічних теорій розглядає проблем мислення людини, її видів і можливостей її розвитку й механізми мислення, – це асоціативна теорія. Біхевіоризм, концепція Жана Піаже, діяльнісна, смислова, гештальт-психологія, теорія множинності інтелекту Ерла Гарднера та ін. При цьому позитивне мислення є порівняно новим, недостатньо вивченим феноменом у сучасній психології, а тому - воно не представлене в згаданих вище теорій мислення. Проблема використання позитивного мислення поки що чекає на своє рішення, хоча багато сучасних висідавці в цій галузі вже описують концепцію й технології застосування, описуючи рекомендації й установки.

Одним із головних питань психології, на думку Л.С. Виготського є "питання про зв'язок між інтелектом і афектом". Л.С. Виготський дійшов висновку про існування єдності афективних і інтелектуальних процесів. Мислення й афект представляють частини єдиного цілого – людської свідомості, оскільки "ву усякій ідеї міститься в переробленому вигляді афективне ставлення людини до насправді" [1]. Задум Л.С. Виготського послужив основою й джерелом для висновків про те, що між емоційними й інтелектуальними процесами є закономірний взаємозв'язок, що розвиток емоцій йде в єдності з розвитком мислення, що існують мотиваційна й емоційна регуляція мислення. О.М. Леонтьєв звертає увагу на те, що "в основі діяльності лежить функціональна система інтегрованих і когнітивних процесів, ... у людини завдяки цій системі емоції стають "розумними", а інтелектуальні процеси знаходять емоційно-образний характер, стають смисловими" [5, с.3].

У 1980-х роках психологи вперше звернулися до вивчення особливостей когніцій, характерних для психологічно благополучних і неблагополучних особистостей.

У 2000-х роках у рамках проблематики позитивної психології стали інтенсивно розроблятися напрямки позитивного, конструктивного, оптимістичного та саногенного мислення. Джон. Капрара та Поль Стека розглядають позитивне мислення як загальний латентний конструкт, що об'єднує бачення, пояснення й оцінку минулого, сьогодення й майбутнього досвіду індивіда й має більшу пояснювальну й передбачувальну силу, ніж його складові.

Ідучи за такими вченими як Джозеф Гудхарт, Джон Капрара та П. Стека ми використовуємо термін "позитивне мислення" й виділяємо його три важливі сторони: позитивні уявлення про себе (самоповага), позитивну інтерпретацію поточного життєвого й минулого досвіду й позитивні очікування щодо майбутнього (оптимізм) [16]. Якщо перша складова піддавалася вивченню починаючи з 1950-х рр., то аналіз другий і третій почався значно пізніше - з робіт Мартіна Селігмана [8] й Крістофера Петерсона, а також Чарлза Карвера й Майкла Шейера.

Найбільш опрацьованою теорією взаємозв'язку мислення й емоцій є концепція Альберта Елліс. Чудово створена ним "формула АВС" послідовно вказує, що

ситуація або подія, що виникла (А) “викликає” уявлення про ситуацію, думки, погляди тощо. (В), які як наслідок “запускають” емоції й поведінкові реакції (С). А отже, згідно з цією моделлю, первинне мислення, оскільки саме мислення “запускає” всі відтінки переживання різних емоцій, а емоції є результатом думок і переконань людини. По думці А. Елліса, важливо саме сприйняття й осмислення, її когнітивна оцінка, а не сама життєва ситуація [11].

Таким чином, спираючись на вищезгадану точку зору, про те, що когнітивні оцінки переважають над емоціями ми можемо опрацювати концепцію й технологію виховання позитивного мислення, в зв'язку з цим людина може формувати й використовувати свої думки, щоб впливати на відчуття навколишнього світу й почуття. Змінюючи когнітивні оцінки, можна навчитися інакше ставитися до того, що відбувається. В контексті досліджуваної нами проблеми особливої уваги потрібно звернути на психічні явища як оптимізм і песимізм.

Очевидно, що оптимізм проявляється в позитивному відчутті й сприйнятті світу, а песимізм - у негативному, відповідно в позитивному й негативному стилях мислення. Зрозуміло, що оптимізм є однією з найважливіших складових позитивного мислення й ставлення до життя поряд із активністю й упевненістю в собі [2,3].

Поняття оптимізму (лат. *optimus* - найкращий) і його протилежне значення - песимізм (лат. *pessimus* - найгірший) психологією розглядаються в двох напрямках. Перший напрям – філософський розуміння самих термінів, яке спирається на співвідношення добра й зла в світі. Другий напрям - соціально-психологічний, де розуміння оптимізму й песимізму спирається на думки особистості, що відображають позитивні чи негативні очікування щодо конкретних подій і ситуацій чи майбутнього загалом. У нашій роботі ми дотримуватимемося другого напрямку [7].

Як і вітчизняні психологи, так і закордонні вважають, що в проблемній ситуації людина з позитивним мисленням, тобто оптиміст, буде орієнтований на дію. Він буде прагнути виробити альтернативні стратегії вирішення проблеми й поведінки в цій конкретній ситуації. Песиміст же, людина негативно мисляча, навпаки, буде орієнтований на стан і емоції, внаслідок чого він не буде шукати варіанти для подолання проблеми, що з'явилася, не буде активно діяти.

Найбільший стрибок у цьому напрямі в розвитку ця проблема в цій галузі психології отримала останні двадцять-тридцять років [17].

Одними з найвідоміших дослідників у області оптимістичності й песимістичності є американські дослідники Майкл Шейєр та Чарлз Карвер. Ці вчені визначають рівень оптимізму й песимізму через індивідуальні особливості очікувань людини. Слідуючи концепції вчених, оптимістами є ті люди, які схильні дотримуватися позитивних очікувань щодо майбутнього, в свою чергу песимісти це люди, більш схильні до негативних очікувань. У своїх дослідженнях Майкл Шейєр та Чарлз Карвер виявили взаємозв'язок оптимізму й песимізму з іншими індивідуальними особливостями, такими як фізичний і психічний добробут, схильність особистості депресіям і стресам, адаптація в соціальній сфері, широта соціальних контактів. Відмінності між оптимістами й песимістами автори пояснюють наявністю стабільних особистісних особливостей, пов'язаних із тенденцією до позитивних чи негативних очікувань. Подібні уявлення в розумінні оптимістичності й песимістичності в вітчизняного дослідника Куанишбека Муздибаєва.

На його думку, відмінності між оптимістами й песимістами, крім особистісних особливостей індивідів, пов'язані ще й із волею до досягнення мети й мужністю в подоланні труднощів [10].

Вивчення й подання даних феноменів Мартіном Селігманом дещо відрізняється від попередніх учених. Теорія оптимізму Мартіна Селігмана виникла під час експериментів із вивчення причин формування “вивченої безпорадності”. В ході цих експериментів дослідник виявив, що навіть в умовах критично несприятливої

ситуації деякі люди виявляються дуже стійкими до переходу в безпорадний стан. Вони зберігають здатність пошуку рішень і виявляють ініціативу, не припиняючи спроб досягти успіху. Якість особи, яка забезпечує цю здатність, Мартін Селігман пов'язав із поняттям оптимізму. На думку автора, суть оптимізму полягає в особливій Можливості пояснення причин невдач чи успіхів. Саме через цю здатність атрибуції (стиль пояснення) “просівається” досвід невдач. В разі оптимістичної атрибуції, вміння позитивно пояснити, значення цього досвіду зменшується, в разі песимізму – значення негативного досвіду збільшується. Відповідно до цього Мартін Селігман відзначає три основних параметрів стилю атрибуції розрізняють оптимістів і песимістів: сталість, широта, персоналізація. Постійність – це атрибут особистості описує суб'єктивні уявлення людини про те наскільки стабільні причини хороших і поганих подій. Широта – це атрибут особистості, який визначає міру охоплення різних сфер життя причинними схемами. Й персоналізація - це атрибут, який характеризує здатність людини шукати причини, що відбуваються з нею подій. Поєднання цих параметрів характеризує певний стиль атрибуції, яка лежить у основі схильності людини до позитивних і негативних очікувань [8].

Роблячи висновки можна сказати, що ці підходи не суперечать один одному. Всі автори розглядають оптимізм і песимізм як позитивний чи негативний прогноз. Тільки М. Селігман зміщує акцент на причини цих очікувань, які необхідно шукати в особливостях атрибутивного стилю.

Аналізуючи отриманий матеріал, можна сформулювати ряд теоретичних положень, на яких будуватиметься наше розуміння феноменів оптимізму й песимізму:

- оптимізм і песимізм розуміються як позитивні чи негативні очікування в будь-якій ситуації або в майбутньому;

- оптимісти й песимісти відрізняються особистісними особливостями й атрибутивними стилями мислення;

- оптимістам властива віра в позитивні життєві перспективи, віра в себе й своє оточення, вони характеризуються активним пошуком рішення проблеми, що не “зациклюються” на причинах своїх невдач і проблем, відрізняються енергійністю, твердістю духу, силою волі;

- песимісти готові поступатися труднощами, задовольнятися малим, приймають страждання як належне, заперечують чи ігнорують проблеми, характеризуються поганим, пригніченим настроєм, зниженою волею до життя.

Таким чином, оптимізм і песимізм є різною життєву орієнтацію людини в світі, а не просто той чи інший стиль мислення особистості. В різних дослідженнях спрямованих на розвиток позитивного мислення використовуються такі близькі за змістом терміни: позитивне, оптимістичне, гармонійне, саногенне, зцілююче мислення, конструктивне, раціональне, мислення з надії.

Слід зазначити, що сутність позитивного мислення, його проблема формування з давніх часів цікавили людство, науку й практику. Збереглися вченнями тибетського Лобсангу Рампи про вплив мислення життя людини: «ідея - це найбільша сила. Й тільки завдяки позитивному розуму - завжди позитивному - ... можна пережити й подолати всі уготовані страждання й випробування, протистояти образам, позбавленням і, взагалі, вижити» [6]. Відповідно до цього вчення тибетського лами, негативні думки викликають переживання негативних емоцій, не лише перешкоджають нормальному життю людини, але й, будучи показником “лінивості мислення”, суттєво затримують духовний розвиток людини. Опанування позитивним мисленням навпаки, дозволяє людині бути незалежним від подій і ситуацій, навчитися керувати своїм поведінкою й свідомістю в цілому. В результаті, “все залежить від... нашого способу мислення” [9].

Вже доведено, що позитивні й “світлі” думки це результат свідомого управління, а негативні й “темні” думки – наслідком автоматичної реакції без роздумів і вольових зусиль. Переважання тих чи інших думок визначається людиною, внаслідок чого кожен людина є господарем своєї долі настільки, наскільки вона здатна володіти владою над потоком своїх думок. Це проявляється, по-перше, в тому, що людина є саме те, що вона про себе думає; по-друге, стиль мислення й спосіб мислення здатні породити відповідний образ життя; по-третє, результат діяльності людини залежить від якості його думок і, по-четверте, “якість” життя визначають не обставини, а особистісне реагування на ці обставини, що виявляється в переважаючий стиль мислення [4].

Відомо, що сенс однієї й тієї ж ситуації змінюється залежно від перебігу думок людини. Відповідно до цього Ю.М. Орлов вводить поняття саногенного (оздоровчого) й патогенного мислення. Сутність саногенного мислення полягає в розрізненні речей, які залежать від нас і речей, на які ми не можемо впливати. Це розрізнення дозволяє людині активно впливати й змінювати ситуацію на краще або приймати ситуації такими, якими вони є, й тоді нам необхідно пристосовуватися до них, що зберігає психічне й фізичне здоров'я людини.

Таким чином можна сказати, що саногенне мислення притаманне “людині волі”, а патогенне – “людині звички”. Здатність особистості мислити позитивно є необхідним умова прояву суб'єктності, а рівень оволодіння позитивним мисленням свідчить про рівень внутрішньої свободи людини [12, с.15].

Позитивне мислення виконує низку важливих функцій у життєдіяльності людини. По-перше, оздоровчу функцію - зміна сформованого стилю мислення тягне за собою переосмислення звичної життєвої позиції, бачення сприятливих аспектів у кожній ситуації, а також прийняття життя таким, яке воно є. Тим самим позитивне мислення зміцнює психічне й фізичне здоров'я людини, сприяючи подальшому розвитку особистості. По-друге, адаптаційну функцію - позитивне мислення передбачає використання адекватних обставин, що змінилися, способів реагування й поведінки, що дозволяє суб'єкту більш гнучко адаптуватися й пристосовуватися в сучасному динамічному світі, що має значний ступінь невизначеності. По-третє, функцію формування активної життєвої позиції особи - позитивне мислення не дозволяє особистості піддаватися впливу несприятливих життєвих обставин і негативних емоцій. Воно допомагає людині стати суб'єктом, активним творцем власного життя, що конструює «свою» реальність і бере на себе контроль над подіями, що відбуваються.

Слід підкреслити, що головним у формуванні позитивного або негативного способу мислення грає період дитинства й доросле оточення. Це положення вказує на необхідність розвитку позитивного мислення батьків, вихователів і вчителів (доросле оточення) як носіїв позитивної психології й педагогіки, які потім забезпечать умови для виховання позитивного мислення.

Таким чином, вітчизняні й зарубіжні психологи сходяться в тому, що неможливо стати щасливим без уміння позитивно ставитися до світу й до себе, як частини цього світу. Позитивне мислення – це частина внутрішнього світу людини. Все це дозволяє припустити, що дослідження позитивного мислення, особливо на етапах дорослішання людини, відповідальних за формування її світогляду, відповідає насущним потребам сучасної психологічної науки й практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Мышление и язык. 5-е изд., исп. Москва : Лабиринт, 1999. 351 с.

2. Гордеева Т. О., Осин Є. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля разьяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. Москва : Сенс, 2009.
3. Иванова Є. С. “Стрес-ФІЕ”: методика вимірювання основних видів Стрессу. *Психологічна діагностика*. 2008. №5. С. 82-101.
4. Игумнов С. А. Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы. Санкт-Петербург : Язык, 2007. 217 с.
5. Леонтьев А. А. Предисловие. Философия психологии: Из научного наследия / ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. Москва : Изд-во МГУ, 1994. 285 с.
6. Лобсанг Рампа, Т. За межами 1/10. Київ : “Софія”, 2004. 192 с.
7. Луїза Л. Хей, Живи позитивом! Афірмації. Вправи. Блокнот для записів, ISBN: 978-5-699-72587-8, Видавництво: Ексмо, 2014 221с.
8. Мартін Селігман, Нова позитивна психологія, ISBN: 5-91250-0268, Видавництво : Софія, 2006. 314с.
9. Мерлин В. С. Психология формирования й развития личности. Москва : Наука, 1981. 280 с.
10. Муздибаєв К. Оптимізм та песимізм особистості (досвід соціологопсихологічного дослідження) // *Соціологічне дослідження*. 2003. № 12. С. 87-96.
11. Норман Вінсент Піл, Сила позитивного мислення, ISBN: 978-985-15- 0538-4, Видавництво : Попурі, 2009. 256 с.
12. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.
13. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 624 с.
14. Психология развития : Учебн. для студ. высш. психол. учебн. заведений / ред. Т. Д. Марцинковской. Москва : “Академия”, 2005. 528 с.
15. Сборник статей / Уп. Орлов А.Б. Москва : ТОВ “Вопросы психологии”. 2001.
16. Селье Г. Когда стресс не приносит горя. Москва, 1992. С. 104-109, 116-135.
17. Сичов О. А. Психологія оптимізму: навчально-методичне посібник до спецкурсу О. А. Сичов; Бійський пед. держ. ун-т ім. В. М. Шукшина, 2008. 69 с.

Анна Білоус,
студентка 2 курсу,
спеціальності 013 Початкова освіта,
факультету початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник; **Тетяна Цегельник**,
доктор філософії,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Сучасний стан розвитку України зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив функціонування сучасних закладів освіти й висуває нові вимоги до змісту навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку.

Впровадження інклюзивного навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх установах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання,

створення оптимальних умов для рівного доступу до освіти. Насамперед це стосується врахування психологічних і індивідуальних особливостей здобувачів освіти відповідно до порушень.

Надзвичайно важливою проблемою в теоретичних і практичних аспектах є навчання дітей із розладом аутичного спектру. Адже успішний освітній процес неможливий без досконалих знань, що стосуються психічного стану дитини. Саме тому актуальним є питання вивчення особливостей розвитку дітей із розладами аутичного спектру.

Проблема аутизму дослідники розглядали й вивчали в медичній, психологічній та педагогічній літературі. Зокрема такі зарубіжні та українські науковці як: Л. Бендер, М. Брістол, К. Островська, Г. Смоляр, В. Тарсун та ін.

Вагомий внесок у останні дослідження зробила К. Островська, яка в своїй роботі розкрила саме проблеми психологічної роботи й допомоги дітям з РАС [2].

Вперше термін «аутизм» вжив Е. Блейлер для позначення особливого виду мислення, що регулюється емоційними потребами людини й не залежить від реальної дійсності. На думку Т. Галах, аутизм – це специфічний діагноз, який характеризується комплексом симптомів, які проявляються відхиленнями у мовленні, соціалізації й стереотипних рухах [1].

Аутизм – це не захворювання, а комплекс розладів розвитку нервової системи, це порушення в розвитку емоційно-особистісної сфери дітей і підлітків. Тобто дитина може відчувати певні труднощі під час становлення саме емоційного контакту з оточуючими. Дітям важко виразити особисті емоційні стани, а також розуміти інших. вираження власних емоційних станів і розуміння інших людей. А от розлади аутичного спектру Т. Галах розглядає, як порушення психічного розвитку, що характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії, здатністю до спілкування й пізнання довкілля, втратою інтересу до реальності. [1]. Це може проявлятися в спробах спротиву до обійм, уникає зорового контакту, часто навіть не всміхається, не відчуває емоційного зв'язку з батьками, в них розвинена чутливість до звукових і світлових подразників. У дітей присутня затримка мовленнєвого розвитку, відсутня здатність до співпереживання, вони нездатні дружити з однолітками або дітьми з нормотиповим розвитком.

Більшість науковців вважають, що найчастіше аутизм проявляються у віці 3-5 років. Т. Скрипник вважає, що в дітей із аутизмом є досить великий потенціал для розвитку. Необхідно лише добирати спеціальні методи навчання й розвитку, які сприятимуть результативному формуванню їх розумових здібностей і можливостей [3].

Оптимальний та результативний розвиток дітей із розладом аутичного спектру, на думку автора, базується на пов'язаних між собою засадах. Важливим аспектом є саме вчасне раннє виявлення розладів розвитку й застосування дієвих корекційно-розвивальних програм. Варто звернути увагу й на позитивні перетворення в межах родини аутичної дитини, потрібно створити сприятливі умови для її розвитку. Наступним етапом є планування введення дитини в загальноосвітній простір зважаючи на її можливості. Освітній простір необхідно модифікувати й обов'язково здійснювати грамотний психолого-педагогічний супровід із відповідною групою фахівців. Для становлення базових психічних властивостей варто використовувати спеціальні корекційні-розвиткові методики й навчально-методичне забезпечення освітнього процесу.

Правильне й доцільне використання цих умов безумовно сприятиме успішному й результативному розвитку дітей із розладами аутистичного спектру.

Отже, можемо зробити висновок, що питання психологічного розвитку дітей продовжує досліджуватися. Діти з розладами аутичного спектру мають свої специфічні особливості, зазвичай вони “замкнуті”, мають порушення емоційної сфери

та важко ідуть на контакт. Але правильно використовуючи необхідні методики психології й педагогіки, вони мають високий потенціал для розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
2. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
3. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. Київ : Видавництво "Фенікс", 2010. 59 с.

Юлія Бондарчук,
студентка 2 курсу,
спеціальності 013 Початкова освіта,
факультету початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тетяна Цегельник**,
доктор філософії,
викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап становлення інклюзивної освіти передбачає активне впровадження інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес закладу загальної середньої освіти. Україні порушення зору посідають перше місце серед інших порушень. До цієї групи належать сліпі (близько 10%) та слабозорі (люди зі зниженим зором). Для забезпечення системи надання освітніх послуг в умовах інклюзії, враховуючи індивідуальні особливості та можливості дітей із особливими освітніми потребами, зокрема з порушенням зору обов'язково потрібно організувати психолого-педагогічний супровід освітнього процесу дітей із певними порушеннями.

Психолого-педагогічний супровід освітньої діяльності дітей з особливими освітніми проблемами вивчали В. Бондар, Т. Гребенюк, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьова та інші, розвиток дітей із порушеннями зору, а також їх психологічний супровід вивчали В. Кобильченко, В. Єрмаков та ін.

Поняття "психолого-педагогічний супровід" у психології й педагогіці вперше зустрічається в дослідженнях Г. Бардієр, І. Ромазана, Т. Череднікової та визначається ними як комплекс систематичної професійної діяльності психолога й педагога, спрямованої на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі [1].

Сучасні науковці, такі як Ю. Найда, Н. Софій поняття психолого-педагогічного супроводу трактують як інтегративну технологію, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості й у результаті: ефективного виконання людиною своїх основних функцій [2].

Психолого-педагогічний супровід дітей із порушенням зору відбувається поступово. Спочатку керівництво закладу освіти забезпечує нормативно-правові,

матеріально-технічні, навчально-методичні, соціально-психологічні й інші умови, необхідні для організації процесу супроводу дітей з порушенням зору. Потім організовується психолого-педагогічна діагностика, під час якої психологічна діагностика передує педагогічній. Після діагностики планується й здійснюється корекційна робота в відповідності до виявлених проблем. Такий підхід є визначальним при розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що навчається в умовах інклюзивного навчання.

Т. Гребенюк, І. Сасіна виділяють основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання, а саме [3]:

1. Забезпечення особливих умов для організації освітньої діяльності дітей з порушенням зору. Реалізація даного завдання полягає в створенні офтальмогігієнічних умов освітнього процесу дітей із порушенням зору (загальної освітленості, яка визначає адаптаційний рівень очей, розташування джерела світла по відношенню до напрямку зору, обмеження засліплюючої дії джерела світла, уникнення тіні тощо; серед інших гігієнічних умов важливе місце займають вимоги до стану штучного й природного освітлення, що в свою чергу дозволяє попередити зорову втому в дітей із порушеннями зору), забезпечення індивідуального підходу (адаптація навчальних і методичних матеріалів, модифікація змісту й складності навчальних завдань, підбір спеціальних форм і прийомів навчальної діяльності) й корекційно-компенсаторної спрямованості під час навчання таких дітей (навчання дітей з порушеннями зору прийомам і способам сенсорної, розумової й практичної діяльності; збагачення, конкретизація, уточнення уявлень і життєвого досвіду дітей про предмети й явища навколишнього світу; активізація їх розумової діяльності).

2. Формування психологічної готовності серед педагогів, батьків і учнів закладу загальної середньої освіти до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору. Робота психолога із супроводу дитини з порушеннями зору у вирішенні даного завдання включає: ознайомлення педагогічного колективу, батьків і учнів із особливостями дитини з порушеннями зору й формування позитивного ставлення в них до інклюзивного навчання; забезпечення спілкування й позитивного соціального статусу дітей із порушеннями зору в шкільному й класному колективах.

Така психологічна готовність формується через проведення консультацій, лекторіїв, семінарів-практикумів, консиліумів, виступів на батьківських зборах і педагогічних нарадах тощо. Зміст даних форм роботи спрямований на подолання упередженого ставлення до дитини з порушеннями зору й формування толерантного ставлення до неї.

3. Попередження й корекція вторинних порушень в розвитку дитини; створення психологічної установки в дитини з порушеннями зору на подолання труднощів і досягнення успіхів у всіх доступних видах діяльності, а також соціальну адаптацію. Вирішення цього завдання потребує застосування командного підходу різних фахівців: психологів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, медичних працівників тощо.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання є невід'ємною складовою розвитку сучасної освіти в Україні, що сприяє створенню особливих умов для організації освітньої діяльності даної категорії дітей; забезпечує психологічну готовність серед всіх учасників освітнього процесу до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору; попереджує й здійснює корекцію вторинних порушень у розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев : ВИРТ; Санкт-Петербург : ДОРВАЛЬ, 1993. 96 с.
2. Сасіна І. О., Гребенюк Т. М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2017. Вип.9. С.177-189
3. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник*. Київ, 2007. 128 с.

Ольга Вітязь,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Бачинська,**
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ФОРМИ Й МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ НАСИЛЬСТВА СЕРЕД ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Протягом останніх років велику увагу до себе привертає проблема шкільного цькування або булінгу. Чому з кожним роком жертв булінгу стає все більше? Однозначно відповісти на це запитання не можна. Можливо, на це впливає стрімкий розвиток інтернету й відкритий доступ до будь-яких сайтів у тому числі й сайтів із жорстоким змістом, який може вплинути на психіку дитини, можливо сприяє загальна ситуація в країні, що спонукає людей бути жорстокішими, причин багато. Але проблема існує, й є досить глобальною. Вона закрадається в шкільне життя непомітно, спочатку це невинні дитячі жарти, але потім вони переростають в цькування особистості, які призводять до жахливих наслідків.

Насильство в школі вимагає найпильнішої уваги, оскільки саме ситуація в школі багато в чому впливає на подальший розвиток особистості школярів.

Проблемою булінгу займалися такі вчені, як Д. Олвеус, А. Пікасо й П. Хайнеманн. Вони вважаються основоположниками дослідження цієї проблеми. Крім того, проблему булінгу вивчали й британські дослідники В. Бесаг і Д. Лейн. Французький вчений К. Дьюкс перший висвітлив проблему шкільного цькування. П. Хайнеманн описав схему за якою відбувається дія булінгу. Він вважав, що нова дитина в групі, порушує рівновагу, й тому її знищують. В.Р. Петросянц, розробила анкету виявлення булінгу в школі. В роботах М.М. Кравцової значну увагу приділено вивченню типів дітей, які беруть участь у булінгу.

На сьогодні проблема булінгу є надзвичайно актуальною й масовою. Школи й заклади середньої освіти починають впроваджувати посилення акцентування уваги шляхом проведення різноманітних заходів і впровадження різних форм роботи. Булінг у наш час став більш глобальним і масовим явищем. Вирішення цього питання потребує нових ідей і висококваліфікованих працівників. Варто зауважити, що саме навчальний заклад забирає більшу частину часу дітей і підлітків. Адже, саме в ньому молодь не тільки отримує знання, але й соціалізується, розвивається, проходить

етапи становлення особистості та пізнання самого себе. Важливим є не просто боротьба з булінгом у теорії чи впровадження певних заходів, а саме визнання цієї проблеми як працівниками освітнього закладу, так учнями й батьками.

Потрібно створювати відповідне сприятливе середовище не тільки для боротьби з такою проблемою як булінг, але й для запобігання появі проявів відповідної поведінки.

Варто наголосити на тому, що проблема насильства й цькування актуальна вже давно, а саме визнання й обговорення такої проблеми, як булінг, з'явилося відносно недавно. Зокрема така тема висвітлена в роботах таких науковців, як Д. Ольвеус (формулювання проблеми), О. Ожйова й В. Пономарьов (дослідження акцентуації характеру учасників), Дж. Салісбері (висвітлення шляхів роботи з хлопчиками й жертвами), К. Плутицька (висвітлення підходів до розуміння булінгу як форми шкільного насильства).

У наш час термін “булінг” часто зустрічається в тематиці навчальних закладів. Гостро постає проблема взаємодії дітей, а зокрема підлітків. Термін “булінг” тісно зв'язаний із такими явищами як:

- насильство – умисний фізичний чи психічний, вплив однієї особи на іншу, проти її волі, що спричиняє цій особі фізичну, моральну, майнову шкоду, або містить у собі загрозу заподіяння зазначеної шкоди зі злочинною метою [6];
- агресія – індивідуальна чи колективна поведінка або дія, направлена на заподіяння фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи [11];
- третирування – зневажливе ставлення до когось, зверхнє, безцеремонне поводження з людиною.

Проте, для того, щоб зрозуміти суть проблеми як такої, потрібно зрозуміти значення самого терміну “булінг”.

Перша згадка теми булінгу була на початку 70-х років ХХ ст. у Скандинавії. В цей час дослідники вивчали насильство як явище в спілкуванні дітей у шкільному середовищі.

У 1993 році норвезький психолог Д. Ольвеус сформулював власне визначення терміну “булінг” саме в молодіжному середовищі. Згодом воно стало загальноприйнятим і відомим. Отже, булінг – це навмисна, систематично повторювана агресивна поведінка, що ґрунтується на нерівності соціальної влади або фізичної сили [1]. Також, він окреслив три важливих компоненти:

- булінг – це агресивна поведінка, яка охоплює небажані й негативні дії;
- булінг охоплює певні зразки поведінки, які мають властивість повторюватись (патери);
- булінг характеризується нерівністю сили чи влади.

Важливо розуміти, що булінг може бути як у вигляді фізичного, так і психічного впливу, комбіноване насильство також можливе в молодіжному середовищі, про це зазначають у роботах О. Ожйова й В. Пономарьов [9].

Проаналізувавши наукові роботи різних науковців, можна побачити певну закономірність. Вона полягає в тому, що всі вони окреслюють схожі риси булінгу. Серед них можна визначити такі:

- фізичні сили нерівні в учасників булінгу;
- систематичність насилля не залежно від його характеру;
- психічні й соціальні можливості різні в жертви й агресора;
- емоційне утиснення й приниження;
- виключення з певного соціального середовища одного або декількох із учасників шляхом образи почуттів людини або фізичного насилля.

За даними дослідження UNICEF Ukraine, яке було проведено в 2019 році, Україна посіла четверте місце серед усіх країн світу за рівнем підліткової агресії [4].

Перед Україною розташувалися Росія, Білорусь і Албанія. Серед 67% потерпілих школярів 40% не розповідають про насилля батькам. Саме через замовчування проблеми діти потрапляють у, так званий “глухий кут”, таким чином проблема починає збільшуватись, а методи насилля стають більш жорстокими.

18 грудня 2018 р. Верховна Рада прийняла Закон України “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу” № 8584, він набув чинності 19 січня 2019 року. Цей документ окреслює саме поняття “булінг”, визначає шляхи протидії такому явищу, захист прав дітей і працівників закладів освіти. Також цей документ вносить зміни до Кодексу України “Про адміністративні правопорушення” [10]. Від тепер булінг – це адміністративне правопорушення, яке передбачає несення адміністративної відповідальності, а приховування випадків булінгу будь-ким із працівників освітнього закладу передбачає накладення штрафу в розмірі від 50 до 100 неоподаткованих мінімумів доходів громадян, також як міра покарання можливі громадські роботи строком від 20 до 40 годин. В разі чинення правопорушення, а саме скоєння булінгу, дитиною чи підлітком, який не досяг 16 років, штраф зобов’язуються сплатити батьки дитини.

Сьогодні характеризується постійним трансформуванням і реформуванням системи освіти. Діти, особливо старшокласники, живуть у постійному стресі й напрузі. Через такий стан ризик спричинення булінгу зростає в рази. Таке середовище, яке має властивість змінюватись щодня, не дозволяє молоді в повній мірі всебічно розвиватись. Відтак, допомога з боку дорослих необхідна молоді, особливо в тих випадках, коли дитина опиняється в важкій ситуації в соціальному колективі.

Причин булінгу може бути безліч, адже різні шкільні колективи “живуть” різним життям і мають різні пріоритети для себе. Проте, незважаючи на це, можна визначити ряд причин, які зустрічаються найбільш часто. Серед них є такі:

- лідерство в колективі й боротьба за нього;
- зустріч різних субкультур в одному колективі;
- зіткнення різних цінностей і поглядів;
- віктимність і агресивність;
- наявність у одного з дітей явних фізичних вад;
- наявність психічних вад у дитини;
- заздрість, тощо.

Важливим є те, щоб працівники освітніх закладів і батьки вчасно могли зауважити ознаки булінгу й виокремити його причину. Така інформація дозволить їм більш вдало допомогти дитині й зупинити насильницькі дії в шкільному середовищі.

За Ю. Букіною ознаки булінгу (цькування) є такі:

- занадто емоційна атмосфера в групі (класі);
- виокремлення певних учнів/учениць від решти;
- “перегрупування” дружніх кіл;
- коли діти припиняють спілкування, замовкають при появі дорослого/дорослої або вчителя/вчительки в приміщенні;
- кардинальна зміна поведінки окремої дитини – як сумна, закрита, пригнічена, так і піднесена, жвава, агресивна;
- раптове зниження академічної успішності деяких дітей;
- часті хвороби й прогули навчальних занять окремої дитини, не притаманні їй до цього часу.

Дитина ймовірно потерпає від булінгу (цькування), якщо вона:

- приходиться додому в пошкодженому одязі чи загубленими речами;
- має поранення, синці, подряпини;
- має мало друзів, або зовсім їх не має;
- боїться йти до закладу освіти, сідати в автобус, брати участь в активностях із однолітками;

- обирає незвичний шлях, коли повертається додому;
- втрачає інтерес до навчання або починає навчатись набагато гірше, ніж зазвичай;
- виглядає пригніченою, сумною, заплаканою, без настрою, коли приходить додому;
- часто жаліється на головний біль, болі в шлунку, інші фізичні негаразди;
- тривожно спить, часто бачить погані сни;
- втрачає апетит;
- проявляє тривогу й низьку самооцінку. [3]

У своїй статті “Булінг як різновид насильства. Шкільний булінг” О.М. Ожйова найбільш влучно описує різновиди булінгу [8]. Фізичний булінг проявляється в вигляді таких дій, як удари, підніжки, щипки, а також псування майна. Цей вид шкільного насильства більш характерний для хлопчиків, які частіше схильні до прояву фізичної агресії. До фізичного відносять і сексуальний булінг (дії сексуального характеру).

Вербальний (психологічний): образи, погрози, непристойні епітети соціального, расистського, релігійного характеру або інші принизливі висловлювання щодо жертви.

Прихований булінг не завжди легко розпізнати. Це поширення пліток, брехня або звинувачення, спрямовані на те, щоб зруйнувати або похитнути соціальні зв'язки людини. Цей вид булінгу більш характерний для дівчат. Вважається, що вони оцінюють соціальні взаємини як пріоритетні, тому їх агресія більше спрямована на соціальне ізолювання жертви.

До кібербулінгу відносяться зображення, аудіо- чи відеозаписи, розміщені в різних інформаційних мережах Інтернет і спрямовані на приниження жертви. До кібербулінгу можна віднести імітування чужих профілів у соціальних мережах, що псує репутацію жертви й шкодить її соціальному статусу. Новий різновид шкільного кібербулінгу – жертва отримує образи на телефон, електронну адресу або через інші електронні пристрої.

Незважаючи на різноманітність форм булінгу, всі вони мають загальні характерні риси:

- упередженість і агресивність дій, спрямованих проти жертви;
- дисбаланс статусів кривдника й жертви, який може проявлятися в різному соціальному становищі, фізичних, фізіологічних, фінансових можливостях, культурній, релігійній або расовій належності;
- розуміння ймовірності повторення таких ситуацій;
- гостра емоційна реакція жертви на прояви булінгу.

Учасники булінгу: булер, жертва, спостерігачі, захисники, співчуваючі. Особистісні якості учасників, зміна й змішування ролей.

Попри наявність чітких критеріїв, діагностика й виявлення булінгу досі залишається значною проблемою в усьому світі. Соціальна структура булінгу складається з трьох елементів: переслідувача (булера), жертви й спостерігача. Щодо спостерігачів (ким би вони не були), вчені відзначають такі їх типові емоції як інтерес, почуття провини й відчуття власного безсилля.

За даними норвезького психолога Дана Ольвеуса, автора книги “Булінг в школі: що ми знаємо й що можемо зробити” діти, які стають булерами-переслідувачами мають такі риси:

- впевненість, що “домінуючи” й підпорядковуючи собі інших, набагато легше досягати своїх цілей;
 - не вміють співчувати своїм жертвам;
 - фізично сильні хлопчики;
 - легко збудливі та дуже імпульсивні діти, з агресивною поведінкою.
- Ініціаторами цькування також можуть бути такі діти, які:

- мріють бути лідерами в навчальній групі;
- бажають перебувати в центрі уваги;
- мають високий рівень домагань;
- впевнені в своїй перевазі над жертвою;
- не визнають компромісів;
- агресивні, які самостверджується в цькуванні жертви;
- інтуїтивно відчують, що однокласники не зможуть чинити опір;
- мають слабкий рівень самоконтролю.

У навчальному закладі в булінгу найчастіше бере участь ціла група учнів. Якщо лідер групи – булер, то інші наслідують його поведінку й беруть участь у цькуванні однокласників. Це дає групі внутрішній імпульс, із одного боку, створює ефект причетності, згуртування. Інший результат спільного цькування – послаблення почуття відповідальності за свої дії. “Там був не тільки я”, – кажуть, щоб виправдати себе й дорослі, й діти. Коли усвідомлення особистісна відповідальність слабшає, гальмують і стримуючі механізми.

“Спільники” булерів найчастіше такі діти, які: бояться бути на місці жертви; не бажають виділятися з-поміж однокласників; цінують свої відносини з лідером; піддаються впливу “сильних світу цього” в класі або навчальній групі; не вміють співпереживати й співчувати іншим; не мають власної ініціативи; сприймають цькування як розвагу; мають жорстоких батьків; озлоблені однолітки, які мріють взяти реванш за свої приниження; виховуються в неблагополучних сім'ях й відчули насильство від старших членів родини.

Необхідно підкреслити, що будь-яка дитина може стати об'єктом для насильницьких дій. На думку психолога Дана Ольвеуса найчастіше жертвами булінгу стають діти, які: тривожні, нещасні, з низькою самооцінкою, невпевнені в собі; не мають жодного близького друга серед дітей, і вважають за краще спілкування з дорослими людьми; лякливі, чутливі, замкнуті й сором'язливі; схильні до депресії й меланхолії; фізично слабші хлопчики, ніж ровесники.

Також жертвами булінгу можуть стати діти, які вірять, що заслуговують ролі жертви, й пасивно очікують насильства від переслідувачів; страждають від самотності; мають негативний досвід життя; походять із соціально-неблагополучних сімей; зазнають фізичного насильства вдома; страждають від комплексу неповноцінності; не вірять, що педагоги їх захистять; віддають перевагу замовчуванню про насильство й цькування; не вважають себе значущою частиною свого колективу; змирилися з цим насильством, як зі своєю долею; вірять, що заслуговують ролі жертви, й пасивно очікують знущань.

Особливості дітей, які можуть провокувати до цькування, поведінка яких викликає роздратування в однокласників і вчителів: гіперактивність і підвищена збудливість; погана успішність; більш матеріально забезпечені; мають синдром дефіциту уваги; улюбленці вчителів, ябеди; знаходяться під гіперопікою або гіпоопікою батьків; мають підвищене почуття власної гідності; “білі ворони” в зовнішності (наприклад, заяча губа, незвичайна форма вух, сколіоз, шрами, окуляри, нервові тики, косоокість, ...); неохайно одягнені або ж одягнені занадто яскраво; обдаровані, вундеркінди; ті, що хваляться досягненнями своїх батьків; не мають електронних новинок або ж мають найдорожчі з них, не доступні іншим дітям; інтроверти з утрудненою комунікацією; часто хворіють і пропускають через це уроки в навчальному закладі; мають незвичайну манера мови або щось інше “незвичайне” з точки зору його товаришів по навчанню (а це може бути що завгодно); діти, які не вміють захистити власні інтереси через свою делікатність або психологічні особливості; діти іншої національності, непопулярної на цей час у країні.

Ефективна робота з булінгом, як важливий напрям виховання культури молодого покоління, можлива за умови утвердження його в державній освітній

політиці. Необхідно готувати педагогів до роботи з булінгом у середній загальноосвітній школі, а також обов'язково залучати психологічні служби, батьків, органи управління освітою, членів громади, правоохоронні служби.

Таким чином, аналіз літератури з проблеми дослідження, дозволяє говорити про булінг як про досить тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, не здатного захистити себе в конкретній ситуації, як про форму жорстокого звернення, коли фізично або психічно сильний індивід або група отримує задоволення, завдаючи біль, насміхаючись, домагаючись покірності й поступок і отримуючи власність слабшого. Вимоги сучасних реалій ставлять на перше місце в практиці педагога-психолога питання про необхідність розроблення технології діяльності з попередження булінгу або хоча б утримання його на соціально толерантному рівні

Отже, проведення психокорекційної роботи з "жертвами" булінгу в освітньому середовищі має спрямовуватися на підвищення особистісних ресурсів контролювання важкої ситуації й ґрунтуватися на формуванні життєстійкості, в структурі якої особливу увагу необхідно приділити компонентам залученості й контролю. Основною стратегією методики запобігання булінгу в ЗЗСО є залучення педагогічного колективу школи, учнів і їхніх батьків до вирішення цієї проблеми, підвищення їх обізнаності щодо ситуації булінгу. Такі заходи сприятимуть захисту психічного здоров'я старшокласників, створенню психологічно комфортної атмосфери освітнього середовища, гуманізації навчально-виховного процесу, становленню психічно врівноваженої, впевненої в собі особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Olweus D. Bullying at school: what we know what we can do URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.10114/abstract>
2. Safe to Learn: Embedding Anti-Bullying Work in Schools / Department for Children, Schools and Families guidance. 2008
3. Адаптація Найдьонової Л. А. за Олвеус, Лімбер, Міхалік, 1999.
4. Балакірева О. М., Бондар Т. В. та ін. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді" : монографія. наук. ред. О. М. Балакірева ; ЮНІСЕФ, ГО "Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка". Київ : Поліграфічний центр "Фоліант". 2019. 127 с
5. Бердышев И. Лекарство против ненависти / Илья Бердышев; семинар записала Е. Куценко // Первое сент. 2005. 15 марта (№ 18). С. 3.
6. Насильство : Юридична енциклопедія : [у 6 т.] /за ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.] : Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2002. Т. 4. Н. П. 720 с.
7. Ніколаєнко С. М. Виступ Міністра освіти і науки України на спільній колегії МОН, МВС, Мінсім'ямолодьспорт [Електронний ресурс] / С.М. Ніколаєнко // Департамент зв'язків з громадськістю Міністерства внутрішніх справ України. 2007. 27 квіт. Режим доступу: http://mvsinfo.gov.ua/official/2007/04/270407_3.html. Заголовок з екрану.
8. Ожйова О. М. Булінг. Шкільний булінг: поняття та основні форми // Вчені записки Харківського гуманітарного університету "Народна українська академія" / Редкол. : В. І. Астахова (головн. ред. та ін.). Харків, НУА. 2009. С. 158-163

9. Пономарев В. И. Исследование акцентуаций характера участников буллинга в контингенте подростков регионального социального заведения для несовершеннолетних: *Світ медицини і біології*. 2013. №3. С. 126-130. (с.126)

10. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу: Закон України від 18.01.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10>

11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник : Харків : Прапор, 2007. 640 с.

Яна Гацко,
факультет початкової освіти та філології,
студентка 7 курсу,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Мельничук,**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пам'ять відіграє значну роль у формуванні й розвитку особистості. Адже вона є тим потужним знаряддям, яке формує інтелект особистості. Цим феноменом цікавилися філософи, фізіологи, педагоги, психологи, її можливості й надможливості так і залишаються до кінця не вивченими. Більшість науковців психологів поняття "пам'ять" трактують як здатність до відтворення минулого набутого досвіду, вона є однією з основних пізнавальних властивостей нервової системи, діяльність якої виражається в здатності довгостроково фіксувати, зберігати й відтворювати необхідну інформацію.

Ю.Трофімов зазначає, що пам'ять дає можливість людині сприймати світ знайомих речей, а "сприйнятий образ є деякою мірою незалежним від умов сприйняття й викривлень". Пам'ять дає можливість розвиватися й іншим пізнавальним властивостям, а саме: мисленню й уяві [4, с. 83].

Психолог А. Лурія в своїй праці зазначає про те, що всі переживання, враження особистості, залишають певний відбиток, який може зберігатися досить довго й при необхідності, й за певних умов може проявитися й стати предметом свідомості особистості. А. Лурія трактує поняття "пам'ять" як "запис, зберігання й відтворення відбитків минулого досвіду, що дає людині можливість накопичити інформацію й мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, що породили їх, зникли" [2, с. 115].

Л. Виготський зазначав, що "пам'ять" це процес запам'ятовування, зберігання й відтворення індивідом досвіду. Й відповідно розрізняють такі основні процеси: запам'ятовування, зберігання, відтворення й забування [1, с. 95].

В процесі розвитку психології як науки в різних її підходах виникали теорії, які пояснюють сутність феномену пам'яті й закономірності її розвитку й формування. Всі ці теорії є різноаспектними в дослідження процесів пам'яті [4]. У таблиці 1 представлено основні теорії пам'яті.

Основні теорії пам'яті

Назва теорії	Сутність теорії
Асоціативна теорія	Вона розкриває залежність процесів пам'яті від властивостей і характеристик матеріалу, який запам'ятовується. Під час цього процесу встановлюється зв'язок (ланцюжок) або асоціація, яка певним чином впливає на подальше відтворення
Гештальтпсихологічна теорія	Вона зазначає про залежність процесів пам'яті від способів організації й структуризації матеріалу, який необхідно запам'ятати. Значна роль приділяється особистості, яка повинна вміти перебудувати, об'єднати або роз'єднати частини матеріалу для ефективного запам'ятовування.
Біхевіористична теорія	Ця теорія розглядає закономірності роботи процесів пам'яті, як схожі до закономірностей утворення рухових навичок. Було встановлено, що на ефективність запам'ятовування впливає кількість вправ, термін часу між вправами, обсяг матеріалу, а також індивідуально психологічні особливості особистості.
Когнітивна теорія	Розглядає пам'ять як структуру, функція якої є обробка інформації. Ця структура вміщає в себе блоки, які відповідають за розпізнавання, збереження й за відтворення інформації в певному вигляді. Процеси переробки інформації забезпечують відповідні зміни інформації в блоках і відповідно відбувається поступовий перехід від одного до другого блоку.
Діяльнісна теорія	Ця теорія базується на тому твердженні, що процес пам'яті залежить від діяльності людини. Відповідно процес запам'ятовування, збереження й відтворення інформації визначається її змістом і структурою діяльності особистості й мотивами, що лежать у основі цієї діяльності. Й пам'ять розглядається як вид діяльності, а саме, мнемічна діяльність.

Отже, кожна з теорій розглядає різні підходи щодо феномену "пам'ять": асоціативна теорія розглядає закономірності запам'ятовування між елементами інформації, гештальтпсихологічна теорія пояснює процес організації й структуризації матеріалу, біхевіористична – трактує відпрацювання вправ для ефективного запам'ятовування інформації, діяльнісна – підкреслює взаємозв'язок між пам'яттю, діяльністю й мотивацією. Отже, кожна з цих теорій розглядає багатогранність процесу пам'яті й інформативно доповнюють проблему вивчення цього феномену.

Молодші школярі - це категорія дітей, які мають свої особливості загального розвитку. Характерною ознакою цього періоду є зміна провідної діяльності з ігрової з поступовим переходом до навчальної, яка вже є домінуючою. Молодші школярі також у цей період проходять адаптацію до нового виду діяльності, ефективність якого також залежить від багатьох факторів: самостійність, самооцінка, рівень психологічної готовності до школи тощо.

Є категорія дітей, які досить впевнено переступають поріг школи, а інші – весь час сумніваються: чи справляться з навчанням? Очікування, допитливість, інтерес, страх і тривожність опановують багатьох школярів. Школа стає новим джерелом у здобутті досвіду, який впливає на подальший розвиток і формування школярів як особистостей. Також у житті школярів з'являється новий авторитет – вчитель, із яким

вона весь час перебуває в комунікаційному зв'язку. Й тому в своїй професійній діяльності вчитель виділяє головний аспект, який необхідний для успішної навчальної діяльності молодших школярів.

Отже, пам'ять як процес, властивість має свою продуктивність і перш за все пов'язана з індивідуально-психологічними особливостями людини. Адже вона може регулювати ці процеси. Керувати ними, ставлячи перед собою певні цілі й завдання відповідно до виконуваної діяльності.

А тому можна зробити такі висновки:

- процеси пам'яті підпорядковані роботі центральної нервової системи й складають одну з її властивостей;
- зовнішні впливи на особистість і внутрішні реакції залишають інформаційний відбиток у вигляді рухових навичок, емоцій, думок;
- процеси пам'яті можуть забезпечувати як короткочасне так і довготривале зберігання інформації;
- інформація, яка проходить через процеси пам'яті особистості є предметом свідомості;
- процесами пам'яті є: сприйняття, запам'ятовування, зберігання, відтворення й забування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. Москва : Просвещение, 1997. 564 с.
3. Макарова Л. Л. Загальна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 198 с.
4. Психологія : Підручник для студ. вуз. /За ред. Ю.Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2000. 558 с.

Катерина Горбатюк,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна**,
кандидат психологічних наук доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

АБ'ЮЗ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Аб'юз є маловивченою в психології проблемою. Але цей вид насильства потребує детального розгляду, оскільки, як психологічний феномен є небезпечним в основному тим, що згодом у людини, яка піддавалася такому насильству, розвивається тривожність, посттравматичний стресовий розлад і депресія. Також за жертвами насильства іноді спостерігається така захисна реакція психіки, як формування Стокгольмського синдрому, який полягає в виникненні прихильності й теплих почуттів до свого кривдника.

Особливо небезпека аб'юзу криється в тому, що насильство за своєю природою – багатоліке. Легко зрозуміти, що партнер жорстокий, коли він б'є. Але фізичне насильство – це далеко не єдина ознака аб'юзу й у цьому полягає головна

небезпека – жертва довгий час просто не може ідентифікувати те, що з нею відбувається, як “жорстоке поводження”.

Будучи жертвою маніпуляцій, особистість просто не розуміє, чому її партнер раптом починає проявляти роздратування або невдоволення, й не здогадується, що ж вона робить не так. Досі говорячи про аб'юзивні стосунки дослідники більшою мірою звертаються до конструкту “психологія жертви”, тим не менш важливо дослідити цю проблему.

Аб'юз – це міждисциплінарне явище, тому над вивченням глибинних проблем актів насилля, розумінням поведінки жертв і аб'юзерів працюють дослідники різних галузей науки, серед них Л. Альтюссер, Е. Берн, Р. Коллінз, З. Фройд, М. Фуко й багато інших.

Окремі проблеми аб'юзу як психологічного феномену розглядали в своїх роботах О. Гольцберг, І. Клецина, Р. Коннелл, Г. Макміллан, Д. Оліфф, Г. Сприг, Т. Ховард, О. Юркова. Отже, можна стверджувати, що наукових досліджень означеної проблеми майже немає. Це відкриває широке поле для емпіричного вивчення проблеми, теоретичного обґрунтування й узагальнення результатів і подальшої розробки заходів профілактики такого насильства й психологічної допомоги жертвам аб'юзу.

Згідно даних Міністерства соціальної політики України протягом 2020 року значно зросла кількість звернень стосовно домашнього насильства, так жертвами частіше за все виступають жінки – 86%, чоловіки – 12%, діти – 2%. [8]. Такі показники дають нам змогу говорити, що аб'юз – реальна проблема, з якою люди зіштовхуються щодня.

“Аб'юз – (від англ. “abuse” – зловживання, жорстоке поводження) – це будь-який різновид насилля (психологічне, фізичне, сексуальне, економічне), що здійснюється в міжособистісних відносинах” [9].

Психологічний аб'юз у відносинах – постійні образи, приниження, газлайтинг (сумнів у адекватності свого сприйняття навколишньої дійсності), загрози завдання фізичних пошкоджень, шантаж, ігнорування тощо.

Загалом, як зазначає О. Гольцберг, психологічне насильство – це насильство, що полягає у впливі на психіку людини шляхом залякування, погроз, із тим щоб зломити волю потерпілого до опору, до відстоювання своїх прав і інтересів. Крім терміна “психологічне насильство” в науковій літературі, присвяченій цій проблемі, можна зустріти ще такі близькі за змістом поняття, як “психологічна агресія” й “емоційне насильство” [2].

Така форма насильства присутня практично в усіх випадках домашнього насильства й тісно пов'язана з ним. На відміну від інших форм насильства, психологічне насильство менш очевидне, ніж, наприклад, фізичне чи сексуальне й її складніше виявити й визначити. Психологічному насильству приділяється менше уваги з боку громадськості, ніж фізичному. Останнє вважається більш небезпечним за змістом і має тяжкі наслідки. Фізичне насильство передбачає нанесення каліцтв тілу людини, а психологічне насильство калічить душу й шкодить психологічному розвитку й самооцінці особистості.

Інколи з психічного насилля виділяють психічне насилля - вплив на психіку людини шляхом залякування, погроз, щоб зламати волю потерпілого до опору, відстоювання своїх прав і інтересів. Проте з погляду об'єкта насильства, такий поділ, очевидно, не зовсім адекватний, тому що при фізичному й сексуальному насильстві людина відчуває психологічне насильство.

У сучасній соціології насильство розглядається як явище, котре є систематичним, одним із джерел якого є особисті відносини, в яких одна людина ніби делегує право на себе іншій [5].

Із сучасних психологічних теорій у контексті аб'юзу слід згадати твердження, що поведінка агресора чи жертви може бути подібною й повторюваною. Дослідження американського психолога й психіатра Еріка Берна вказують, що одна з передумов для повторюваності певної ситуації (не обов'язково насильницької) - сценарна поведінка, тобто така, що відтворюється за одним сценарієм із різними людьми [2].

Цю концепцію розвиває далі концепція трикутника Карпмана - психологічна й соціальна модель взаємодії людей, яка передбачає, що в системі стосунків є три ролі: "Жертва", "Переслідувач" і "Рятівник". У ролі останнього може виступати поліцейський, сусідка, подруга, мати, будь-яка людина, на яку жертва буде намагатись перекласти відповідальність за вирішення своїх проблем. "Рятівник" буде підтримувати, давати поради, але жертва казатиме "так, але..." й не буде намагатись змінити ситуацію. Якщо "Рятівник" спробує звинуватити "Жертву" й указати їй на це, то моментально перетвориться на агресора, й жертва шукатиме нового "Рятівника" (скоріше за все, на його місці опиниться колишній агресор: у цьому особливість трикутника – його учасники по черзі міняються ролями) [3, с.226].

У своїй праці "Насильство: мікросоціологічна теорія" американський соціолог Рендал Коллінз розглядає мікрорівень більше як тридцять різних видів насильства, зокрема домашнє насильство, й розбирає сценарії, за якими відбуваються конфлікти [3, с.142].

Учені виділяють три стадії, через які проходить жертва аб'юзу, незалежно від типу відносин. На першій стадії жертва помічає зміни в поведінці аб'юзера, але при цьому заперечує їх, сподіваючись, що така поведінка лише випадковий інцидент, який більше не повториться, й тому не надає цьому уваги. На другій стадії жертва починає сумніватися в собі й власному баченні ситуації, але ще не залишає спроб відстояти свою точку зору. На третій стадії жертва починає вірити в правоту аб'юзера, при цьому, визнаючи свою провину в усьому, що відбувається. Жертва сподівається на схвалення, виконуючи всі вказівки аб'юзера [6, с.163].

Аб'юз як різновид психологічної маніпуляції й соціального впливу здійснюється з метою прихованого впровадження в психіку особистості, яка є жертвою аб'юзера, певних установок, котрі не є актуальними потребами жертви. Аб'юз характеризується циклічністю, що вказує на різницю між звичайним конфліктом і насиллям.

На думку психолога Джорджа Саймона ефективна маніпуляція в першу чергу вимагає від маніпулятора: приховування агресивних намірів і поведінки за привітністю, люб'язністю; знання психологічних уразливостей жертви, щоб визначити, яка тактика може бути найбільш ефективною; наявність достатнього рівня безжалісності, щоб у разі необхідності не мати сумніву щодо заподіяння шкоди жертві. Отже, маніпуляція здійснюється за допомогою "завуальованих агресивних засобів" [7, с.122].

Американська психолог Ленор Уолкер у 1984 році розробила концепцію циклу насильства. На її думку, він складається з трьох стадій:

Перша стадія наростаючої напруги, котра характеризується словесними образами, причіпками, докорами, взаємними претензіями, дрібними фізичними зіткненнями. Жертва виправдовує поведінку аб'юзера, переконуючи себе в тому, що конфліктний інцидент має випадковий характер і не повториться в майбутньому. Ця фаза може тривати тижнями або навіть роками до тих пір, поки напруга не досягне переломного моменту.

Друга стадія активного насильства представляє собою початок серйозного насильства, що триває від 2 до 24 годин. Це фаза сплеску напруги в найнебезпечнішій формі, адже напади гніву в аб'юзера настільки сильні, що навіть він не в змозі їх заперечувати. Жертва заздалегідь відчуває наближення такої ситуації, й із її наближенням зростають страх і депресія. Після цього зазвичай настає заперечення серйозності інциденту, звернення в поліцію, за медичною допомогою.

Третя стадія любові й каяття (фаза “медового місяця”). В цьому періоді аб'юзер постає добрим, люблячим, винуватим, обіцяє, ніколи не повторювати насильство. В цей період жертва щаслива, вірить, що її партнер зміниться. Це час, коли жертві найважче піти, але необхідно пам'ятати, що, трапившись одного разу, насильство, швидше за все, триватиме й надалі [2, с.270].

Цикл поступово скорочується, рецидиви аб'юзу стаються дедалі частіше. У цій ситуації жертва виробляє стратегію виживання, яка може означати крайню пасивність і навіть бажання продовжувати цю ситуацію. Ізоляція постраждалого, до якої часто вдаються аб'юзери, ще більше прив'язує жертву до переслідувача, узалежнює її долю від їхніх стосунків [5].

Аб'юзери, як показують соціологічні й психологічні дослідження, в дитинстві нерідко відчували насильство в відношенні до себе й мали змогу спостерігати приклад жорстокої поведінки в стосунках своїх батьків. Не всі агресивні чоловіки/жінки підходять під цю категорію. Деякі мають психічні захворювання й не відчують докорів сумління з приводу скоєного, в той час як інші відчують щирий жах перед такою поведінкою. Агресори мають тенденцію виправдовувати свої дії, як і всі, хто домінує з використанням сили, кажучи й вірячи в те, що вони є жертвами тих, кого вони насправді ображають. У психіці окремих аб'юзерів акт агресії може слугувати запереченням власного соціального безсилля.

В особистості аб'юзера Т. Кульбабка виокремлює такі риси: схильність до ревності; низький рівень самоконтролю; висока підозрілість; недовіра; різкі зміни настрою; підвищена схильність до брехні; виправдання насильства; аб'юзер завжди знайде винних у оточенні або пояснить свою поведінку неправильними вчинками чи словами жертви [5].

Дуже важливо знати ознаки психологічного насильства, оскільки багато жертв можуть і не підозрювати про те, що впливає на їхню психіку, а це веде до незворотних наслідків.

Розглянемо основні ознаки психологічного насильства:

1. Висміювання й образи. Так гвалтівник прагнути образити й принизити жертву. При спробі припинити подібне, він звинувачує в уразливості.

2. Ізоляція вас від сім'ї й друзів. Люди, які практикують психологічне насильство, бажать мати вашу увагу одноосібно.

3. Заборона на неузгоджені дії. Вважає неприйнятним вільне розпорядження своїми діями без згоди гвалтівника.

4. Звинувачення в своїх невдачах. Насильник перекладає відповідальність за власні невдачі на вас.

5. Зловживання алкоголем і наркотиками. Деякі емоційні гвалтівники – алкоголіки й наркомани. Залежність може призвести до некерованої й некоректної поведінки, а зловживання цими речовинами є виходом емоційного насильства. Він стає домашнім тираном.

6. Вселення страху. Психологічні гвалтівники намагаються принизити вас за допомогою жорстокості, домінування й тактики сили.

7. Очікування улесливого угідництва. Психологічні гвалтівники вважають себе найвищою істотою й очікують покірності й підпорядкування.

8. Неконтрольована ревності. Людина, що використовує психологічний тиск, часто ревнує вас до інших і навіть до ваших захоплень і цілей.

9. Маніпулювання. При спробі не піддаватися психологічному насильству ви будете схильні до вибуху емоцій або навіть покарання.

10. Застосування фізичної сили. В сім'ї, де використовується психологічне насильство, є великий ризик того, що зрештою буде застосована й фізична сила.

Отже, аб'юз є соціально-психологічним явищем, сутність якого полягає в насильницьких діях різного характеру, які чинить аб'юзер щодо своєї жертви.

Розрізняють декілька видів аб'юзу: психологічний, сексуальний, фінансовий, фізичний, вербальний. Аб'юзери вдаються також до газлайтингу, вісхолдінгу, неглекту, емоційного шантажу й інших форм насильства.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в вивченні психологічних чинників і детермінант аб'юзу, особистості жертви й аб'юзера.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берн Э. Трансактний анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия. Москва : Академический Проект, 2006. 320 с.

2. Гольцберг Е. В семье: 6 видов психологического насилия и 2 способа преодоления [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://womo.ua/psihologicheskoe-nasilie/>

3. Карпман С. Жизнь, свободная от игр. Москва : Метанойя, 2016. 226с.

4. Кульбабка Т. Аб'юз – насильство фізичне, сексуальне, психологічне, фінансове. Як розпізнати і протидіяти? [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dc.lviv.ua/zhuttya_v_podruzhzhi/lubov-v-podruzhzh/4965-abyuz.html.

5. Недоступ В. В., Черкашина Т. О. Аб'юз як соціально-психологічний метод маніпуляції. Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 9-10 квітня 2020 року). Запоріжжя : НУ “Запорізька політехніка”, 2020. С. 379-382.

6. Ткалич М. Г. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2016. 256 с.

7. Тюнеева Е. Виды эмоционального насилия в деструктивных отношениях [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psychostep.ru/emocionalnoe-nasilie/>

8. У Мінсоцполітики озвучили статистику звернень через домашнє насильство в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.radiosvoboda.org/a/news-domashnie-nasylstvo-minsotspolityky/30970575.html>

9. Шевченко З. В. Словник ґендерних термінів. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. [Електронний ресурс].Режим доступу : <http://a-z-gender.net/ua/abyuz.html>, 2006.

Алла Гоцуляк,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева,**
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ У МОЛОДІ: ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ

Проблема особистісної тривожності є досить актуальною в сучасному світі. Спираючись на соціологічну статистику, можна дійти висновку, що кількість тривожних людей із кожним роком стає все більше, особливо серед молоді. Зокрема, це є наслідком військових подій, у яких опинилася наша країна. Почуття тривожності, що супроводжуються підвищеним хвилюванням, напруженістю, емоційною мінливістю, впливає на якість життя й поведінку молоді особистості. Все це тим чи іншим чином відбивається на особистісних стосунках із оточуючими й досить часто призводить до виникнення відчуття самотності, непотрібності, ізольованості й постійного душевного дискомфорту.

Надміру високий рівень особистісної тривожності є дезадаптивною умовою наслідком якої є проблеми в спілкуванні, непорозуміння у взаємовідносинах, завищені вимоги до себе й оточуючих. Такі люди можуть оцінювати будь-яку ситуацію як несприятливу, а оточення як загрозове, навіть якщо для цього немає реальних причин.

За такими зовнішніми проявами приховуються внутрішні переживання, які стримують осіб молодого віку в постійній внутрішній напрузі. Основою внутрішніх переживань є розбіжності юнацького вікового періоду, що виявляється в яскраво виражених бажаннях і прагненнях, однак, можливостей для їх реалізації в молодій людини виявляється замало. Тому однією з причин виникнення тривоги й побоювань виступає це протиріччя, яке, безперечно, впливає на загальний рівень життя індивіда.

Оскільки, підвищений рівень особистісної тривожності є явищем негативним, то нагальними і соціально значимими виступають дослідження психологічних факторів особистісної тривожності у осіб юнацького віку та пошук шляхів пониження високого рівня особистісної тривожності.

Тривожність як феномен звернула на себе увагу досить давно. Опрацьовуючи наукові добірки зарубіжних і вітчизняних учених ми помітили, що її з одного боку описують як вроджену, психодинамічну характеристику, а з іншого, як умову й результат соціалізації.

У зарубіжній психології проблема тривожності вперше була розглянута в працях З. Фрейда, який визначав її як неприємне емоційне переживання, зміст тривожності – переживання невизначеності й відчуття безпорадності [7]. В свою чергу К. Хорні вважає, що почуття тривоги це вроджене почуття, яке переживає новонароджений у перші хвилини життя. В немовляти воно фіксується та стає внутрішньою властивістю його психічної діяльності – “базальною тривоگو” й спричиняє бажання його позбутися. Базальна тривога спонукає людину будувати свою поведінку, не провокуючи її, прагнути до безпечного життя. На основі базальної тривоги формується недовіра до світу взагалі. Це почуття може бути витіснене на рівень несвідомого, але воно не залишає людину протягом усього життя. Ставши дорослою, така людина нездатна сама віддавати любов, ласку й тепло оточуючим її близьким людям, і її діти будуть страждати від того, що не отримуватимуть необхідної їм любові та захисту [4].

Крім відмінностей у цих теорій є спільна ознака: причиною виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт людини, її незгода з самою собою, суперечливість її прагнень, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. При внутрішньому конфлікті виникає почуття “втрати опори”, втрата міцних орієнтирів у житті, невпевненість у навколишньому світі, й саме втрата цих опор призводить до виникнення тривожності [5].

Деякі люди схильні відчувати тривожність завжди й усюди, а деякі переживають стан тривоги лише час від часу під впливом складних обставин. Відповідно, виділяють особистісну тривожність, як індивідуальну рису особистості й ситуативну тривожність, як реакцію на конкретну зовнішню ситуацію. Ситуативна тривожність виникає, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що несе в собі актуальні або потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди. Особистісна тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто й інтенсивно виникає стан тривоги [8].

Під поняттям особистісної тривожності розуміють схильність людини до переживання стану тривоги в різних життєвих обставинах, навіть не виключаючи такі, які є об'єктивно безпечними. Це стійке утворення, що виявляється в постійному переживанні психосоматичного напруження, в схильності до дратівливості й

неспокою навіть із найменших дрібниць, у почутті внутрішньої скутості й нетерплячості [3].

Причини особистісної тривожності знаходяться на соціальному, психологічному й психофізичному рівнях. Перший – соціальні проблеми особистості, пов'язані з порушенням у спілкуванні. На психологічному рівні особистісна тривожність пов'язана з неадекватним сприйманням суб'єктом самого себе. Тривожність зумовлена конфліктною самооцінкою, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо себе оцінити й почуття невпевненості. Психічно тривожність може відчуватися як: напруга, заклопотаність, нервозність, почуття невизначеності, відчуття небезпеки, невдачі, неможливість прийняти рішення тощо. Тривожність проявляється в безпорадності, невпевненості в собі перебільшенні значущості ситуації й суб'єктивного відчуття безсилля перед ними [8].

Рівень особистісної тривожності один із найбільш значущих у діагностиці особистісного неблагополуччя, це показник, який завжди є сигналом внутрішніх недозволених конфліктів, суперечливих установок і почуттів, слабкості й неефективності механізмів психологічного захисту [1].

Визначивши, що таке тривога й якою вона буває перейдемо безпосередньо до розгляду студентської тривожності й причин її виникнення.

Період навчання в закладі вищої освіти й освоєння професії є важливим і складним для молодшої людини. Адже, протягом цього періоду відбувається розвиток особистості. Проте через певні негативні події у власному житті, хвилювання за рідних, труднощі пов'язані з навчанням, конфлікти з оточенням, соціально-економічною нестабільністю в державі, відчуття невизначеності перед майбутнім тощо, на цьому віковому етапі можуть виникати тривожні настрої, які з стану реактивності легко можуть перейти в хронічний стан і набути статус особистісної якості.

Оскільки базовим компонентом тривожності в розвитку особистості виступає почуття занепокоєння, доцільно виділити його основні ознаки, а саме невпевненість у спілкуванні, настороженість, збентеження, невиразність і суперечливість мови, переляк у погляді, блідість лиця, метушливість, напруженість, скутість рухів або, навпаки – надмірна жестикуляція [2].

Високотривожні молоді люди характеризуються, переважно, нестійкою самооцінкою й невпевненістю в собі, постійно відчувають страх перед невідомим і як наслідок – рідко проявляють ініціативу, прагнуть не привертати до себе увагу оточуючих, намагаються не порушувати дисципліну, точно виконуючи поставлені перед ними вимоги. Юнаки й дівчата з підвищеним рівнем особистісної тривожності, як правило, не мають авторитету й популярності в колективі, через свою замкнутість, невпевненість в собі, нетовариськість, безініціативність або навпаки настирливість. Відчуття тривоги, виражене в показниках рівня тривожності, неминуче супроводжує всі види діяльності людини, в тому числі й навчально-пізнавальну діяльність. Стан тривожності залежно від показника рівня може справляти як позитивний, так і негативний вплив на діяльність і успішність студентів. Високий рівень тривожності ускладнює пізнавальну діяльність студентів, звужуючи зону уваги й гнучкість стратегій дій, знижує інтелектуальну працездатність, дезорганізує діяльність включно до відмови від неї, викликає надмірну емоційну напругу, а в довгостроковій перспективі – сприяє формуванню в студентів низької самооцінки [6].

Аналізуючи й узагальнюючи вище означене, приходимо до висновку, що на виникнення особистісної тривожності в студентській молоді впливають особистісні, адаптаційні й мотиваційні чинники.

Отже, тривожність – це досить складне, багатоконпонентне утворення в структурі психіки, що досить часто свідчить про дисгармонійне функціонування людини. Надмірний рівень особистісної тривожності для студентської молоді є

дезадаптивним фактором, який негативно впливає не тільки на навчальну діяльність студента, його стосунки з іншими людьми, але й на розвиток особистості молодої людини, роблячи молоду людину більш схильною до стресу. В зв'язку з цим, постає нагальна необхідність своєчасного втручання щодо зниження високого її рівня, зокрема в молодих осіб студентського віку, з метою забезпечення їх повноцінного особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батюх О. В. Важливість дослідження тривожності у студентів першого курсу. *Медсестринство*. 2011. № 4. 22-23 с.
2. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблем тривожності особистості. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка*. Київ, 2015. С. 479-484.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж : МОДЭК, 2000. 304 с.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени : в 3 т. Т. 2. Москва : Смысл, 1997. 213 с.
5. Царькова О. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479-491.
6. Неведомська Є. О., Михайловська Т. О. Як подолати педагогу тривожність студентів? *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1. С. 131-144.
7. Фрейд, З. Истерия и страх : В 10-ти т. Т. 6. Архангельск : Правда Севера, 2010. 358 с.
8. Ясточкіна І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. № 1. С. 173-180.

Іванна Дутчишин,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-216, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ДИТИНУ

Проблема конфліктів є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства. Ними буквально пронизані всі сфери життєдіяльності людини. Конфлікти різного роду й походження відзначаються в межах окремих держав, на рівні регіонів, у межах окремих населених пунктів, а також на міжнаціональному рівні. Вони мають досить широку варіативність свого підґрунтя, що приймає політичне, міжнаціональне, економічне або будь-яке інше забарвлення.

Одними з досить поширених конфліктів – сімейні конфлікти. Й це не дивно, адже саме в родині відбуваються тісні контакти між людьми. При цьому кожний із членів сім'ї хоче жити згідно зі своїми ідеями й поглядами, й не завжди виходить порівняти їх зі звичками й переконаннями інших членів сім'ї. На цьому ґрунті й відбуваються сімейні конфлікти, які мають свою динаміку, причини виникнення й особливості вирішення [1].

В житті дитини сім'я відіграє вирішальну роль. С.В. Ковальов відзначає, що саме в сімейних взаємостосунках і спілкуванні реалізуються людські потреби, а саме: потреба в людських зв'язках, яка дає відчуття належності до певної групи; потреба у самоствердженні, яка дарує відчуття й реальні докази своєї значущості для інших людей; потреба прихильності, що дає змогу відчути взаємне тепло; потреба

самосвідомості, яка формує почуття своєї неповторності, індивідуальності; потреба в орієнтації, яка дає зразок для наслідування [4].

З огляду на негативну сторону сімейного конфлікту виступає його руйнівний вплив на розвиток дитини. В умовах конфліктної сім'ї дитина набуває негативного досвіду спілкування, бачить, відчуває вороже ставлення батьків одне до одного, не набуває позитивного досвіду співробітництва.

На думку С.В. Ковальова нормальному формуванню особистості дитини в конфліктних сім'ях заважають такі чинники: дитина дорослішає в умовах суперечливих, неузгоджених вимог матері й батька; духовна атмосфера позбавлена спокою, миру, благополуччя, стабільності, тобто всіх тих умов, які необхідні для повноцінного духовного й психічного розвитку дитини; підвищується ризик нервово-психічних захворювань; зростає бездоглядність і безконтрольність поведінки; зменшуються здібності дитини до адаптації; зростають дефекти морального порядку; дитина не засвоює цілий ряд загальнолюдських норм; часто в неї формуються суперечливі почуття до своїх батьків, а інколи навіть вороже ставлення до одного з них [3].

Сімейні конфлікти сприяють формуванню негативної самооцінки в дитини й послаблюється взаємна співпраця між батьками й дитиною. Навіть зовсім маленька дитина починає плакати практично відразу після того, як батьки почнуть сваритися. Вона сприймає підвищені тони батьківської розмови, як загрозу своєму благополуччю. Старші діти теж дуже болісно сприймають конфлікти батьків. Адже суперечки створюють напругу, при якій ніхто не може бути щасливим, особливо важко, коли син чи дочка не може висловлювати власну думку, тому що боїться [1].

У результаті в дитини може розвиватися страх агресії, страх незалежності, або самостійності, страх близькості або довіри й страх підкорення, що виражається в дальшому порушенні розвитку емоційної сфери.

Негативний вплив сімейної конфліктності на особистість дитини може також проявляється в двох планах. Із одного боку, дитина з раннього дитинства стає постійним свідком сімейних сварок і суперечок. Із другого боку, вона може стати об'єктом емоційної розрядки конфліктуючих батьків, які свої проблеми заганяють все глибше, а роздратування з приводу невдоволеності один одним виплескуються на дитину. Деякі батьки навіть можуть намагатися обмежити контакти з одним із батьків, намагаючись таким чином продемонструвати свою значимість в сім'ї. Така стратегія вирішення конфліктних ситуацій лише посилює психотравматичну обстановку для малюка, до того ж подібна поведінка навряд чи вирішить конфлікт. У той час як самій дитині пошкодити зможе [2].

Крім того, дитина може стати своєрідним знаряддям вирішення батьківських суперечок, коли кожен намагається зміцнити власні позиції шляхом перетягування дитини на свій бік. У таких випадках батьки можуть карати або лаяти дитину за поведінку, яка доводить правоту іншої сторони. В результаті до дитини пред'являються суперечливі вимоги, за невідповідність яким її може чекати покарання. Таким чином батьки не дозволяють малюкові розвиватися як особистості самостійним та індивідуальним, а нерідко зустрічаються питання: "Кого ти любиш більше – маму чи тата?" й зовсім ставлять дитину в глухий кут [2].

Тому батькам потрібно пам'ятати, що психіка дитини, її душевний склад, сприйняття й відношення до навколишнього світу, інших людей і до себе самої формується з самого дитинства в батьківській сім'ї під впливом тієї атмосфери, яка панує в батьківському домі. Емоційний настрій, пануючий у взаємовідносинах чоловіка й жінки, має велике значення. Іноді батьки абсолютно не дають собі звіт у тому, що їхнє невміння вирішувати власні проблеми важким тягарем лягає на дитячі плечі, що призводять до появи в психіці осередку патологічних переживань. Сила й глибина реакції залежить від віку, досвіду, отриманого до цього в сім'ї й у житті, від

характеру, темпераменту, виховання й чутливості. Слід пам'ятати, що незміцнена психіка малюків, підлітків і навіть юнаків підвладна стресам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бужинська С. М., Губанова О. В. Сімейні конфлікти: причини виникнення та засоби психологічної допомоги // Oxford, United Kingdom. 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/4054/3988>.
2. Вплив батьківських сварок на дитину. URL: <https://footbik.ua/article/vliyanie-roditelskix-ssor-na-rebenka/>.
3. Ковалев С. В. Психология современной семьи : Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 208 с.
4. Коновальчук І. М. Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка. Т.VIII, вип. 1. К., 2006. С. 171-176.

Ольга Жабенко,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-416, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева**,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОДНОСТАТЕВІ ШЛЮБИ: ПРОБЛЕМИ ТА ОЧІКУВАННЯ

Всі люди, незалежно від сексуальної орієнтації, хочуть створювати стабільні й тривалі стосунки, тому є нормою, що гетеро- й гомосексуальні пари прагнуть цього. Дослідники визначили, що більшість дорослих гомосексуальних пар мають постійні стосунки й живуть разом досить тривалий час [3]. Таким чином, бажання знайти собі партнера, створити сім'ю й мати дітей притаманне більшості людей, що ніяк не пов'язано з їхньою сексуальною орієнтацією.

Дослідженнями встановлено, що багато аспектів близьких стосунків одностатевих партнерів, а саме психологічні й соціальні аспекти, схожі на гетеросексуальні стосунки. Й гетеро й гомосексуальні пари, в ході своїх стосунків, формують глибокі емоційні прихильності й певні обов'язки, вони стикаються зі схожими проблемами, які стосуються любові, вірності й стабільності, а також, проходять побідні процеси для вирішення проблем. Окрім того, дослідження показують, що геї й лесбійки мають подібний, а іноді й вищий рівень задоволеності стосунками, ніж у гетеросексуальних парах [2].

Аналіз наукових джерел показує, що Данія в 1989 році першою в світі запровадила реєстрацію цивільного партнерства для одностатевих пар як правової форми визнання їх сімейних стосунків – подібної, але не ідентичної до традиційного шлюбу. Звичайний шлюб для одностатевих пар став доступним із 2001 року в Нідерландах [3]. Українське суспільство й держава не заохочують до створення одностатевих сімей, адже вони, здебільшого, не розглядаються як прийнятна форма подружніх стосунків, тому досі не визнаються офіційно на правовому рівні. Станом на 2022 рік шлюб між одностатевими парами юридично укладається й визнається в 30

країнах (у всій країні або в деяких юрисдикціях), останньою з яких була Чилі в березні 2022 року й Швейцарія, в якій дозвіл вступить в дію починаючи з липня 2022 року [3].

Через поширену гомофобію, гомосексуальні пари вимушені приховувати свої стосунки, вести потаємний спосіб життя, а це, в свою чергу, не сприяє пошуку партнера. Думки людей, стосовно того, чи варто дозволяти одностатеві шлюби різняться. Одні не бачать жодних проблем і перешкод для цього, адже всі люди повинні мати однакові права, інші ж люди категорично проти гомосексуальних шлюбів і підтримують думку, що за гомосексуальність людей потрібно карати.

Авторка книги "Сімейна цінність: спогади мами гея" Рубі Ременда Свансон, яка в своїй праці зачепила тему одностатевих стосунків і шлюбу, на звороті свої книги, висловила так: "Кожен гей має батьків, і ці батьки мають, либонь, такі самі турботи й запитання, що були й у нас з чоловіком. Ми всі страждаємо, коли наші діти зазнають непоправної кривди через жорстокість інших, ми плачемо, коли нам нагадують, що ніхто не проживе їхні життя за них і неможливо захищати їх вічно. Я хотіла б, аби кожен, хто бореться з такими самими страхами, міг повернутися до них обличчям і сміливо їх зустріти. Я з власного досвіду дізналася: це додає сил. Я підтримую вас, хай ми й незнайомі. В світі є мільйони сімей із дітьми – ЛГБТ, і всім цим дітям потрібні батьківська чуйність і любов. Обійміть своїх дітей і скажіть, що любите їх" [4].

Окрім того, в гомосексуальних партнерів, виникають проблеми з народженням і усиновленням дітей. Проте, маючи досить сильне бажання й сприятливі обставини, гомосексуальні пари все ж таки можуть вирішити такі проблеми – принаймні, частково. Для лесбійського подружжя завести дитину взагалі не складає великої проблеми – на допомогу приходять штучне запліднення, що дозволене в нашій країні не тільки одруженим, але й самотніми жінкам.

Варто зазначити, що серед одностатевих сімейних пар значно частіше народжують своїх дітей саме жіночі пари, а чоловічі виховують або дітей від попередніх гетеросексуальних стосунків, або всиновлених. Для одностатевих пар, у багатьох країнах, де визнаються одностатеві шлюби, дозволене усиновлення дітей, проте всиновлювачем, формально, може бути лише хтось один із гомосексуального подружжя.

В Україні сімейний кодекс забороняє всиновлення дитини двома людьми однієї статі, але дозволяє це робити самотній людині [5].

Дослідження одностатевих сімей, які виховують дітей, не показали зв'язку між сексуальною орієнтацією батьків і дітей. У одностатевій парі може вирости гомосексуальна дитина з такою ж ймовірністю, що й у різностатевій парі [3]. Дослідження науковців не виявили жодних принципових відмінностей між дітьми, які виховуються гомосексуальними й гетеросексуальними батьками. Проте, цікавим є те, що діти в лесбійських сім'ях показали навіть кращу соціальну адаптацію, успішність і загальний рівень розвитку, ніж діти в різностатевих сім'ях [2]. Разом із тим, важливо пам'ятати, що є ймовірність цькування дитини з одностатевими батьками з боку інших дітей і дорослих, які знаходяться під впливом гомофобних упереджень.

Прикладом може бути відоме дослідження американського соціолога Марка Регнеруса про нібито негативний вплив одностатевих родин на виховання дітей [4]. Однак, згодом виявилось, що його дослідження було некоректним від самого початку, адже він досліджував не реальні гомосексуальні сім'ї, а традиційні сім'ї, в яких були й чоловік і жінка, проте хтось із подружжя мав короткочасний досвід гомосексуальних стосунків поза шлюбу.

Більшість наукових досліджень, які порівнювали гомосексуальних і гетеросексуальних батьків, показали, що одностатеві пари є здоровими й здібними батьками, а їхні діти так само психічно здорові й добре адаптовані. Наприклад, одне з нещодавніх досліджень показало, що діти, які виховуються гомосексуальними

батьками, в школі навчаються так само добре й є однаково популярними серед однолітків, як і діти гетеросексуальних батьків [2].

Визнання одностатевих шлюбів вважається правом людини й громадянським правом, а також політичним, соціальним і релігійним питанням [3]. Найбільшими прихильниками одностатевих шлюбів є правозахисні й громадянські правозахисні організації, а також медичні й наукові спільноти, а найбільш помітними противниками є релігійні фундаменталістські групи. Опитування дослідників показують, що відбувається постійне зростання підтримки визнання одностатевих шлюбів у всіх розвинених демократіях і в деяких демократіях, що розвиваються.

Реєстровані партнерства або ж цивільні союзи спочатку розглядалися як заміна традиційному шлюбу для гомосексуальних пар. Проте, з часом, суспільство почало звикати до одностатевих сімей і усвідомило, що жодної принципової різниці між гомосексуальними й гетеросексуальними родинами немає, тому немає потреби в існуванні окремих правових інститутів для одно- та різностатєвого подружжя. У деяких країнах, які запровадили реєстроване одностатєве партнерство, згодом його було скасовано через поширення стандартного шлюбу й на одностатєві пари. В багатьох країнах партнерства збереглися як альтернативна форма шлюбу, що доступно також і для гетеросексуальних пар [4].

Партнери укладають шлюб між собою, щоб упорядкувати свої стосунки, зробити їх офіційними, вирішити проблеми розподілу майна, своїх взаємних прав і обов'язків. Все це однаковою мірою притаманно як для різно-, так і для одностатєвого подружжя. Укладення шлюбу робить людей законною сім'єю й наділяє відповідними правами й можливостями, якщо ж цього не відбувається, то партнери, з точки зору держави, є абсолютно чужими людьми.

Існують думки, що шлюб потрібен і загалом призначений лише для того, щоб мати можливість народжувати дітей [3]. Проте, прихильники таких думок забувають, що дітей можна завести навіть без укладання шлюбу. Українське законодавство зазначає, що позашлюбні діти мають всі права, без жодних винятків і несуть всі обов'язки стосовно своїх батьків. Окрім того, багато людей укладають шлюб, хоча не планують мати дітей або не можуть їх мати, через стан здоров'я одного або обох партнерів.

Шлюб дає соціальну й економічну підтримку партнерам, які перебувають у тривалих, постійних стосунках, що в свою чергу, може бути корисним для психічного й фізичного здоров'я подружжя. Дослідники виявили, що одружені чоловіки й жінки зазвичай мають краще фізичне й психічне здоров'я, ніж пари, які просто проживають разом [2]. Окрім того, гомосексуальні пари, які перебувають у юридичних союзах, із значно більшою ймовірністю залишаються в постійних стосунках зі своїм партнером, ніж ті пари, яким було відмовлено в праві на шлюб.

Одностатєві шлюби є досить розгалуженим питанням, яке потребує подальшого дослідження й поширення. На основі досліджень різних науковців, можна зробити висновок, що гомосексуальні шлюби за своєю суттю й рольовими функціями не відрізняються від гетеросексуальних стосунків, тобто одностатєві пари можуть мати такі ж самі права на шлюб і виховання дітей, як і різностатєві сім'ї. В сучасному світі, люди повинні бути готовими до змін і до прийняття різних точок зору, а також до прийняття найрізноманітніших особливостей інших людей. Позитивне або, хоча б, нейтральне ставлення до людей, які відрізняються від нас, може допомогти уникнути конфліктів і протиріч у спілкуванні з людьми, покращити стосунки з оточуючими та й загалом із соціальним світом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mark Regnerus. How different are the adult children of parents who have same-sex relationships? Findings from the New Family Structures Study. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.009>
2. Rostosky S. S., Riggle E. D. B., Horne S. G., Miller A. D. Marriage Amendments and Psychological Distress in Lesbian, Gay and Bisexual (LGB) Adults. *Journal of Counseling Psychology*, 2009. 56 p.
3. Кравчук А. Традиційна орієнтація. Міфи та факти щодо ЛГБТ. Видання друге, випр. і переробл. Київ: Центр "Наш світ", 2017. 78 с.
4. Свансон Р. Р. Сімейна цінність: спогади мами гея. Київ : Критика, 2019. 272с.
5. Сімейний Кодекс України:
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>

Тетяна Іщук,
магістр психології,
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Емоційно-почуттєва сфера є важливою складовою психічного розвитку особистості, так як ніяке спілкування, взаємодія не будуть ефективними, якщо його учасники не здатні, по-перше, "читати" емоційний стан іншого, а по-друге, контролювати свої емоції й почуття. Розуміння власних емоцій і почуттів також є важливим фактором у формуванні дитини. Сприймання почуттів інших, прояв і розуміння власних є досить складним процесом, що вимагає від молодших школярів певних знань і певного рівня розвитку.

Діти молодшого шкільного віку здатні правильно сприймати емоційний стан оточуючих. При цьому школярі досить легко відрізняють почуття радості, захоплення, й вагаються в розпізнаванні почуття смутку (його правильно назвала половина опитаних дітей), страху (всього 7% дітей дали правильні відповіді), здивування лише (6 %) [3]. Школярі, передусім, звертають увагу на вираз обличчя, не надаючи важливого значення міміці й пантоміміці – позі й жестам.

Протягом молодшого шкільного віку відбувається "виховання почуттів" – вони з часом стають і більш глибокими, й більш стійкими, й більш осмисленими, та й зовні проявляються не з такою легкістю. Але всі, хто спостерігав за молодшими школярами, погодяться, що саме почуття надають їх поведінці особливого забарвлення, виразності. Прояв ширості, чуйності й безпосередності дітей є беззаперечним психологічним фактом [2].

Виникнення, сила й особливо протікання інтелектуальних почуттів залежить не стільки від віку дітей, скільки від змісту й організації їх діяльності, насамперед навчальної. Навчання, що побудоване на активній, різноманітній розумовій діяльності учнів початкових класів, швидко виховує в школярів любов до розумової праці, радість пошуків і велике задоволення від знайдених рішень.

Інтелектуальні почуття дитини цього віку виявляються в допитливості, що зростає, в постійному прагненні до знань. Вони підсилюються читанням книжок, журналів, дитячих газет. При цьому молодших школярів приваблюють вже не окремі яскраві й незвичні факти, як це мало місце в дошкільників. Учні 1-3 класів

цікавляться суттєвішими причинами явищ, які вивчають, подій, про які дізнаються. Дітям подобається читати, вони прагнуть набувати все нових і нових знань [1].

Значні зміни відбуваються в дітей початкових класів і в сфері моральних почуттів. Як показали дослідження Л. Славіної, Л. Божович, М. Волокітіної, Л. Висотіної, П. Розмислова, стосунки, що складаються в молодшого школяра з класом, багато в чому визначаються його успішністю навчання. В умовах спільної діяльності, колективної роботи на новий рівень піднімаються колективістські відносини між учнями, виникають почуття справжньої товаришкості й дружби.

Почуття товаришкості є основою почуття відповідальності за себе й за інших, турбота про виконання доручення, яке дають класу. Школярі 1-4 класів із великою відповідальністю й зворушливим піклуванням готують дошкільникам маски до свята, іграшки. Збираючи макулатуру чи металобрухт, діти виявляють великий інтерес до успіхів свого класу. Вони радіють, якщо їх клас зайняв перше місце серед інших класів [4, с. 207].

Учні, які навчаються в початковій школі, вже можуть виявляти високі моральні почуття : піклування і чуйність до матері, до вчительки й навіть до чужих людей, якщо вони відповідальні, доброзичливі, турботливі. Бесіди з дітьми 1-3 класів і обговорення разом із ними вчинків літературних персонажів або реальних людей розвивають у них уміння правильно оцінювати факти, якщо, звичайно, вони їм зрозумілі й не виходять за межі їх життєвого досвіду. Однак оцінки, які дають діти цього віку, дуже часто поверхневі.

Морально обґрунтоване оцінне ставлення виникає в школяра тоді, коли прийняті в суспільстві вимоги моралі, які він відображає, стають виявом його власних особистісних оцінок. Цей шлях всі діти проходять у різні терміни, але молодші школярі ще не досягли цього рівня емоційного розвитку.

Розгляд тривалого і складного процесу формування моральних почуттів в учнів початкових класів дає змогу виділити їх особливості. Перш за все, моральні почуття розвиваються на основі знань, поступового засвоєння моральних понять, оцінок. На цих знаннях, певним чином оцінених дорослими, будуються і власні моральні судження дітей.

У процесі набуття школярами знань формуються перші елементарні моральні поняття, що, як і всі поняття, виражені в словах (хоробрий, чесний, акуратний). Кожне поняття включає в себе певну сукупність суттєвих ознак. Зміст і суть моральних понять розкривається для молодших школярів лише в процесі їх життєвої практики [5, с. 66].

Складність виникнення й протікання моральних почуттів полягає ще й у тому, що вони безпосередньо виявляються й зміцнюються в спостереженні за конкретними діями й учинками людини, які дуже різноманітні. Якщо немає органічного зв'язку знань (моральних понять), оцінного ставлення (добре-погано) і вчинку, то ні про яке формування моральних почуттів не може бути й мови.

У період молодшого шкільного віку створюються сприятливі умови для подальшого розвитку естетичних почуттів дітей, виховання естетичних смаків. Дослідження В. Шацької, Н. Гродзеньської, О. Апраксіної, Є. Мальцевої, С. Карцевої і Н. Ветлугіної переконують у тому, що в молодших школярів (і навіть у дітей дошкільного віку) легко викликати любов до слухання музики й співу. Вони з задоволенням виконують ті пісні, в яких можуть передати своє ставлення до рідної країни, до окремих знайомих їм історичних героїв та подій .

Естетичні почуття часто не можна відокремити від їх моральних переживань. В учнів 1-4 класів необхідно виховувати естетичне ставлення до народного мистецтва, орнаментів, вишивок, до музейних виробів. Естетика побуту, якій у нашій країні приділяють дедалі більше уваги, може виховати вже в 7-10-річних дітей добрий смак. Це виявляється у тому, що діти навчаються відрізнити справді красиве від усіляких

підробок. Необхідно підтримувати прагнення дітей молодшого шкільного віку, й особливо дівчаток, мати гарний вигляд, сучасно одягатися й робити зачіску [5, с. 71].

Отже, аналізуючи особливості прояву почуттів у дітей молодшого шкільного віку, ми відслідкували, що реакція школяра на ту або іншу подію безпосередньо залежить від участі школяра в житті родини або від рівня його домагань. Крім того, в семи-десятирічних дітей часто має місце розбіжність між знаннями, почуттями й діями. Ця суперечність властива самому життю, самим фактам людських відносин, в які включається школяр. Тому потрібно об'єднати знання й почуття, які переживають учні та їх дії в єдину систему, тобто спеціально організувати моральну, естетичну та інтелектуальну освіту й практичний досвід молодших школярів як учасників суспільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарова В. С. Формування моральних почуттів. *Початкова школа*. 2010. № 10. С. 64.
2. Зінкевич В. М. Особливості прояву моральних почуттів у молодших школярів. *Початкова школа*. 2010. № 10. С. 38–44.
3. Індивідуально–психологічні чинники формування та проявів почуттів у молодших школярів. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова URL: http://npu.edu.ua/ebook/book/html/D/isry_kgppy_Soc_psh_spilkyvannya/70.ht.
4. Русинка І. І. Психологія : навч. посіб. 2ге вид.; переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.
5. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.

Аліна Капелюшок,
студентка 2 курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
факультету початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тамара Моцна,**
викладач кафедри педагогіки
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ВРАХУВАННЯ ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ 1 КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Початок шкільного життя є надзвичайно важливим етапом у житті кожної дитини та її батьків. Перший клас веде за собою низку змін у житті шестирічки, перехід від гри до навчання, становлення нової ролі – учень, розширення обов'язків і прав. Маленькі учні потребують особливої уваги з боку й учителів, і психологів. Вікова й педагогічна психологія має на меті розкрити основні проблеми учнів першого класу, їх особливості, критичні точки й переваги. Раніше невідома ситуація розвитку потребує організації особливого середовища й відповідної діяльності, в якій шестирічний учень міг б себе проявити. Важливим для вибору форм і способів втілення навчання є дані вікової психології про те, що старт навчання в школі відповідає початку фізіологічної кризи – “кризи семи років”. Значні зміни в сфері соціальних відносин і діяльності дитини відбуваються на тлі перебудови всіх систем і функцій організму, що вимагає більшого напруження та мобілізації резервів [1]. Саме

вчитель початкової школи є ключовою особою в освітньому процесі, тому саме йому необхідно знати різноманітні особливості дітей цього віку, щоб як найкраще організувати освітній процес.

На сьогодні означену проблему в комплексі не було досліджено, проте в працях окремих науковців розглянуті окремі аспекти вікової, педагогічної психології (Кутішенко В., Бібік Н., Василенко Л., Савчин М. та ін.) й особливості роботи вчителя НУШ (Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т. та ін.).

Слід зазначити, що стан проблеми зв'язку вікової й педагогічної психології з роботою вчителя Нової української школи щороку продовжує змінюватися, адже змінюється суспільство, змінюється навколишній світ і природа, змінюються батьки й змінюються самі діти, а тому й під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників змінюються їх особливості, ключові маркери тощо, що потребує подальших регулярних досліджень.

Найвагомим чинником психічного розвитку дитини є формування готовності до шкільного періоду. Дітей ще з закладу дошкільної освіти цікавить шкільне життя, уроки й різні шкільні справи, але варто зазначити, що це відбувається при справжній мотиваційній готовності. Якщо ж вона як така відсутня, то дітей приваблювати школа буде не як місце для здобуття знань, а як місце розваг, що й буде спричиняти нездатність дитини взяти на себе обов'язки учня. Можна виділити певні складові готовності, а саме, мотиваційна, розумова та емоційно-вольова. Даними питаннями займається така наука, як вікова та педагогічна психологія. Вікова психологія – це галузь психологічної науки, яка досліджує й вивчає закономірності розвитку й функціонування психіки людини на всіх етапах її життя [2]. Становившись як галузь психологічної й педагогічної думки, вікова психологія зараз має великий обсяг дослідженої й систематизованої інформації, яка широко використовується в повсякденній педагогічній практиці.

Вікова психологія має низку ознак таких, як визначений предмет вивчення й понятійно-категоріальний апарат, методи дослідження, система наукової інформації, яка містить обґрунтовані закони, функціонування лабораторій та інших науково-дослідницьких установ [4]. Предметом вікової психології є конкретні закономірності психічного розвитку людини й уточнюються в таких завданнях: з'ясування змісту розвитку онтогенетичних видів діяльності такі, як гра, навчання, праця; висвітлення дії чинників і умов психічного розвитку людини; дослідження механізмів і закономірностей зміни вікових періодів; виявлення характерних ознак психічного розвитку представників усіх періодів [2].

Науковці, психологи й педагоги основною проблемою вікової психології вважають питання про те, що більше визначає психічний і поведінковий розвиток дітей: дозрівання й анатомо-фізіологічний стан організму або вплив зовнішнього середовища та впливу стихійного й організованого навчання й виховання на розвиток дітей. Під стихійним навчанням і вихованням розуміється те, яке здійснюється без свідомо поставлених цілей і продуманих методів під впливом перебування людини в суспільстві серед людей.

Учителі початкової школи мають реалізувати важливе завдання – впорядкувати й організувати освітній процес і, що важливо, врахувати вікові особливості учнів. Так як в школу вступають шестирічні діти педагоги повинні знати характерні особливості дітей цього віку, а саме: перевага мимовільної пам'яті, активність уяви, пізнавальна активність, достатньо розвинене мовлення, інтенсивний розвиток пам'яті, довірливість, прагнення до позитивних взаємин із дорослими, бажання заслужити схвалення, низька працездатність і сила волі, висока розумова активність, а також обов'язкове врахування індивідуальних фізіологічних особливостей [3].

Під час роботи із шестирічками вчителям варто дотримуватися правил організації роботи, наприклад, забезпечити поступовий перехід із ігрової діяльності в навчальну, адже потрібно сформувати в дитині позицію школяра та прищепити позитивне ставлення до освітнього процесу, максимально унаочнювати навчальний матеріал, застосовувати дидактичні ігри на уроках, вчити правильно будувати висловлювання (за певними формами: “я дізнався про...”, “я зрозумів, що...”, “мені сподобалася думка про...”, “я побачив...”, “тут розповідається про...”) й учити спілкуватися з однокласниками, адже зараз спостерігаються труднощі в дітей у спілкуванні з однолітками.

У дослідженнях із вікової й педагогічної психології висвітлено рівень розвитку пізнавальних процесів дітей шести років, наприклад, мислення – переходить від наочно-образного до понятійного й абстрактного, пам'ять стрімко розвивається, покращуються відчуття й сприймання, підвищується робота зорового й слухового аналізаторів, уява в дітей переважає репродуктивна й творча, увага ще нестійка й мимовільна, проте з часом формується й довільна увага. Тому вчителям початкових класів необхідно враховувати всі ці зміни задля якісної організації навчального процесу.

Шестирічні учні хоч і мають високу розумову активність, проте часто втомлюються, тому вчителям варто не забувати регулярно проводити цікаві фізкультхвилинки, гімнастику для очей, пальчикову гімнастику, дихальні вправи, кольоротерапію та ароматерапію під час початкових занять для зняття напруги.

Впродовж першого року навчання в дітей також відбувається прищеплення моральних норм і правил. Школярам першого класу вказують досить широкий спектр норм правил поведінки, якими вони повинні керуватися у взаєминах із учителем і дорослими в різних ситуаціях, при спілкуванні з однолітками, під час перебування в громадських місцях і на вулиці. Будучи сформованими, у дитини в цьому віці, такі моральні якості стають внутрішнім і органічним надбанням особистості [1].

Вчителю першого класу варто приділити увагу згуртуванню нового колективу. Потрібно пропонувати такі види парної й групової роботи, які передбачатимуть співробітництво між учнями, партнерство, створення чогось цікавого, що допоможе учням відчути себе важливою частиною колективу класу.

Вікова й педагогічна психологія доводить, що використання вчителем ігрових технологій на уроках дає можливість залучати учнів до невимушеного спілкування, виробляє звичку зосереджуватися, працювати сконцентровано, самостійно, розв'язувати увагу, пам'ять і жагу до знань. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особливості.

Актуальні питання й дослідження вікової й педагогічної психології дають змогу вчителям перших класів враховувати особливості шестирічок і якнайкраще організовувати освітній і виховний процес із ним. У дітей шести років відбувається розвиток внутрішньої позиції, усвідомлення себе й свого образу, що дає можливість діяти на власний розсуд, відповідно поставленої цілі. Тому педагогам варто пам'ятати, що основним девізом у їх діяльності є “не нашкодь!”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Bibik N. M. Kyiv : TOB “Vydavnychij dim “Plejadi”, 2017. 206 s.
2. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія: початковий посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

3. Сердюк Н. М. Готовність та адаптація першокласника до навчання у школі: навчально-методичний посібник. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-gotovnist-ta-adaptaciya-pershoklasnika-do-navchannya-u-shkoli-69700.html> (дата звернення 21.04. 2022)

4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : Тов ВВП "Інтерсервіс", 2013. 283 с.

Анастасія Коваленко,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева**,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
М. Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ТРИВОЖНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна наука демонструє підвищений інтерес до проявів тривожності. Цей інтерес відображено в наукових дослідженнях, де означена проблема займає центральне положення й аналізується в психологічному, соціальному, філософсько-культурному й інших аспектах. Тривожність, протягом останніх десятиліть, зазнала активних експериментальних, емпіричних і теоретичних досліджень. Раніше вона була позначена в різних філософських концепціях і припущеннях. Умови сучасного суспільного життя досить суперечливі й насичені масою неоднозначних факторів. Вони охоплюють змінність у всіх сферах нашого життя: професійній, сімейній, політичній, духовній, економічній тощо. Також, такі ситуації як COVID-19, карантинні обмеження, війна й економічна нестабільність відбиваються на настрої кожного. Зокрема, відслідковуючи статистику рівня тривожності по Україні й Хмельницькій області ми побачили необхідність у розборі поняття тривожності.

На сьогоднішній день багатогранність невизначеність терміну "тривожність" у психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різноманітних значеннях. Тому теоретичний аналіз цього поняття дозволить привести різні трактовки в певну систему; виявити ключові методологічні основи розробки прикладних аспектів проблеми зниження тривожності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Починаючи з кінця XIX століття, завдяки роботам З. Фрейда [15], тривожність і її вплив на життєдіяльність особистості стає ключовою в психоаналізі й психіатрії.

У психологічній літературі термін "тривожність" містить значну кількість трактувань. Різні тлумачення поняття "тривожність" зумовили виникнення різних напрямів і підходів у вивченні цього явища. Зокрема, тривожність визначають як емоційний стан і як стійку властивість людини.

Дослідження тривожності представлені в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: З. Фрейда, С. Гроф, А. Адлера, К. Ізарда, Г. Габдреевої, А. Прихожан, Р. Немова, М. Кордуелла, В. Долгової, Я. Латюшина, М. Скворцової, Г. Льдокової, Г. Гольєвої, Н. Крижановської, О. Царькової та ін.

У межах психоаналітичного напрямку поняття "тривожність" досліджена досить різнобічно. Вперше виокремив цей стан З. Фрейд. Він характеризував його як емоційне переживання, що стосується очікування й невизначеності, відчуття безпорадності. Психоаналітик вказує на те, що проблема тривожності є вузловим пунктом, у якому об'єднуються найрізноманітніші й найважливіші питання, "це -

таємниця, рішення якої повинно пролити яскраве світло на наше душевне життя” [15].

Згодом А. Фрейд трактує тривожність як безпредметний стан очікування невизначеної загрози [15], а К. Хорні говорить про очевидну ірраціональність тривоги й відчутті безпорадності тривожності. На її думку, тривожність як страх, є адекватною реакцією на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна, об’єктивна, а в разі тривожності вона прихована й суб’єктивна. Інакше кажучи, інтенсивність тривоги пропорційна тому змісту, який для певної людини несе конкретна ситуація. Причини ж її тривоги по суті їй не відомі [17, с. 243].

Р. Немов розрізняє тривожність як стан, який ґрунтується на негативній самооцінці, а це в свою чергу призводить до неадекватної поведінки. При цьому розрізняються два види тривожності: тривожність дискомфорту й “Я – тривожність” [10].

Психолог психоаналітичного напрямку С. Гроф стверджує, що тривожність логічно й природно супроводжує процес народження з погляду на те, що пологи є критичною для виживання ситуацією, що включає надзвичайний фізичний і емоційний стрес [14, с. 613].

У своїх роботах А. Адлер розглядав тривожність як рису характеру, що супроводжує індивіда протягом життя. Дослідник зазначає, що тривожність значною мірою псує життя особистості, не дозволяє повноцінно контактувати з іншими людьми й розбиває її надію прожити своє життя в мирі й подарувати світові плоди своєї праці. Адже страх може торкнутися будь-якої сфери людської діяльності [1, с. 81].

На думку К. Хорні, тривожність поряд із іншими емоціями (надією, розчаруванням, полегшенням) робить вирішальний вплив на вибір, отже, на подальше закріплення способів поведінки. При цьому основні емоції підкріплення – тривожність і сподівання. А тривожність – це негативний емоційний стан, що супроводжується безпричинним очікуванням несприятливого розвитку життєвих ситуацій і нервовим напруженням [17].

Також, тривожність – індивідуальна властивість індивіда, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на суб’єктивну думку, неприємностями, невдачами, фрустрацією тощо.

Психолог К. Ізард вважає, що тривожність – це поєднання стану страху з однією або декількома іншими емоціями: гнівом, соромом, цікавістю [7]. Таким чином, тривожність завжди містить у своїй основі суб’єктивний фактор.

Г. Габдреева трактує тривожність як особистісну властивість, що є значущим ризик-фактором, який призводить до нервово-психічних захворювань у молоді. Крім того, в своєму дослідженні автор вказує, що висока тривожність, підвищена чутливість до стресу зменшує інтелектуальну діяльність у психічно напружених ситуаціях, особливо під час іспитів; знижує рівень розумової працездатності; викликає невпевненість у власних силах; є однією з причин низького соціального статусу особистості [2].

Дослідник В. Пацявічус розуміє тривожність як стан, що є унікальною формою емоційного передчуття неуспіху [11, с. 6]. Таким чином, проживання тривожності й схильність до тривожних станів властиві індивідам із мотивацією уникнення невдач.

Науковець В. Давидов трактує тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що проявляється в підвищеній схильності відчувати занепокоєння в будь-яких різних життєвих ситуаціях, у тому числі й таких суспільних характеристиках, які до цього не припускають [3].

На думку дослідниці А. Прихожан, тривожність – це стійке особистісне утворення, що виявляється в схильності переживати суб’єктивно нейтральні ситуації, які містять загрозу самооцінці, уявленню про себе, особистісним інтересам і

цінностям. Також дослідниця вказує на те, що тривожність є переживанням емоційного дискомфорту, пов'язаним із очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [12, с. 39].

Р. Немов означає тривожність як властивість людини входити в стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються нею як загрозові, невизначені [10].

Психолог та викладач М. Кордуелл пропонує розглядати тривожність як почуття страху й негативні передчуття, які супроводжуються підсиленою й довготривалою фізіологічною активізацією всіх процесів. Також він вказує на те, що прояв тривожності може бути присутнім у психологічних розладах особистості [7].

Дослідник О. Захаров визначив тривожність через відчуття емоційного дискомфорту, яке пов'язане з очікуванням неблагополуччя (морально-психологічного, фізіологічного, соціального, матеріального тощо), передчуттям майбутньої загрози [5].

Науковці В. Долгова, А. Прімеров й Я. Латюшин вважають, що тривожність – це стала особистісна психологічна особливість, яка обумовлена слабкістю нервових процесів, які, власне, проявляються в емоційному дискомфорті, що пов'язаний із очікуванням неблагополуччя, загрозової небезпеки та переживанням занепокоєння [4].

М. Скворцова називає тривожністю особистісну властивість, яка загострює ірраціональну генералізовану реакцію психіки на невизначену загрозу й робить людину схильною до переживання тривоги в тих випадках, коли більшість людей її не відчують [13]. Такий підхід ще раз підкреслює суб'єктивний характер переживання тривожності індивіда як особистісного стану.

Г. Льдокова розглядає тривожність як багатозначний психологічний термін, яким описує як відповідний стан індивіда в певний момент часу, так і стійку властивість особистості будь-якої людини [9].

Вивчивши наукову літературу з проблеми тривожності, дослідниці О. Царькова О. та С. Радченко прийшли до висновку про те, що тривожність – це стан людини, який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоюванням і неспокою [16]. Також О. Царькова вказує на те, що тривожність – це негативний емоційний стан, який у ситуаціях небезпеки проявляється в очікуванні негативного розвитку подій [16, с. 479].

М. Кричфалушій визначає тривожність як емоційний стан людини, який виникає за умови можливих несподіванок як при відстроченні, затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємностей [8, с. 19]. Також дослідник вказує на те, що як і будь-яке комплексне психологічне утворення, тривожність характеризується складною будовою, що включає когнітивний, емоційний, і операційний аспекти, при домінуванні емоційного.

Отже, проаналізувавши та узагальнивши наукові дослідження, які означають зміст терміну «тривожність», ми дійшли до таких висновків: більшість авторів використовують його при описі особистісної якості та властивості особистості (А. Адлер, Р. Габдреева, Р. Льдокова, Р. Немов, М. Скворцова та ін.) або стану суб'єктивного дискомфорту (Р. Долгова, М. Кричфалушій, Р. Льдокова, О. Царькова та ін.); як почуття страху (М. Кордуелл). Також було встановлено, що тривожність як така не є лише негативною рисою особистості, яка провокує більш часте (в порівнянні з нормою) проживання емоції страху, а в певних ситуаціях навіть може бути корисною для індивіда при виконанні його соціальних функцій. Виявилось, що «тривожні» люди краще справляються з виконанням не дуже складних логічних завдань, а ось важкі завдання краще вирішують менш тривожні.

Саме із психологічної точки зору вираження тривожності помітне в емоційній, поведінковій і когнітивній сферах життєдіяльності індивіда. Таким чином, можна

стверджувати, що стан тривожності впливає як на фізичне та психічне здоров'я особистості, так і на особистісну продуктивність та ефективну життєдіяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург, 2000. 253 с.
2. Габдреева Г. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности. Москва, 1990. 224 с.
3. Давидов В. Психологический словарь. Москва, 1983.
4. Долгова В., Напримеров А., Латышин Я. Формирование эмоциональной устойчивости личности. Санкт-Петербург, 2002. 167 с.
5. Захаров А. Как преодолеть страхи у детей. Москва, 1986. 112 с.
6. Изард К. Эмоции человека. Москва, 1980. 439 с.
7. Кордуелл М. Словарь-справочник. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
8. Кричфалушій М. Самооцінка стану тривожності у студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності. Луцьк, 2015. 19-23 с.
9. Лыдкова Г. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом. Москва, 2006. 160 с.
10. Немов Р. Общие основы психологии. Москва : Гуманит, 1997. 688 с.
11. Пацявичус И. Соотношение индивидуально-типических характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: Москва, 1996. 307 с.
12. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва, 2000. 304 с.
13. Скворцова М. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей. Самара, 2004. 215 с.
14. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия: Грофф Станислав. Москва, 2005. 672 с.
15. Фрейд З. Тревога и тревожность: Питер, 2001.
16. Царькова О., Радченко С. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. 479-491 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва, 2004. 464 с.

Альона Козлюк,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна**,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ГАЗЛАЙТИНГ ЯК РІЗНОВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ ТА НАСИЛЬСТВА

У процесі спілкування люди, самі того не усвідомлюючи, часто використовують маніпулятивні методи Великий інтерес до цієї проблеми зумовлений прагненням учених проаналізувати питання, пов'язані з допустимістю маніпулятивного впливу на людину, а також із пошуком способів протистояння й захисту від маніпуляцій.

Маніпуляція – один із найбільш цікавих видів людської поведінки, це невід’ємна частина соціальної культури. В науковій літературі є безліч визначень того, що таке “маніпуляція”. В своїй роботі ми використовуємо поняття маніпуляції як “прихованого впровадження в психіку жертви цілей, бажань, намірів, відносин або установок маніпулятора, які не збігаються з актуально-існуючими потребами жертви. Це приховане управління людьми та їх поведінкою” [4, с. 67].

Газлайтинг – це психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоб викликати в жертви сумніви в особистій адекватності (грубо кажучи, людину всіляко переконують в ненормальності). Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером.

Феномен психологічного маніпулювання добре відомий психологам. Історія вивчення явища маніпуляції сягає в давнину. Відомі китайські філософи досліджували мистецтво створювати й реалізовувати за допомогою хитрощів плани з прихованою кінцевою метою. В античні часи про прийоми психологічної маніпуляції на людей у процесі їх взаємодії, зокрема, писав Аристотель. Відомі роботи Макіавеллі, Шопенгауера, в яких розглядаються численні аспекти міжособистісної взаємодії людей, зокрема й психологічні маніпуляції партнером. Таким чином, можна кимось маніпулювати, “тримаючи його в жмені”. В роботах сучасних учених маніпуляція визначається переважно як різновид психологічного впливу, який сприяє зміні в іншій людині її намірів, що не збігаються з її актуальними бажаннями [1, с. 56], навмисне й приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей [4, с. 67].

До проблеми маніпуляції зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники. Серед них науковець Р.Е. Гудін, вчені О.Т. Йокояма, Л. Прото, У. Рікер, Дж. Рудінов, П.У. Робінсон, Е. Берн, Д. Карнегі, Р. Чалдіні, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Е. Шостром, Р. Шиллер, Є.Л. Доценко, С.Г. Кара-Мурза, О.В. Сидоренко, В.П. Шейнов, В.В. Знаков, О.Є. Гуменюк та ін.

О.В. Сидоренко вказує, що часто люди маніпулюють через власну слабкість, оскільки втратили надію досягти мету прямими методами [6, с. 65].

Є.Л. Доценко стверджує, що однією з основних причин звернення до маніпуляції є мотиваційні внутрішньоособистісні передумови, що існують у людини, до яких відносяться невротичні потреби й інерційні процеси. Інерційні процеси являють собою характерологічні особливості людини, звички. До невротичних потреб автор зараховує: прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самостверджуватися за рахунок іншого [3, с. 61].

Газлайтингом прийнято називати психологічну маніпуляцію, де в людини виникають сумніви в тому, що відбувається. Вона починає відчувати, що потроху стає божевільною, перестає вірити в те що бачить, чує. Все частіше переконується, що в неї галюцинації. Людина, яка використовує газлайтинг, хоче зробити з іншої людини “ненормальну”, бажає, щоб вона перестала контактувати з навколишнім світом [2].

Так, герой фільму Джордж Кьюкора краде в своєї дружини коштовності. Але щоб запевнити її, що це їй тільки здається, одночасно робить різні маніпуляції з домашнім освітленням. Дружина, звичайно, зауважує недобре, але він стверджує, що їй це так само здається. Здивована жінка, яка щиро довіряє чоловікові, починає вірити в наявність у себе галюцинацій.

Кожна маніпуляція, досконала маніпулятором, суперечить думку іншої людини. Маніпулятор посилається на обставини, що створюють їм самим. Причому він часто намагається доводити, що певних обставин просто немає, його партнеру лише ввижається. Самий основний фактор – тут немає третіх осіб, що займають певну

сторону. Якщо в маніпулятора з'являються люди, готові бути на його боці, тоді сама маніпуляція значно посилюється.

Газлайт – не одноразовий прецедент, а тривала стратегія поведінки. За один раз агресор нічого не досягне, неможливо відразу зробити людину “безвільною ганчіркою” в її власних очах. По-друге, газлайтер є свого роду “емоційним вампіром”, він отримує своєрідне задоволення, регулярно спостерігаючи приниження жертви. Не завжди газлайтинг застосовується усвідомлено, найчастіше агресор навіть не знає цього слова, й поняття не має, які складні «гри з мозком» затіває [5].

Найчастіше маніпуляції спостерігаються в відносинах тих людей, які постійно перебувають поруч. Чим ближче в них відносини, тим менше сумніваються в словах опонента. Таке явище нерідко можна спостерігати на роботі, в сім'ї, в дитячих або підліткових колективах. Найскладніше в такій ситуації дитині. Адже він не має можливості зрозуміти, що їм хтось маніпулює. Дитина не може покинути будинок, як це робить дорослий чоловік або жінка, отже, далі контактує з людьми, які морально задовольняються, коли його принижують.

Газлайтинг – тривала тактика поведінки повільного знищення, втрати впевненості в своїх силах тощо. За один єдиний раз неможливо досягти подібного результату. Тому ефект може настати, якщо людина регулярно зустрічається з іншою людиною, яка користується різноманітними методами маніпуляції.

Чи треба пояснювати, що з таким тривожним, безвольним людиною можна робити що завгодно – ще й виправдовуватися, що все робиться для його ж блага. Маніпулятивні заперечення реальності: я такого ніколи не робив, не говорив, знову ти все вигадуєш тощо.

Ще одна назва маніпулятивної поведінки – непідтвердження. Воно належить шотландському психіатру Рональду Лейнга. З огляду на те, що людина – істота соціальна, йому потрібно, щоб інші “підтвердили” адекватність його власних вчинків і поглядів. Суть газлайтинга – в навмисній відмові надати таке підтвердження, в хибному запереченні чіхось дій і думок [3].

Потреба маніпулювати, принижувати виникає через небажання визнати винним у погіршенні відносин себе. Через низьку самооцінку, страху втратити гарну й розумну дружину, заздрості її успіхам. Причиною часто бувають дитячі травми, емоційна недоступність батьків.

У своїх закидах, щоб досадити болючіше, агресори як правило, апелюють до того, що людина не в змозі змінити – до віку, статі, походження, фізіологічних особливостей. “Як ти можеш так себе вести, ти ж жінка!”, “Не лайся при дітях, ти ж мати!”, “Подивися на себе – теж мені принц!”, “З твоєї комплекцією можна й три дні не їсти”.

Маніпуляція. Важлива форма зв'язку між людьми – це спілкування. Люди спілкуються між собою, щоб поділитися чимось, домовитися про те, прийти разом до мети. Спілкування вважається одним із найбільш доступних і відомих видів взаємодії. Дуже часто під час спілкування одна людина маніпулює іншими, обманює його, зраджує [4].

Як же дізнатися, що при розмові вами хтось маніпулює? Це проявляється таким чином, що в вас немає можливості висловити власну думку, ваші інтереси не цікаві партнеру. Вас людина починає перебивати, створювати умови, які вам здаються неприємними.

Чоловік пропонує, щоб ви зробили щось неприємне, що ображає вашу думку тощо. Іншими словами, маніпуляцією прийнято вважати кожную спробу змусити когось робити, що йому не подобається, не цікаво [5].

Вас можуть обзивати, сміятися над вашою розмовою, навіть перебивати, щоб ви не могли щось сказати. Вам можуть “закривати” рот або припиняти розмову з вами, коли ви тільки приступаєте до розмови. Вас співрозмовник може взагалі не

слухати, він буде говорити щось, не помічати, що ви намагаєтеся відповісти. Ваш партнер може взагалі говорити без зупинки, а ви, при цьому, не зможете сказати ні слова. Співрозмовник сам все розповість, домовитися з собою, а потім буде стверджувати, що оскільки ви весь час мовчали, вас все повністю влаштовує.

Відомий сучасний американський психолог Еверетт Л. Шостром узагальнив причини маніпулятивної поведінки, виділені іншими авторами [6, с. 45].

Першу причину обґрунтував Ф. Перлз. Вона полягає в тому, що людина знаходиться в вічному конфлікті між “спиранням на себе й спиранням на зовнішнє середовище”. Тут виникає проблема довіри собі й довіри іншим людям.

Другу причину визначив Е. Фромм, який вважав, що щира сутність людини – це любов. Однак багато людей не усвідомлюють, що ми не можемо любити іншого, поки не полюбимо самих себе. А полюбити себе – прийняти себе з усіма своїми слабкостями й недоліками. Ми ж піддаємося ілюзії, що любити можна тільки за щось: за досконалість, за досягнення тощо. Тому ми заміняємо любов владою над людиною, прагнучи “виправлятися” й “виправляти” інших.

Третя причина маніпулювання полягає в екзистенціальній проблемі – страху залишитися на самоті. Дж. Буженталь вважає, що ризик і невизначеність у житті настільки великі, що людина почуває себе в сучасному світі безпомічною й самотньою, тому терпить біля себе газлайтера.

Четверта причина – це страх перед незручним становищем. Побоюючись потрапити в яке-небудь незручне становище, будь-яка людина, а особливо дитина, боїться чинити опір маніпулятору.

П'ята причина маніпуляцій може бути виявлена на основі теорії Альберта Елліса, який охарактеризував деякі алогічні припущення, які люди використовують у житті. Серед них – необхідність одержувати схвалення від інших людей.

Універсальні показники ефективної протидії маніпуляціям пропонує С. Зелінський:

- здатність ставити все під сумнів, доходити до розуміння всього особисто, приймати на віру тільки після підтвердження своїм досвідом, тобто розвинена критичність мислення;

- упевненість у собі. Наявність упевненості людини у власних силах дозволяє долати будь-які спрямовані на неї маніпуляції;

- самодостатність. Останній факт також є найбільш ефективним і дозволяє уникнути переважної кількості маніпуляцій із боку кого б то не було, бо людині, що сповідує самодостатність, не потрібні поблажки й пільги з боку інших, а значить, вона не буде нічого ні в кого ані просити, ані брати, тим самим збереже свою винятковість і цілісність, що не залежить від впливу з боку, і стає абсолютно непідвладною жодним маніпуляціям [3, с. 107].

Отже, чим вища в дорослого або дитини самооцінка, тим краще вона може опиратися намірам газлайтера. Вирішальний вплив на формування самооцінки чинять два фактори: її ходу й результатів, ставлення оточуючих і усвідомлення самою дитиною особливостей своєї діяльності. Й це усвідомлення не з'явиться автоматично: потрібно вчитися бачити й розуміти себе, учитися координувати свої дії із діями інших людей, узгоджувати свої бажання з бажаннями й потребами оточуючих.

Таким чином, досліджуючи проблему газлайтингу, ми дійшли висновку, що жертвою частіше стає дорослий або дитина із заниженою самооцінкою, негативним образом внутрішнього “Я”, із нерозвинутими соціальними навичками. Перспективи подальшої роботи ми бачимо в напрямі поглиблення вивчення проблеми газлайтингу, а також у розробленні профілактичних заходів що до його запобігання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доценко Е. Психология манипуляции. Москва : Прогресс, 1996. 396 с.
2. Етимологічний словник української мови. Т. 3. Укладачі : Р. Болдирєв, В. Коломієць, Т. Лукінова. Київ : “Наукова думка”. 1989. 383 с.
3. Зелинский С. Манипулирование личностью и массами. Москва, 2008. 342 с.
4. Сидоренко Е. Тренинг влияния и противостояния влиянию. Речь, 2007. 256 с.
5. Феннел М. Як підвищити самооцінку. Київ : АСТ, 2005.
6. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек манипулятор. Москва : ТПЦ “Полифакт”, 1992. 128 с.

Олена Колеснікова,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-116, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тетяна Іщук,**
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПРОБЛЕМА НЕУВАЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Як відомо, початкове навчання є рушієм і фундаментом для подальшого становлення всебічно розвиненої особистості. Одним із чинників успішної навчальної діяльності й особистісного становлення молодшого школяра є уважність. Потреба попередження неухвності учнів початкових класів обумовлюється й тим, що в цьому віці в дітей дуже часто проявляється розсіяність уваги. Тому для сучасного практичного психолога постає необхідність організації цілеспрямованої роботи з попередження неухвності в учнів початкових класів, яка сприятиме покращенню результатів їх навчальної діяльності й забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери школярів.

На жаль, неухвність учнів початкової школи є проблемою, яку вирішити іноді дуже важко. Більшість батьків і вчителів початкових класів звертаються до практичного психолога з проханням надати вправи для підвищення рівня уваги, не розуміючи, що деяким дітям такі вправи не тільки не підвищать уважність, а навпаки знизять її. Вирішення проблеми неухвності учнів потрібно починати з усвідомлення молодшими школярами й учителями-класоводами важливості проведення профілактичної роботи, підвищення рівня психологічної культури дітей і їх батьків [3, с. 82].

Зосередженість, спрямованість свідомості учня на певні предмети й явища присутнє на всіх етапах його навчальної діяльності в початковій школі. Часто нерозуміння навчального матеріалу, поява помилок під час виконання самостійних завдань, невміння починати й послідовно проводити роботу над заучуванням текстів, виконанням малюнків, виробів на уроках трудового навчання пояснюється не відсутністю здібностей до цих видів занять, а недостатньою уважністю.

Науковці-психологи виділяють ряд причин, що викликають неухвність, роблять спробу їх класифікувати. Для неухвних дітей характерна відсутність попередньої готовності до активної роботи на уроках. Вони постійно відволікаються від основного виду діяльності. Головним показником неухвності молодших школярів

є низька продуктивність і велика кількість помилок у виконаних завданнях. Причинами низької зосередженості в молодшому шкільному віці є несформованість навичок і умінь навчальної діяльності та вольових якостей [6, с. 165].

Найбільш поширеною причиною нестійкості уваги учнів є їх недостатня розумова активність. Якщо школяр пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко знижується, він легко відвертає свою увагу. Коли ж діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи потрібно не тільки слухати, а й розв'язувати якісь задачі, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, тоді відбувається стимулювання їх уважності. Розумова активність, яка підтримується практичними діями, є основою стійкої уваги [2, с. 78].

Неуважність пов'язана із загальною нестійкістю уваги. Недоліки сприйняття дитини нерідко пояснюються неуважністю, яка найчастіше залежить від особливостей дитячого сприйняття. Помилкове сприйняття – це неточність у розпізнаванні схожих предметів, внаслідок чого учні можуть припускатися помилок. Неуважність нерідко є наслідком перевтоми молодшого школяра. Якщо він пізно лягає спати, якщо батьки перевантажують учня враженнями: дозволяють дивитися вечірні телевізійні передачі, часто водять в гості, нервова система дитини перевтомлюється. Школяр погано й мало спить, у клас приходиться у сонливому стані.

Окрім того, за даними медичних психологів, неуважність може бути наслідком порушення дихання, а отже, й постачання мозку киснем. Причиною порушення правильного дихання можуть бути різноманітні хронічні хвороби. Дитина дихає неглибоко, поверхово, її мозок не збагачується киснем, що негативно впливає на працездатність. Низька працездатність заважає концентрації уваги на об'єктах і це негативно позначається на її працездатності, обумовлюючи неуважність [1, с. 712].

Неуважність може бути наслідком неправильного виховання дітей. Варто наголосити, що неуважність – це й негнучка увага, відсутність уміння переключатися, тобто в разі потреби довільно переносити увагу з одного предмета на інший. Читаючи під час перерви пригодницьку книжку, деякі учні не відразу можуть потім включитися в навчальну роботу. Вони здаються неуважними лише тому, що занадто зосереджені на іншому змісті. Подібне часто спостерігають у дітей із інертним, флегматичним типом темпераменту. На несподівано поставлене запитання такий молодший школяр не відповідає відразу, хоча й знає матеріал. Потрібен час, щоб він переключив свою увагу на новий об'єкт [4, с. 343].

Неуважність, звичайно, найчастіше характерна для маленьких дітей, ніж для старших. Проте це зовсім не означає, що нестійкість уваги є такою віковою особливістю, яка визначає безумовну неможливість тривалого зосередження молодших школярів: 6-8-річні діти можуть довго слухати цікаве оповідання, тривалий час конструювати модель. Досвід експериментального навчання в молодших класах показує, що навіть діти 1-го класу здатні до сильної, тобто концентрованої й стійкої уваги протягом усього уроку. Але для цього з метою запобігання неуважності практичні психологи рекомендують забезпечити такі умови організації навчальної діяльності:

- оптимальний темп уроку;
- чіткість і стислість пояснень;
- максимальна опора на активну мислительну діяльність;
- різноманітність форм і видів роботи, підпорядкованих основному завданню й темі уроку;
- залучення до навчальної діяльності всіх учнів під час виконання не тільки письмових завдань, а й звичайних усних вправ;
- використання для першокласників деяких спеціальних вправ і дидактичних ігор [7, с. 201].

У науково-психологічній літературі вчені виокремлюють наступні чинники , що обумовлюють неуважність учнів початкових класів:

- неправильна структура організації учбової діяльності;
- недосконала організація навчального заняття (відсутній чіткий початок і чітке закінчення уроку; не створені необхідні умови для роботи тощо);
- не оптимальний темп ведення навчального заняття (за надмірно швидкого темпу роботи можуть з'являтися помилки, за повільного – робота не захоплює дитину);
- відсутня зміна видів діяльності (слухове зосередження не змінюється зоровим чи моторним) у процесі учбової діяльності;
- постійна підтримка уваги за допомогою вольових зусиль пов'язана з великою напругою й дуже стомлює школяра;
- учитель не враховує вікових і індивідуальних особливостей уваги дитини [5, с. 259].

Дбаючи про високий рівень знань учнів, кожен учитель намагається використовувати різноманітні інноваційні форми й методи роботи. Та й хоча педагоги роблять певні кроки в окремих аспектах педагогічної діяльності – шукають нові підходи, хочуть щось змінити на краще, чекають позитивного результату, намагаються досягти успіху школярів щодо опанування основ наук – без розвитку уваги та виховання уважності учнів досягти хороших результатів дуже складно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія : Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. 2-ге видан., випр. і доп. Київ : “Центр учбової літератури”, 2007. 307 с.
2. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1976. 272 с.
3. Загальна психологія : Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. Київ, 2004. 256с.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія Київ : Вища школа, 2004. 394 с.
5. Загальна психологія : Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
6. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. Київ : Кондор, 2009. 576 с.
7. Шадський Ю. Г. Психологія і педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., виправ. Львів : “Магнолія 2006”, 2017. 320 с.

Надія Кондратюк,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева**,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДХОДАХ РІЗНИХ УЧЕНИХ

Розвиток емоційного інтелекту, має вагоме значення в нашому існуванні. Вчені зауважують, що наш емоційний інтелект є набагато важливішим ніж розумовий, адже саме “IQ” є провідним у повсякденному житті індивіда.

Ще в період античності (800 р. до н. е. до 600 р. н. е.) звучало питання щодо єднання розуму й почуттів. Аристотель розглядав емоції, як: “дещо, що настільки сильно перетворює людський стан, що це впливає на здібності до міркування й супроводжується задоволенням і стражданнями людини”. Пов’язавши емоції й почуття він наполягав на тому, що сам процес пізнання незалежно від зовнішніх практичних мотивів, із якими він може бути й не бути пов’язаний, саме дослідження теоретичної істини, складають джерело дуже сильних емоцій [4, с. 3].

На сьогоднішньому етапі, існує два напрями, один із яких стверджує, що емоційний інтелект є вродженою, генетично закладеною властивістю мозку. Інший, що це набута якість у процесі індивідуального розвитку особистості.

В першу чергу, розглянемо теоретичні підходи, які розглядають поняття “емоційний інтелект”, саме з генетичної точки зору.

Так, Г. Айзенк переконує наукову спільноту, що базою розвитку інтелекту є прояв “ментальної швидкості”, яка в свою чергу обумовлена біологічними здібностями нервової системи, що відповідає за точність передавання нервових імпульсів [1, с. 5].

М. Хант підтримував когнітивно-кореляційний підхід, який базується на елементарних пізнавальних функціях [11, с. 27].

Натомість, Р. Стернберг, свої експериментальні дослідження проводить у контексті когнітивно-компонентного підходу, спираючись на те, що ретельний аналіз цього процесу, можливо здійснити лише за допомогою інтелектуальних тестів [1, с. 1].

Д. Векслер у свій час, визначає поняття емоційний інтелект, як спосіб індивіда мислити раціонально, діяти ефективно та злагоджено, а також легко спілкуватися з соціумом. Це поняття включає в себе не лише раціонально-діючі складові, але й комунікативно-соціальні навички особистості. На жаль, тоді суспільство не приділило належної уваги цій складовій, і більшість опиралися саме на перший фактор, який виокремив дослідник [13, с. 14].

Злиття таких понять як “емоції” й “інтелект” викликали суперечливі думки в багатьох науковців. Вони вважали, що варто замінити слово “інтелект” на “компетентність”.

“IQ” – термін досить новий, перші згадки про нього датуються 1990 року, такими вченими як Дж. Майером, та П. Сіловеєм. У своїх наукових розвідках вони вперше запропонували визначення емоційного інтелекту, й довели, можливість його виміру [12, с. 773].

Згідно з уявленнями авторів оригінальної концепції емоційного інтелекту Дж. Майєра, П. Сіловея й Д. Карузо, – емоційний інтелект, це група ментальних здібностей, які сприяють розпізнаванню своїх емоцій і емоцій інших людей. Емоційний інтелект, вважали підструктурою соціального, яка включала спосіб розпізнавання емоцій, і дозволяла використовувати отриману інформацію для контролю мисленням і діями. [12, с. 779].

Емоційний інтелект містить у своїй структурі такі складові: ідентифікація й вираження емоцій; регуляція емоцій; використання емоційної інформації в діях і мисленні [12, с. 25].

Кожна складова, на думку авторів, поділяється ще на декілька різновидів. Так, наприклад, здібність до ідентифікації й вираженню емоцій ділиться на два компонента: один із яких направлений на власні, інший на емоції ближнього. Перший компонент вмістив у собі невербальні й вербальні підструктури, наступний – емпатію й невербальне сприйняття.

Спосіб до регуляції має також два компонента: регуляція своїх і чужих емоцій.

Остання властивість, використання емоційної інформації в діях і мисленні, має такі складові: планування, творче мислення, мотивація, й направлена в інше русло увага.

Пізніше Дж. Майєр та П. Сіловей, допрацювали означену модель. Змінений варіант характеризувався тим, що інформацію про зв'язок людей із іншими людьми чи предметами, несуть саме емоції. Саме наш емоційний світ дає уявлення про характер цих зв'язків [12, с. 456].

Якщо ж узагальнювати все описане, то емоційний інтелект – це спосіб переробки інформації, яку ми, накопичуємо в емоціях, розуміємо її значення, й взаємозв'язок, використовуючи отриманий досвід для прийняття рішень і мислення [11, с. 20].

Інший погляд на емоційний інтелект був сформований у 1990 р. він також відрізнявся від попередньої моделі. Найпопулярнішою стала інтерпретація таких науковців як Д. Гоулмена та Р. Бар-Она [7, с. 245].

Д. Гоулмен, створюючи модель емоційного інтелекту, спирався на трактування Дж. Майєра та П. Сіловея, доповнивши свою ідею, запропонованої вченими структури, а саме включив такі компоненти як: ентузіазм, соціальні навички й наполегливість.

У своїй моделі Д. Гоулмен з'єднав когнітивні й особистісні характеристики індивіда. Лідерами в своїй концепції науковець вважав саме особистісні навички, (самооцінка, впевненість в собі, самоконтроль, відкритість, воля тощо) й соціальні (емпатія, вплив, взаєморозуміння, вміння налагодити відносини й вийти з конфлікту) [7, с. 301].

Натомість Р. Бар-Он розширив модель "IQ", вмістивши в ній такі складові: самопізнання; навички міжособистісного спілкування; здатність до адаптації; стресостійкість; оптимістичне налаштування [6, с. 9].

Основою для вище представленої моделі є емоційний досвід такого російського науковця як Д. Люсіна. Вчений відштовхуючись від уже відомих концепцій Дж. Майєра та П. Сіловея, розуміє емоційний інтелект, як навичку розуміти власні й чужі емоції. Уміння розуміти емоції, несе в собі такі показники індивіда: може розпізнати емоцію, хвилювання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, та визначити, який саме емоційний стан супроводжує його дії, охарактеризувавши його словесно; розуміє причини, які викликали саме цю емоцію.

Уміння контролювати власні почуття, означає, що людина може контролювати інтенсивність вираження емоцій, їх зовнішні прояви, а також при потребі викликати ту емоцію, яка актуальна для такого моменту [10, с. 35].

Дещо інше розрізнення, на думку самих авторів, провели К. Петрідес і В. Фенхрем. Вони характеризують емоційний інтелект, як здатність, і в той же час – рису, посилаючись на те, що модель "IQ" має не стільки теоретичне пояснення, скільки використання самих вимірюючих конструктів [9, с. 10].

Розглядаючи емоційний інтелект як рису, ми також маємо розглядати його в контексті оцінки стійкості поведінки в різних ситуаціях, тому для його виміру, доцільно застосовувати опитувальники. Якщо ж нам потрібно дослідити "IQ" як здатність, то ми використовуємо найбільш актуальні задачі, проєктивні завдання, й інтелектуальні тести [9, с. 11].

У вітчизняній психології основні ідеї, які сприяли розвитку поняття емоційного інтелекту, були висвітлені в роботі таких учених як Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва.

Л. Виготський, у своїх працях стверджував, що існує певна динаміка, яка полягає у взаємозв'язку інтелектуальної й емоційної сторони свідомості. Цей взаємозв'язок виявляється в першу чергу, у взаємному впливі цих сторін психіки, на

різних рівнях її розвитку. По-друге, це те, що кожному періоду розвитку мислення, співвідноситься певний період розвитку афекту [14, с. 73].

Але, описані вченим ідеї, не отримали визнання на сучасному етапі розвитку психології. Це підтвердив такий учений як Д. Ельконін, який стверджував, що недоліком психічного розвитку дитини, в справжній час, є саме розрив між процесами розумового розвитку й емоційного [14, с. 70].

Сучасні дослідження емоційного інтелекту розмістилися в роботах: І. Андрєєвої, Д. Ушакова, Д. Люсіна, С. Дерев'янка, О. Гулевич, В. Овсяннікова, Е. Сергієнко й багатьох інших. [9, 21 с.].

І. Андрєєва, розглядає емоційний інтелект, як “сукупність ментальних здібностей” і доводить, що рівень розвитку емоційного інтелекту, невід’ємно пов’язаний із індивідуальними проявами самоактуалізації в юнацькому віці. Також, вона вказує на такий факт: внутрішньо-особистий IQ, сприяє виявленню істинних емоцій і позитивному відношенню до своєї особистості, ці навички індивіда дають йому можливість встановити хороші й міцні взаємовідносини з іншими людьми [2, с. 45].

За результатом одного з дослідження, вчена виявила, що рівень емоційного інтелекту в дитини, відповідає антологічній якості його матері, але з батьківськими характеристиками ця закономірність не спостерігається. Тому цей факт дає нам можливість сумніватися в “генетичній” теорії, й надавати перевагу “виховній”, адже як відомо, гени успадковуються дитиною від батьків рівномірно [3, с. 388].

Вітчизняні психологи, так як і зарубіжні намагалися вивчати емоційний інтелект, у зв’язку з можливостями його впливу на якості лідера. Саме такий науковець як О. Білокінь, вказує на цей взаємозв’язок. Лідери, в яких простежувався високий IQ, здатні не лише налагодити дружні й альтруїстичні стосунки в колективі, а й мотивувати колег на вирішення нових задач, поставлених організацією [5, с. 46].

Але, існують і люди, які погано володіють своїм емоційним інтелектом. Вони є алекситиміками Вперше, таке поняття, ввів доктор Пітер Сіфнеос, психіатр Гарвардського університету. Науковець зазначає, що в алекситиміків виникають відчуття, що вони інші, неземні істоти, які походять із цілком іншого світу, але тепер живуть у суспільстві, де панують почуття [8, с. 512].

Алекситиміки, дуже рідко плачуть, але якщо й почнуть, то їм дуже важко зупинитися, та й питання чому вони це роблять, може завести їх у глухий кут. Незважаючи на це, ми, не можемо сказати, що алекситимія, це поняття, яке характеризує відсутність емоцій. Насправді, такі люди просто не можуть пояснити свої почуття, й через це, в них виникають труднощі в повсякденному житті. Їм важче встановити взаємозв’язок із іншими, побудувати стосунки, чи кар’єру, адже емоційний інтелект, як ми вже зазначили вище, напряду пов’язаний із лідерськими якостями особистості.

Отже, все життя супроводжується емоціями, тому вони є невід’ємним компонентом існування особистості. Як показують дослідження, між розумовим коефіцієнтом і успіхом, немає нічого спільного. Й досі між вченими тривають різні суперечки щодо людського IQ, його вимірів і проявів. Питання емоційного інтелекту стає все більш популярним в сучасному, науковому світі. Таким чином, проблема дослідження IQ залишається відкритою, й недостатньо дослідженою експериментально й теоретично, незважаючи на те, що має практичну значущість, тому його подальше дослідження є майбутньою перспективою для науковців.

Вважаємо, що прийнятною є концепція щодо об’єднання розуму й почуттів особистості. Емоційний інтелект, при цьому, є такою здатністю, яку можна розвивати протягом життя, це дозволить людям не лише добре розумітись у своїх емоційних станах, але й почуттях інших, а також легше встановлювати міжособистісні зв’язки, та взаємодіяти в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Eysenck H.J.* (ed.). A model for intelligence. N.Y., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 1982.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации : Москва, 2009. 9 с.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
4. Бенькевич, Г. А. Витоки емоцій (екскурс в античність): соціокомунікаційний аспект: Київ, 2019. 6 с.
5. Белоконов А. В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям : Москва, 2009. 352 с.
6. Голдберг К. Чому Гамлет не міг любити: Психологія. Київ, 1999. 434 с.
7. Гоулман Д. Бояцис Р., Макки Э., Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва, 2005. 302 с.
8. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.
9. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических изменений. Москва, 2000, 3 с.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования Москва : Институт психологии РАН, 2004, 29-36 с.
11. Майер Дж. Д. Емоційний інтелект: популярна чи наукова психологія: Львів, 2005. 4 с. Майер Дж., Ді Паоло М., Саловей П. Сприйняття афективного змісту в неоднозначних візуальних стимулах. Житомир, 1990. 404 с.
12. Тхостов А.Ш., Колымба И. Феноменология эмоциональных явлений: Москва, 1999. 14 с.
13. Холмогорова А. Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждения перспектив. Москва, 2015. Т. 11. № 3.

Аліна Копа,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Валентин Вовк,**
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ДІАГНОСТИКА СХИЛЬНОСТІ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У наш час до проблем, що мають вплив на формування особистості, додалася ще одна, дія якої потребує ретельного всебічного вивчення, що має назву Інтернет. Діяльність сучасної людини, яка задіяна в інтелектуальній сфері, так чи інакше пов'язана з використанням Інтернету. Користування Всесвітньою мережею має численні переваги – швидкий доступ до великого масиву інформації, можливість швидкого пошуку й обробки даних, можливість миттєво встановлювати зв'язок між користувачами з віддалених точок планети й багато інших.

Можливості Інтернет-мережі дозволяють заповнювати не лише робочий час, але й час відпочинку – для цього винайшли Інтернет-ігри, сайти з музикою й фільмами, онлайн-бібліотеки, соціальні мережі, Інтернет-казино. Перебування в мережі пов'язано з феноменом Інтернет-залежності (або адикції), й ця проблема за відносно короткий проміжок часу досягла серйозних масштабів. Комппульсивне користування Інтернетом відрізняється від звичайного відсутністю чіткої мети й практичної користі.

Інтернет-адикція є розладом поведінки, що руйнує людську діяльність, знижує її ефективність. Небезпека Інтернет-адикції проявляється також у тому, що групою ризику є особи підліткового й юнацького віку, в яких якраз формуються вольова сфера, життєві цінності, критичне мислення, самосвідомість – ті психічні явища, що згодом визначають їх подальше самостійне життя.

Вперше про проблему залежності від мережі Інтернет заговорила американська дослідниця Кімберлі Янг [7]. Вона виділила основні ознаки залежності й розробила в 1994 році тест для діагностики залежності (приблизно через 4 роки після появи Всесвітньої Мережі). Кімберлі Янг належать багато публікацій, присвячених цій проблемі. Її тести постійно доповнюються й удосконалюються. До того ж вона розробила програму лікування від Інтернет-адикції й відкрила он-лайн клініку, де користувачі можуть анонімно отримати допомогу й підтримку фахівця.

Сам термін Інтернет-адикція ввів американський дослідник Айвен Голдберг [6] в 1996 році. Через суперечливість результатів досліджень Кімберлі Янг деякі дослідники, зокрема Олександр Войскунський [1] сумніваються в доцільності розглядання Інтернет-залежності як хвороби через розмитість межі між здоровою й залежною людиною. Проте існують достатньо чіткі критерії для діагностики патологічного користування Інтернетом:

- нав'язливе бажання перевірити e-mail або інші програми для листавуння;
- постійне очікування наступного виходу в Інтернет;
- скарги оточуючих на те, що людина забирає надто багато часу в Інтернеті й витрачає на нього забагато грошей.

Здатність користування Інтернетом змінювати стан свідомості людини є вирішальним чинником, що призводить до поступового формування залежності. Занурюючись у віртуальну реальність, людина помічає, що негаразди й проблеми, які переслідують її в реальному житті, відходять на другий план. Повернення ж зі світу Інтернет-ігор чи Інтернет-спілкування є поверненням до повсякденності з усіма її недоліками. Онлайн-перебування з часом стає інструментом уникнення проблем, точніше – їх ігнорування. Для залежних від Інтернету віртуальна реальність є схованкою, де бажання здійснюються легше, а друзів більше, ніж у реальному житті. Але проблеми не зникають. І справа не в тому, що бажання ці поверхневі, а друзі – тимчасові.

Рано чи пізно, адиктивні особистості стають соціально дезадаптованими. Поява та збільшення кількості он-лайн знайомих сприяє віддаленню від родини, реальних друзів, відволікання від побутового життя. В період формування в людей юнацького віку вольової сфери, життєвих цінностей, критичного мислення й самосвідомості поведінкові розлади й Інтернет-адикція як їх окремий випадок можуть негативно вплинути на становлення особистості, її успішну соціалізацію.

Ця вікова група є цікавою й важливою для дослідження залежностей. Юність – завершальний етап формування особистості, самосвідомості й власного світогляду, прийняття відповідальних рішень. Відповідаючи самому собі на питання “хто я?”, “який я?”, “до чого я прагну?”, молода людина формує:

- самосвідомість - цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей,

усвідомлення своїх переваг і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання;

- власний світогляд як цілісну систему поглядів, знань, переконань, своєї життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше певну суму знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення, без чого розрізнені знання не складаються в єдину систему;

- прагнення наново й критично осмислити все оточуюче, затвердити свою самостійність і оригінальність, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо.[3]

Отже, всі ці якості залежать від різноманітних умов життя людини. В ХХІ столітті однією з цих умов стала всесвітня мережа Інтернет. Всебічне дослідження впливу Інтернету на становлення особистості є ключем для кращого розуміння сучасної людини й суспільства.

Очевидна необхідність розробки критеріїв для діагностики Інтернет-залежності й психологічного інструментарію, за допомогою якого можна виявити в молодій людини навіть не факт залежності, а лише її передумови, схильність. На такій стадії схильність набагато легше піддається корекції, ніж хвороблива пристрасть, що з часом захоплює все більше сфер людської діяльності. Щоб розробити такий інструментарій, необхідно виявити зв'язок між рисами особистості й наявністю Інтернет-адикції в людини.

У праці В.Д. Менделевича "Психологія девіантної поведінки" викладено гіпотезу про особливі риси в особистості адиктів. Менделевич називає такі характерні риси особистості адикта: бачить життя нецікавим, одноманітним і буденним; ненавидить норми й традиції родини й суспільства; всупереч вимогам і очікуванням, є малоактивним і бездіяльним, не може почати нову справу без допомоги, нездатен приймати самостійні важливі рішення. Особливо дратує таку людину передбачуваність, заданість власної долі. Адиктивна активність виражена в деяких галузях життя, які тимчасово приносять людині задоволення. Адикт складно переносить труднощі повсякденного життя, натомість він прагне до гострих відчуттів (феномен "sensation seeking"). Перевагу віддає інтенсивним впливам: яскравим зображенням, гучним звукам, різким запахам. Має підвищений рівень сенсорної стимуляції. Також адикт схильний говорити неправду [4].

Таким чином, риси характеру, які з великою вірогідністю приводять людину до нав'язливого користування Інтернетом є сприятливим середовищем для їх розвитку, а саме: пасивність і бездіяльність; прагнення до гострих почуттів – (sensation seeking); схильність порушувати правила й говорити неправду. Завдяки цій інформації можна виявити молодих людей, які відносяться до групи ризику. В результаті це дасть змогу створити психологічний інструментарій для раннього виявлення схильності до Інтернет-адикції. Подальша розробка цієї проблеми дасть змогу розширити набір критеріїв для діагностики й підвищити їх достовірність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / Войскунский А. Е. - *Психологический журнал*. 2004. №1.
2. Джон Сулер. Компьютерная и Интернет-зависимость (Computer and Cyberspace Addiction) - orig. pub. 1996.
3. Залыгина Н., Обухов Я. Аддиктивное поведение молодежи: профилактика и психотерапия зависимостей. Москва : Прописи, 2004.
4. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Москва, 2001.
5. Менделевич В. Д., Садыкова Р. Г. Психология зависимой личности. Казань, 2002.

6. Ivan Goldberg, MD. Subscribe internet-addiction-support-group. <http://web.urz.uni-heidelberg.de/Netzdienste/anleitung/wwwtips/8/addict.html> - 1995.

7. Treatment Outcomes with Internet Addicts / Kimberly S. Young .CyberPsychology & Behavior, 2007, Vol. 10, No. 5; pp. 671-679.

Алла Костюк,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Людмила Мотозюк,**
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Впровадження інклюзивного навчання в освітню систему України створює простір для підтримки дітей із особливими освітніми потребами на загальнодержавному рівні. Новий Закон України “Про освіту” [14], впроваджує та закріплює практику надання дітям із особливими освітніми потребами “системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення й уключення до освітнього процесу всіх його учасників», що є офіційним визначенням поняття «інклюзивне навчання» (п. 12, Ст. 1, Розд. I). Прийняття цього законодавчого акту закріпило нову філософію державної політики України щодо найбільш незахищеного прошарку суспільства – дітей із порушеннями розвитку, й у тому числі з інвалідністю.

Різноманітні аспекти інклюзивної освіти розкриті у працях вітчизняних науковців, зокрема: В. Бондар, А. Колупаєвої, С. Литовченко, С. Миронова, Т. Сака, Н. Шматко, а також зарубіжних дослідників Д. Мітчелла, Т. Лормана, Д. Харві та інших.

Клименюк Н. вважає, що інклюзія це процес рівного співвідношення в освітньому середовищі людей і дітей із різними потребами [8, с. 148]. Мельник Ю. зазначав що, інклюзія є забезпечення того щоб усі діти і дорослі могли брати участь у житті громади, як рівноправні її члени яких поважають та які роблять внесок у життя суспільства [13, с.139].

Калініна Л. в своїй праці “Мистецька інклюзія: виклики, проблеми, перспективи”, стверджує що: “... інклюзія це політика й процес, який передбачає отримання більших можливостей у навчанні й соціальному житті для усіх людей, в тому числі й людей і дітей із інвалідністю” [7, с.75].

Окремі педагоги, психологи, філософи в своїх підходах розглядають процес інклюзії як процес поділу й включення індивідів або груп в різні соціальні спільноти [1; 2; 6; 8;]. На думку більшості науковців, процес інклюзії є процесом включення в суспільство індивіда з особливими потребами й збільшення його благ у розумінні його соціального оточення.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей із особливими освітніми потребами в закладах освіти шляхом застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей [8, с.149]

Закордонні й вітчизняні дослідження, присвячені проблемі інклюзивного навчання дають нам можливість із упевненістю сказати що, метою такого навчання є свідоме опанування знаннями, уміннями й навичками, отримання певного рівня освіти й досягнення освіченості. Дослідники відзначають що, інклюзивна освіта базується на вірі в те, що кожна людина з вадою має шанс на отримання освіти й

нормальні житлові умови, які якомога ближче відповідатимуть загальноприйнятим нормам.

Основну базу інклюзії становлять концепції “нормалізації”, які базуються на ідеї, що побут і життєвий устрій людей із обмеженими можливостями має бути якомога наближеним до умов і стилю життя громади в цілому. Концепція “нормалізації” встановлена рядом сучасних міжнародних правових актів, Деякими з них є: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів, Конвенція про права дитини (1989) [4; 5].

Проаналізувавши досвід країн Європи в навчанні дітей із особливостями психофізичного розвитку, можна говорити про те, що в більшості з них інклюзивне навчання представляє собою основну форму здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Проте, слід наголосити, що діти з особливими освітніми потребами можуть здобувати освіту як у спеціальних навчальних закладах, так і в закладах масового типу.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту й права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього закладу [13, с.139].

Україна з часу, коли вона стала незалежною в 1991 році, почала все більше погоджуватися з Конвенцією ООН про права дитини й надавати великого значення поширення й визнання соціальним моделям, що пов'язанні з дотриманням прав людини. Соціальна модель “розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості” [12, с.18] Передусім ця проблема створена ставленням оточення до людей із особливими потребами й непристосованістю архітектури й транспорту. Ця модель спрямована на суспільні зміни таким чином, щоб забезпечити рівну участь громадян у здійсненні своїх прав. Піднесення й розвиток інклюзивної освіти націлено на планомірні й якісні зміни в системі освіти, а не на створення нової системи.

Система інклюзивної освіти складається з навчальних закладів середньої, професійної й вищої освіти й має на меті створення безбар'єрного середовища в навчальній і професійній підготовці людей із обмеженими можливостями. Різноманітні організації займаються розробкою спеціальних навчальних курсів для педагогів і інших учасників освітнього процесу, які направлені на розвиток взаємодії з людьми які мають обмежені можливості, зміну установок і розвитку толерантності, а найголовніше, оснащення освітніх установ потрібними атрибутами.

Важливу роль в інклюзивній освіті відіграє психологічний супровід. Поняття психологічного супроводу розкривали в своїх працях Кльоц Л., Казакова О., Зеєр Е., Теплов Б., Небилицин В., Рабінович Л., Ямпольський Л. Аналіз психологічної літератури дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної й психологічної допомоги [12 с.34]. На відміну від корекції вона передбачає не “виправлення недоліків і перебудову”, а пошук прихованих ресурсів розвитку людини, опору на власні можливості й створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язків із світом людей.

На наш погляд, ідеї психологічного супроводу найбільшою мірою відповідають прогресивним ідеям вітчизняної психології, педагогіки й соціальної роботи. Психологічний супровід є ефективним у вирішенні проблем в сім'ях що виховують дітей із особливими освітніми потребами, проблемах із батьками, однолітками, вчителями й просто знайомими. Також поняття супроводу ми трактуємо як, допомогу одній людині іншій у вирішенні життєвих проблем. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психологічна допомога, й тієї ситуації, в якій здійснюється супровід.

Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до самодопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови й надає необхідну й достатню (але ні в якому разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції “Я не можу” до позиції “Я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами”.

Психологічний супровід представляє собою галузь і спосіб діяльності практичного психолога що призначені для сприяння суспільству й людині в вирішенні проблем, породжених життям людини в соціумі [10, с.6].

Питання соціального й психологічного супроводу дітей не можуть входити до сфери професійної діяльності включно одного фахівця, тому що знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів. Соціально-психологічна робота з “особливою дитиною” має спрямовуватися на досягнення головної мети - підготувати її до самостійного життя. В системі освіти при розв’язанні цього питання вирішальну роль відіграє психологічна служба закладу й педагоги. Зокрема, практичний психолог закладу сприяє розвитку соціальних умінь дітей із особливими освітніми потребами й надає моральну підтримку сім’ям дітей, їхнім рідним і вихователям.

Під час здійснення психологічного супроводу дітей із ООП перед психологом постають такі завдання:

1. Підбір діагностичного інструментарію, придатного для роботи з різними категоріями дітей відповідно до наявного дефекту розвитку; створення банку відповідного діагностичного інструментарію для вивчення індивідуальних особливостей дітей.

2. Виявлення дітей, у яких виникають труднощі в спілкуванні, навчанні й взаємодії з оточуючими; шляхом проведення психологічної діагностики й спостереження виявлення причин даних труднощів.

3. Надання психологічної допомоги в вигляді консультування, психокорекції й психологічної підтримки дітям, які мають особливі потреби.

4. Проведення моніторингу психолого-педагогічного й медико-психологічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку.

5. Надання консультативної допомоги батькам дітей із особливими потребами.

6. Формування в учасників навчально-виховного процесу толерантне ставлення до дітей із особливими освітніми потребами шляхом здійснення просвітницької роботи [1, с. 44]

Основною метою психологічного супроводу є вивчення особистісного потенціалу дитини, виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні й соціальній адаптації й визначення резервів розвитку [6].

Бурлачук Л. у своїх працях виділяє такі основні напрями роботи практичного психолога, який здійснює психологічний супровід дітей з ООП: психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування, психологічна реабілітація й психологічна підтримка [3, с.85].

Загалом у науковій літературі спостерігається тенденція невизначеності поняття “психологічний супровід”. Багато дослідників відзначають, що супровід “передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості”. Успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту “зону розвитку”, яка їй поки що недоступна.

Інклюзивна освіта – це гнучка, індивідуалізована система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту й права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими навчальними потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання спільно з їх здоровими однолітками [7, с.76] Основним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх проблем у шкільному середовищі й поза його межами.

Зміст психологічного супроводу інклюзивної освіти полягає в побудові змісту занять із учнями, який слід спрямовувати на формування в дітей вміння бачити й цінувати відмінності, оволодівати навичками співпраці з різними дітьми, слухати й враховувати різні точки зору, поважати думку інших і висловлювати власну думку. Важливим є й формування толерантного ставлення до дітей із особливими освітніми потребами, що допоможе педагогам створити сприятливе середовище для розкриття потенціалу кожної дитини й сприятиме гармонізації стосунків у учнівському колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. Жуков, В. Мальцева. Організація психологічного супроводу // *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 41-45. URL: <https://osvita.ua/school/method/psychology/988/>
2. Бородкін Ф. М. Інклюзивна робота з особами похилого та старечого віку в місті Маріуполі. *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів ХХ підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ* За заг. ред. КВ. 2019. С. 298.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 85-103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_4_9
4. Декларація “Про права інвалідів”. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117#Text
5. Декларація “Про права розумово відсталих осіб”. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119#Text
6. Докучина Т. О. Особливості діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу. Актуальні питання корекційної освіти, Випуск №7, 2016. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/51/77.pdf>
7. Калініна Л. А. Мистецька інклюзія: виклики, проблеми, перспективи: дис. 2019. С.75-77. URL: http://217.77.221.199/bitstream/123456789/1286/1/Калініна_75-77.pdf
8. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя: історичний аспект. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія*. Сер.: Педагогіка. 2009. №. 112, Вип. 99. С. 148-153
9. Конвенція “Про права дитини”. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
10. Оленіч Т. М Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Методичний посібник. Берестівський навчально-виховний комплекс “Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів - дошкільний навчальний заклад”, 2014. 43 с.
11. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ “Агенство “Україна”, 2019. 300 с.
12. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
13. Савчук Д.А., Мельник Ю.Р. Аналіз суспільної системи за допомогою індикаторів соціальної інклюзії. Головний редактор. 2019. С. 139. URL: http://posek.km.ua/images/stories/doc/Zbirnyk_konferentsii_2019/zbirnyk_tez_iii_conference_podilskyi_college.pdf#page=140
14. Закон України “Про освіту” (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09. 2017) URL: <https://osvita.ua/legislation/law/223>

Ольга Лоб,
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ СТАДІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗА ЕРІКА ХОМБЕРГЕРА ЕРІКСОНА

Ерік Хомбергер Еріксон і його книги внесли величезний вклад у розвиток психології. В цих працях люди можуть знайти в короткій або повній формулюванні відповіді на багато життєвих питань. Учений завжди дивився на те, що відбувається з оптимізмом, також вірив у здатність людей впоратися зі своїми психологічними травмами або самотійно, або за допомогою самогіпнозу, або разом із фахівцем. Концепції Еріксона є протиположними песимістичних поглядів багатьох класичних психологів, у тому числі фрейдистів.

Роботи Е. Еріксона виділяються з жанру психоаналітичної біографії, оскільки поєднують вивчення індивідуальної особистості з історичним аналізом. Цими працями закладено основи застосування психоісторичних методів для дослідження видатних особистостей, історії релігії й дитинства, а Е. Еріксона визнано основоположником психоісторії як самотійного напрямку наукових досліджень, а також запропоновано вживання терміну “психоісторія” [1, с. 84].

У центрі уваги американського вченого взаємовідносини між внутрішнім світом особистості й оточуючою соціальною дійсністю. Е. Еріксон підкреслював, що соціальні цінності, притаманні суспільству в певну історичну епоху, формують найважливіші пласти Еґо, проте вихідним аспектом аналізу залишається особистість із її невротами й психічними травмами.

Як вважає Е. Еріксон у монографії “Історія життя й історичний момент” (1975), психотерапевтична функція “видатних людей” щодо народу полягає в тому, що своє індивідуальне страждання вони репрезентують як загальне й обіцяють вирішити для всіх те, що не змогли вирішити для самих себе. Е. Еріксон став професором Гарвардського університету (1960), де читав авторський курс “Цикл людського життя”. В 1963 р. Б. Мезліш організував перший психоісторичний семінар “Історія й психоаналіз”. Відбувається інституалізація психоісторії як окремого напрямку досліджень, з’являються спеціалізовані часописи: “Журнал психоісторії” (The Journal of Psychohistory), “Психоісторичний огляд” (Psychohistory Review), “Щоквартальний журнал із історії дитинства” (History of Childhood Quarterly). Найбільш авторитетним серед них є “Журнал психоісторії” (виходить у Нью-Йорку, редактор Л. Де Мос), який пропонує “психологічний погляд на світові, минулі й теперішні, події”.

Велику увагу Е. Еріксон приділяв питанню впливу соціального оточення на особистість і характеристик конкретно-історичної епохи на ідентифікацію. Однією з основних рис, що сприяють розвитку ідентичності, є поняття життєвого циклу. На думку Еріксона, розвиток людини, а отже, й його ідентичності, триває протягом усього життя, а не лише в перші її роки, як уважав Фрейд. Ця модель ґрунтувалася на епігенетичному принципі, взятому з ембріології: кожний етап розвитку містить моменти, які є вирішальними для подальшої еволюції.

У кожній стадії є період кризи, під час якого відбувається формування її сильних сторін і здібностей. Під кризою Еріксон має на увазі особливі моменти в людському житті – “моменти вибору між прогресом і регресом, інтеграцією й відставанням”. Так само можуть виникнути й психологічні травми, які руйнують крихкий баланс сил пройдених стадій і призведуть до неминучої регресії й руйнування поточної ідентичності [2, с.136].

Учений виділив такі аспекти ідентичності:

1. Індивідуальність – свідоме відчуття власної індивідуальності й власного окремого існування.

2. Тотожність і цілісність – відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим людина була в минулому й чим може стати в майбутньому; відчуття того, що життя має узгодженість і сенс.

3. Єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії й єдності, синтез образів себе й дитячих ідентифікацій в осмислене ціле, яке народжує відчуття гармонії.

4. Соціальна солідарність – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства й підгруп у ньому, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для значущих для даної людини осіб і що вона відповідає їхнім очікуванням і сприйняттю.

Е. Еріксон присвятив свою роботу дослідженню життєвого циклу людини й виділив у ньому вісім етапів, кожен із яких супроводжується кризою ідентичності:

1. Дитинство. Конфлікт між довірою й недовірою.

2. Раннє дитинство (1-3 роки). Автономія/сумнів.

3. Вік гри (3-6 років). Ініціативність/вина.

4. Шкільний вік (6-12 років). Компетентність/неповноцінність.

5. Юність (12-19 років). Его-ідентичність/рольова сплутаність.

6. Молодість (20-25 років). Досягнення близькості/ізоляція.

7. Зрілість (26-64 роки). Продуктивність/інертність.

8. Старість (65 - смерть). Цілісність Его/відчай.

У книзі Е. Еріксона “Дитинство й суспільство” представлена його модель “восьми віків людини”. На думку Еріксона, всі люди в своєму розвитку проходять через вісім криз, чи конфліктів. Психосоціальна адаптація, що досягається людиною на кожній стадії розвитку, в більш пізньому віці може змінити свій характер, іноді - докорінно. Наприклад, діти, які в дитинстві були позбавлені любові й тепла, можуть стати нормальними дорослими, якщо на більш пізніх стадіях їм приділялася додаткову увагу. Однак характер психосоціальної адаптації до конфліктів відіграє важливу роль у розвитку конкретної людини. Дозвіл цих конфліктів носить кумулятивний характер, і те, яким чином людина пристосовується до життя на кожній стадії розвитку, впливає на те, як він справляється з наступним конфліктом.

На думку Е. Еріксона, кожній стадії розвитку відповідають свої, властиві даному суспільству очікування, які індивід може виправдати або не виправдати, й тоді він або включається в суспільство, або відкидається ним. Ці міркування Е. Еріксона лягли в основу двох найбільш важливих понять його концепції – “групової ідентичності” й “егоідентичності”. Групова ідентичність формується завдяки тому, що з першого дня життя виховання дитини орієнтоване на включення його в певну соціальну групу - на вироблення властивого цій групі світовідчуття. Егоідентичності формується паралельно з груповою ідентичністю й створює в суб'єкта почуття сталості й безперервності свого Я, незважаючи на ті зміни, які відбуваються з людиною в процесі його росту й розвитку.

Формування егоідентичності або, інакше кажучи, цілісності особистості, триває протягом усього життя людини й проходить ряд стадій. Для кожної стадії життєвого циклу характерна специфічна задача, яка висувається суспільством. Суспільство визначає так само зміст розвитку на різних етапах життєвого циклу.

Завдання дитячого віку - формування базового довіри до світу, подолання почуття роз'єднаності й відчуження.

Завдання раннього віку - боротьба проти почуття сорому й сильного сумніви в своїх діях за власну незалежність і самостійність.

Завдання ігрового віку - розвиток активної ініціативи й у той же час переживання почуття провини й моральної відповідальності за свої бажання. В період навчання в школі постає нова задача - формування працьовитості й уміння поводитися з знаряддями праці, чому протистоїть усвідомлення власної невмілості і

даремність. У підлітковому й ранньому юнацькому віці з'являється завдання першого власного усвідомлення себе й свого місця в світі; негативний полюс у вирішенні цього завдання - невпевненість в розумінні власного Я ("дифузія ідентичності").

Завдання кінця юності й початку зрілості - пошук супутника життя й установлення близьких дружніх зв'язків, що долають почуття самотності.

Завдання зрілого періоду - боротьба творчих сил людини проти відсталості й застою.

Період старості характеризується становленням "остаточного цільного уявлення про себе, своєму життєвому шляху на протигагу можливому розчаруванню в житті й наростаючому розпачу" [3,с.152-162].

Таким чином, розв'язання кожного з цих завдань, за Е. Еріксоном, зводиться до встановлення певного динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами. Розвиток особистості - результат боротьби цих крайніх можливостей, що не згасає при переході на наступну стадію розвитку. Ця боротьба на новій стадії розвитку пригнічується рішенням нової, більш актуального завдання, але незавершеність дає про себе знати в періоди життєвих невдач. Що досягається на кожній стадії рівновагу знаменує собою придбання нової форми егоїдентичності й відкриває можливість включення суб'єкта в більш широке соціальне оточення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васютинський В. Психологічні виміри спільноти: монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.

2. Коpecь Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Вид. "Києво-Могилянська академія", 2007. 406 с

3. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : Навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2003. 204 с.

Марина Лукашук,

кандидат філософських наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЗМІН ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Загальновідоме положення про доленосний характер процесів, що відбувалися в останні двадцять років у постсоціалістичних країнах, визнається всіма дослідниками, незалежно від їхніх політичних орієнтацій і ставлення до сутнісного характеру змін. Ключовими положеннями такої ситуації стає, по-перше, зміщення пріоритету класичних факторів основного капіталу на фактор інформаційних технологій; по-друге, потреба суспільного вибору інтелектуального капіталу як головного стимулу формування сучасної економіки знань. Сьогодні реалії трансформаційних процесів в Україні вимагають обґрунтування соціально-економічної необхідності здійснення великих як державних, так і приватних капіталовкладень саме в людський фактор. Реальність, яку ми спостерігаємо останні 10 років стосовно цієї проблематики на теренах сучасної України, показує нам невтішний процес масового виїзду за кордон висококваліфікованих фахівців різних сфер діяльності, а фінансування наукових досліджень, у кращому випадку, складає 0,1-0,2% від ВВП [2, с. 26].

Сьогодні поступово формується базове положення національної політики про пріоритетну функцію нових якісних форм комунікації в сфері суспільно-виробничої діяльності, які безпосередньо пов'язані з високопрофесійними й креативними підходами з боку людини, а також її мотиваційної практики. На другий план починає відходити класично визнаний загальний обсяг праці й його кількісні принципи підрахунку. Праця, яка уособлює інтелектуальне дійство не може бути визначена тільки науково-технічними знаннями працівника, головною стає можливість спілкування та спільного використання знань і досвіду з іншими учасниками виробничого процесу. В сучасних умовах глобалізаційних змін "існування символічного капіталу, тобто "матеріального" капіталу в своїй невідомо-визнаній формі, хоч і не спростовує аналогію між капіталом й енергією, але нагадує нам про те, що наука про суспільство - це не соціальна фізика; наголошується на тому, що в склад соціальної реальності входять акти пізнання, які є необхідними для невідомо й визнання, а народжуючи їх соціально сформована суб'єктивність сама належить до об'єктивного світу" [1, с. 219], - вважає П. Бурдьє.

Можемо стверджувати, що конструктивний світовий досвід показує позитивний ефект орієнтації на процес сучасного формування капіталу знань і сприяє більш справедливому вирішенню соціальних проблем.

Отже, актуальною соціально-філософською проблематикою залишаються внутрішні національні потреби в забезпеченні переходу соціально-економічних структур на інноваційний тип розвитку, що створює базові засади перебудови всього вітчизняного соціального простору України. Така тенденція розширеного відтворення в ХХІ ст., стає однією з актуальніших проблем соціально-філософського аналізу кардинальних змін у системі структур соціального простору в процесі креативного перетворення класичних засад суспільного розвитку на принципи функціонування сучасної економіки знань [2, с. 24-25].

У роботах багатьох авторів підкреслюють думка про те, що світоглядний підхід до розуміння відносин між людьми не можна обмежувати тільки економіко-господарською сферою діяльності, також важливіший вплив здійснюється політико-ідеологічною структурою суспільних відносин, кризовим екологічним станом, тобто всіма складовими, які утворюють соціальну сферу буття людини. Відповідно, характер соціально-філософського дослідження формується не тільки за допомогою економіко-господарськими показниками, а на думку Й. Шумпетера до числа трьох класичних факторів виробництва: землі, праці, капіталу, додається ще четвертий, яким є підприємницькі здібності, тобто винахідливість, готовність до ризику, вміння організувати й керувати тощо [3].

Протягом останніх десятиліть на теренах Української держави розгортається процес одночасного поєднання практики сучасного входження вітчизняного соціально-економічного простору в глобальну систему суспільних відносин і складного внутрішнього процесу постсоціалістичної трансформації самого українського суспільства. Такі процеси створюють, як нову структуру взаємодії всередині соціально-економічної системи країни, так і забезпечують за рахунок довготривалий час "закритих територій" соціалістичних економік із величезною кількістю трудового капіталу, суттєвими природними ресурсами, відкритим споживчим ринком для світового господарства новий віток поступу самої глобалізації. Проте відхід від попереднього політичного й соціально-економічного устрою, формування нових засад суспільного розвитку забезпечується внутрішніми процесами, які мають свою власну логіку перетворень відносно факторів впливу зовнішнього середовища.

Аналізуючи сучасний кризовий стан суспільних змін в Україні, можна стверджувати, що, в першу чергу, вони пов'язані з внутрішніми політико-ідеологічними обставинами й соціально-економічними протиріччями накопиченими в

самій країні, які почали стримувати розвиток продуктивних сил на інтенсивній основі й обмежувати зростання заможності нації в відношенні до нових соціальних умов існування відповідно до світових критеріїв рівня життя.

Головними факторами негативного впливу стає відсутність ефективного середовища ринкової конкуренції завдяки, в першу чергу, корупційної складової, затратного характеру економіки, пріоритету екстенсивних орієнтирів відтворення, пригнічення реальних стимулів і мотивацій до науково-технічних інновацій, імітація й фальсифікація соціально-економічних результатів, неефективна система адміністративно-ідеологічного управління країною, а також військові дії на території країни. В результаті було деформовано структуру продуктивних сил, яка визначає конкурентне становище національного господарства в порівнянні з соціально-економічним рівнем життя в розвинутих країнах зовнішнього світу. Відбувається процес співставлення тенденцій розвитку зовнішнього, відносно стабільного господарського світу економічно розвинутих країн із застійними тенденціями всередині країни. Крім того, постійна зміна стратегічного курсу привела до практичної зупинки в реалізації реформ і звела нанівець позитивну мотивацію до копіювання кращих господарських традицій інших країн, які в багатьох випадках не відповідали національному історичному досвіду й не змогли працювати в реальних економічних умовах нашої країни.

Отже, поверхова імітація, замість бажання конкурувати з заможними країнами, які продовжували набирати оберти динамічного соціально-економічного розвитку, не дала дотепер ефективних результатів трансформації на сучасних етапах перетворень в Україні. Проте, позитивне налаштування політично-психологічних процесів можуть стати передумовою до відновлення й оптимізації трансформації сучасного українського суспільства в післявоєнний період. Людський капітал, у свою чергу, проживши такі колосальні зміни в психологічному стані, суспільному й політичному житті, повинен синергувати всі внутрішні ресурси й створити нову, потужну ланку національної ідентичності й патріотичної свідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурдые П. Практический смысл / пер. с фр. А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. 562 с.

2. Герасимова Е. М., Лукашук М. А. Соціальний простір сучасного капіталу знань: українські реалії. *Гілея: науковий вісник. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. Київ, 2019. Вип. 147 (8). Ч. 2. Філософські науки. С. 24–29.

3. Шумпетер Й. А. Капіталізм, соціалізм і демократія / пер. з англ. В. Ружицького та П. Таращука. К. : Основи, 1995. 528 с.

Крістіна Лукова,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Марина Лукашук**,
кандидат філософських наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ

За останні роки проблема агресії стала однією з найбільш популярних у світовій психології. Таку зацікавленість цією проблематикою можна розцінювати як

реакцію психологів на зростання агресії й насилля в світі. Феномен агресії виділяє дві точки зору. Відповідно до першої, агресія є поведінкою, яка є протиріччям позитивній суті людини. В іншій, вона розглядається як інстинкт, який у сукупності з іншими інстинктами слугує збереженню життя. У рамках цього підходу феномен агресії вважається умовою життєздатності й адаптації індивіда

Теоретико-методологічними засадами вивчення поставленої проблеми є дослідження в галузі різноманітних психологічних робіт як у вітчизняній так і в зарубіжній психології. Переважна більшість праць із досліджуваної проблематики присвячена вивченню різноманітних форм агресивної поведінки дітей і підлітків (О.Б. Бовть, Р.У. Благута, Б.М. Ткач, С.В. Харченко, Л.В. Чаговець). Проблема агресії й агресивної поведінки займає чітке місце серед психологічної проблематики. Особлива увага цієї проблеми приділялася в зарубіжній психології (З. Фрейд, А. Басс, А. Бандура, С. Берковіц, К. Лоренц та ін.).

Підлітковий вік пов'язаний із фізичними й гормональними змінами, що дезорієнтує підлітків, робить їх невпевненими в собі.

Також у цей період діти починають переоцінювати свою роль у суспільстві й сім'ї. Ці фактори можуть призвести до виплеску агресії в підлітка, й при цьому він, найімовірніше, не знає, як упоратися зі складними емоціями

У психологічній науці під агресією прийнято називати дії, що наносять людині будь-який збиток: моральний, матеріальний або фізичний. Причому в понятті "агресія" поєднуються різні за формою й результатами акти поведінки - від таких, як злі жарти, плітки, деструктивні форми поведінки, до бандитизму.

Спостерігається проявлення агресивності в відношенні до однолітків. У багатьох дітей спостерігається прагнення до боротьби один із одним.

Так, наприклад, Л. Бендер, розглядає агресію як тенденцію наближення до об'єкта чи видалення від нього, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу, що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам

Аналіз теоретико-методологічних джерел із проблеми дослідження показав, що існує декілька типів класифікацій агресивної поведінки. Деякі дослідники агресивної поведінки, вважають за необхідне як основу рахувати психофізіологічні відмінності дітей, інші - психосоціальний розвиток. Так, В.К. Андрієнко, Ю.В. Гербеєв, Г.А. Невський розрізняють важких підлітків: із педагогічною занедбаністю; з соціальною занедбаністю (етично зіпсованих).

Сьогодні більшість дослідників агресивної поведінки доходять висновку, що така поведінка так само вивчається, як і багато інших видів поведінки людини, й, відповідно, завжди можна знайти причину агресії. Як правило, в її основі лежать незадоволені потреби дитини, такі як відсутність похвали, відчуття причетності до групи, відчуття своєї цінності й значущості.

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).

Основна риса агресивних дітей – це надмірна запальність, що важко стримується. В такі моменти в дитини виникають проблеми з контролем своєї реакції на негативні стимули, які її викликали.

Агресивність дітей і підлітків може проявлятися у різних формах: це фізична агресивність; словесна агресивність, сварки, прокляття; надмірний критицизм; агресивність, що виражається криком; тупання ногами; ляскання дверима; псування чужої власності; надмірна дратівливість, що проявляється запальністю тощо.

Одним із чинників, що сприяють виникненню агресивної поведінки, є марне витрачання часу. На жаль, перегляд телевізора сьогодні – найпоширеніший спосіб

заповнення вільного часу в дітей і підлітків, але саме телебачення має серйозний вплив на формування агресивної поведінки.

Діти відтворюють агресивну поведінку, побачену в фільмах, засвоюють її й 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 і підлітків: вони сприяють бажанню наслідувати побачену раніше модель поведінки, а також підвищують рівень тривожності, який є причиною агресивних реакцій.

Сцени насильства, що показуються по телебаченню, викликають такі негативні зміни в особистості дитини:

- сприяють формуванню агресивної поведінки й підвищують рівень агресії в відношенні до однолітків;
- провокують агресивні фантазії;
- притупляють нормальну емоційну реакцію на агресію й ведуть до переконання, що агресія є поширеним і соціально припустимим явищем;
- руйнують сприйняття справжньої ролі насильства в суспільстві й сприяють формуванню відчуття загрози з боку зовнішнього світу;
- заохочують дітей придумувати нові форми агресивної поведінки, які не були показані на екрані.

З'ясовано, що більш дослідників агресії відокремлюють її різні типи й форми, серед яких вирізняють вербальну й фізичну агресію, пряму – непряму, активну – пасивну, ворожість тощо. Так, наприклад, матеріали, здобути Л.М.тСеменюк на основі аналізу документації шкіл, бесід із учителями, батьками, відносини кожного конкретного підлітка з однолітками, дорослими, його особливості, погляди, сторони поведінки в процесі тестування, анкетування, обстеження дітей за допомогою опитувальників, дозволили їй виділити чотири групи:

1. Підлітки з стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і відносин, прагнучі до споживчого проведення часу. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість. У їх поведінці переважає фізична агресивність.

2. Підлітки з деформованими потребами й цінностями, що володіють більш менш широким кругом інтересів, що відрізняються загостреним індивідуалізмом, охочі зайняти привілейоване положення за рахунок утиску слабких і молодших. Прагнення до застосування фізичної сили виявляється в них ситуативне й лише проти тих, хто слабкіше.

3. Підлітки, в яких конфлікт між деформованими й позитивними потребами, що відрізняються однобічністю інтересів, пристосованістю, брехливістю.

У дітей, як і в дорослих, розрізняють вербальну й невербальну агресію.

Формами вербальної (словесної) агресії є: обзивання, настирні скарги, зухвалість у відношенні до дорослих або однолітків, висміювання, колочі зауваження з метою викликати в іншій людини неприємні емоції.

Формами невербальної агресії є фізична й нефізична. Агресія фізична - це безпосереднє спричинення болю іншим людям, що більше притаманна хлопчикам, має два варіанти. Перший - це псування оточуючих предметів, а другий - це спричинення болю за допомогою фізичного нападу (різного роду удари, штовхання, підніжки, щипання, кусання, дряпання, викручування рук, паплюження, удари різними предметами тощо).

Приведені класифікації агресивності підлітків ґрунтуються на комплексі властивостей особистості, типових для певної групи підлітків.

Необхідно зазначити, що підлітковий вік - один із найбільш складних періодів розвитку людини й багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме в підлітковому віці відбувається формування характеру й інших основ особистості. Необхідно враховувати властиве прагнення підлітків вивільнитися з під опіки й контролю рідних, вчителів. Нерідко це прагнення приводить і до заперечення духовних цінностей і стандартів життя взагалі старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидним стають і дефекти в виховній роботі з підлітками. Особливо значущими в цьому відношенні є неправильні взаємостосунки в сім'ї. Зразками для наслідування в агресивній поведінці дуже часто є самі батьки. Дитина, що неодноразово піддавалася покаранням, кінець кінцем сама стає агресивною [2; 4].

Існують різні погляди й концепції різних типів неблагополучних сімей, де з'являються діти з відхиленнями в поведінці. Так, наприклад, Л.С. Алексеева розрізняє наступні види неблагополучних сімей: 1) конфліктна; 2) аморальна; 3) педагогічно некомпетентна; 4) асоціальна.

Г.П. Бочкарева виділяє наступну класифікацію сім'ї: 1) з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, але і грубі, неповажні в відношенні до своїх дітей; 2) у яких відсутні емоційні контакти між її членами, байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі відносин. Дитина в таких випадках прагне знайти емоційно значущі відносини поза сім'єю; 3) з хворою етичною атмосферою, де дитині щепляться соціально небажані потреби й інтереси, він залучається до аморального способу життя.

Необхідно зазначити, що не менш важливим є питання виникнення ситуацій, які не благополучно сприяють розвитку сім'ї.

Так А.Е. Лічко виділяє 4 неблагополучних ситуації в сім'ї: 1) гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дітей (його думок, відчуттів, поведінки) до сімейного тиранення; 2) гіпоопіка, нерідко перехідна в бездоглядність; 3) ситуація, що створює "кумира" сім'ї – постійна увага до будь-якої спонуки дитини й непомірна похвала за вельми скромні успіхи; 4) ситуація, що створює "попелюшок" в сім'ї – з'явилося багато сімей, де батьки приділяють багато уваги собі й мало дітям.

Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях обумовлено виникненням відчуженості, грубості, неприязні певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч воля тих, що оточують, що створює об'єктивні передумови для прояви демонстративної непокори, агресивності.

Інтенсивний розвиток самосвідомості й самокритичності призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але й власного уявлення про себе.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з навколишніми людьми. Необхідно відмітити, що підлітки попадають під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей.

Компанії однолітків, що стихійно складаються, об'єднують підлітків, близьких за рівнем розвитку, інтересах. Група закріплює й навіть культивує девіантні цінності й способи поведінки, робить сильний вплив на особистісний розвиток підлітків, стаючи регулятором їх поведінки. Відчуття дистанції, що втрачається підлітками, відчуття допустимого й неприпустимого приводить до непередбачуваних подій [4].

Необхідно відмітити, що особливу значущість набуває дослідження агресивної поведінки в підлітковому віці. Як зазначено в наукових дослідженнях [3; 4; 6] на першій стадії підліткового періоду (в 10-11 років) дитини характеризує вельми критичне відношення до себе. Близько 34% хлопчиків і 26% дівчаток дають собі повністю негативні характеристики, відзначаючи переважання негативних рис і форм

поведінки, зокрема грубості, жорстокості, агресивності. При цьому в дітей цього віку переважає фізична агресія й найменше виражена агресія непряма. Вербальна агресія й негативізм знаходяться на одному ступені розвитку. Ситуативне негативне відношення до себе зберігається й на другій стадії підліткового віку (в 12-13 років), обумовлено, значною мірою, оцінками тих, що оточують, як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної й вербальної агресії, тоді як агресивність непряма, хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена.

На третій стадії підліткового віку (в 14-15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план у них виходить вербальна агресія, що на 20% перевищує показники 12-13 років і майже на 30% в 10-11 років. Агресивність фізична й непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

У ряді досліджень було емпірично доведено, що коріння агресивності й підвищеної тривожності йде в раннє дитинство, закріплюючись або загладжуючись в пізнішому віці. Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності, а підліток прагне до твердження себе, своєї позиції, як дорослий, серед дорослих, то необхідно забезпечити включення підлітка в таку діяльність, яка лежить у сфері інтересів дорослих, але в той же час створює можливості підлітку реалізувати й затвердити себе на рівні дорослих [1; 3].

Агресивні дії дуже різноманітні за формою й за ступенем заподіяної шкоди. Так, багато злочинів розглядаються як прояв агресії: зазіхання на благополуччя й життя людини, наприклад. У той же час агресивна поведінка нерідко виражається в грубих, образливих, глузливих або уїдливих словах.

У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, що обумовлюють прояв поведінки, що відхиляється, можна виділити такі, як: індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного й сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в навчально-виховному колективі.

Метою нашого емпіричного дослідження є виявлення особливостей прояву агресивної поведінки в підлітковому віці. Вибірку склали студенти 1-го курсу в кількості 50 чоловік (25 дівчат і 25 хлопців).

Дослідження проводилось за допомогою наступних емпіричних методів – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, тестовий метод, що передбачав використання методики А. Басса та А. Дарки, за допомогою якої можливо виявити наступні форми прояву агресивної поведінки та оцінити такі показники як: фізична агресія (використання фізичної сили проти іншої людини); непряма агресія (спрямована через іншу людину або групу людей); вербальна агресія (вираження негативних почуттів як форму, так і через словесні відповіді); роздратування (схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні); негативізм (опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів); образа (заздрість і ненависть до оточуючих за справжні й вигадані дії); підозрілість (схильність до недовіри і обережному ставленні до людей які на його думку можуть нанести шкоду); почуття провини та аутоагресії (ставлення й дії стосовно до себе й оточуючих, що ґрунтуються на думці про те, що сам досліджуваний є поганою людиною, чинить недобре).

Крім того за допомогою методики А. Басса й А. Дарки, можливо виявити індекс агресивності й індекс ворожості. Індекс агресивності представлений усередненими

показниками фізичної, вербальної та невербальної агресії й негативізму. Індекс ворожості - включає усереднені результати підозрілості, роздратованість і образи.

Таблиця 1.

Усереднені показники форм агресивної поведінки

Форми агресивної поведінки	Усереднені	показники
	Хлопці	Дівчата
1. Фізична агресія	67.5	65
2. Вербальна агресія	70	69
3. Непряма агресія	67	64
4. Негативізм	66.5	62.7
5. Роздратованість	55	54
6. Підозрілість	45	47
7. Образа	49	51
8.Провина (аутоагресія)	63	64

Виявлено, що в підлітковому віці найбільш вираженим стає індикатор агресивності такий як вербальна, фізична й непряма агресія. Підлітки проявляють агресію через використання фізичної сили проти іншої людини, іноді ця агресія спрямована через іншу людину або групу людей. Високий показник вербальній агресії свідчить про намагання прояву агресії в вираженні негативних почуттів як форму, так і через словесні відповіді. Необхідно відмітити, що такі показники агресивності, як негативізм, підозрілість і образа менш виражені.

З'ясовано, що низькими показниками прояву агресії з'являються підозрілість, як у хлопців і в дівчат. Зазначимо, що рівень підозрілості й образи в дівчат вищий ніж у хлопців.

З метою порівняння даних індексів агресії й індексів ворожості знаходимо середні значення індексів агресивності й ворожості.

Таблиця 2

Середні значення за показниками індексів агресивності й ворожості

№	Показники	Методика Баса-Дарки	
		Індекс агресивності	Індекс ворожості
1	показник для дівчат	10,45	8,64
2	показник для хлопців	10,84	8,48
3	показник для групи	21,29	17,12

На підставі отриманих результатів було виявлено, що розвиток проявів агресивності й ворожості відбувається нерівномірно.

Можна зробити висновки, що отримані нами показники агресії мають тісні значимі зв'язки між собою.

Необхідно зазначити, що рівень агресивності в хлопців вищий ніж у дівчат, а також має більший діапазон вираження. Зазначимо, що рівень підозрілості й образи в дівчат вищий ніж у хлопчиків.

На основі цього дослідження виявлено, те що для підліткового віку характерні такі форми прояву агресії, як вербальна, фізична й непряма агресія. Ці прояви агресій можуть відбуватися під впливом різноманітних чинників. Підлітки можуть потрапляють під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну

шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і круг спілкування сприяють розвитку й закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях обумовлює виникнення фізичної й вербальної агресії, грубості, прагнення робити все на зло, агресивності й руйнівних дій.

Таким чином, на основі одержаних результатів, на перспективу подальших досліджень із означеної проблеми буде розробка корекційної програми.

Отже, психологічна допомога агресивним підліткам може набувати засобів психопрофілактики й психокорекції агресивності особистості в умовах активного соціально-психологічного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 573 с.
2. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Москва : Медицина, 1985. 416 с.
3. Ситковская О. Д. Судебно-психологическая экспертиза аффекта : [метод. пособие]. Москва, 1983. 70 с.
4. Гурьева В. А., Семке В. Я., Гиндикин В. Я. Психопатология подросткового возраста (теоретический, клинический и судебно-психиатрический аспекты). Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. 310 с.

Світлана Мельничук,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ Й ПРОФІЛАКТИКА ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Психологи вивчаючи особливості переживання внутрішньоособистісних конфліктів особистістю зазначають, що на умови попередження виникнення цих конфліктів впливають як внутрішні так і зовнішні соціальні фактори. Окрема особистість тільки певною мірою може впливати на соціальну структуру соціуму, на сприятливе для неї соціальне середовище. Але особливу роль у попередженні внутрішньоособистісних конфліктів психологи відводять саме формуванню гармонійного внутрішнього світу самої особистості.

У своїх роботах дослідники [3; 5; 6] розглядають конструктивну форму внутрішньоособистісного конфлікту як фактор психологічного благополуччя, стресостійкості й адаптації. Дослідники в своїх роботах звертають увагу на важливість і необхідність розвитку навичок саморегуляції емоційних станів, вмінні знаходити різні варіанти вирішення складних ситуацій, здатності примати самостійні рішення, гнучкості в визначенні пріоритетів життєвих цінностей, формуванні особистісних якостей, розвитку рефлексивних навичок.

Обираючи напрям корекційної роботи, слід розуміти сам феномен і сутність внутрішньоособистісного конфлікту. На нашу думку, потреба створення корекційних програм для студентів, які потребують вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, є актуальною й необхідною. Ці програми повинні містити розвивальні заняття, тренінги, вправи, які б допомагали й пошуку ресурсів щодо конструктивного подолання конфліктів.

Велике значення в попередженні, профілактиці й вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів психологи приділяють арт-терапії, яка базується на творчій діяльності особистості. Під час проходження арт-терапевтичних практик відбувається активізація певних психологічних процесів: сублімація почуттів приводить до внутрішньої гармонії, ситуації переосмислюються й набувають нового змісту, змінюються установки й внутрішній світ людини. Під час створення творчого продукту відбувається трансформація й інтеграція внутрішнього світу, що сприяє реалізації нових внутрішніх установок і по можливості подоланню конфліктів, як внутрішніх так і зовнішніх. Адже творчий процес дає можливість пережити внутрішньоособистісний конфлікт, збагатити досвід у його проходженні, трансформувати його й обрати інші ефективні шляхи його подолання.

Науковці [1; 4] вважають, що дуже часто арт-терапія є єдиним способом для самовираження й інструментом дослідження й гармонізації внутрішнього світу людини, для вираження яких вербальні методи не є актуальними. Завдяки методам арт-терапевтичної роботи створюються додаткові можливості для внутрішньої комунікації, відбувається перехід на більш глибокі рівні підсвідомості, відбувається звільнення від негативних установок, що були домінуючими для особистості, засвоюються нові ролі й моделі поведінки, що сприяють гармонізації внутрішнього світу людини.

Науковці зазначають, що “основою психологічного корекційного впливу арт-терапії є те, що, по-перше, мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію й знайти її розв’язання через її переструктурування на основі креативних здібностей суб’єкта, й по-друге, воно завдяки природі естетичної реакції сприяє зміні дії “афекту” від того, що мучить, до того, що приносить насолоду (Л.С. Виготський)” [5, с. 271].

Види арт-терапії представлені в психології як існуючі види мистецтв. Найбільш актуальними й дієвими на сьогоднішній день є: музикотерапія, ізотерапія, колаж, ліплення, танцювальна терапія, драмотерапія, казкотерапія, ігротерапія, фототерапія, кольоротерапію, лялькотерапія, бібліотерапія, кінотерапія, орігамі та інш. Окрім цього, кожен із зазначених видів включає в себе велику кількість технік, які використовуються для вирішення внутрішньоособистісних, міжособистісних конфліктів, вікових і професійних криз, проблемних і кризових ситуацій, невротичних і психосоматичних розладів.

Велике значення в роботі з внутрішньоособистісними конфліктами психологи [2; 6; 8] надають тренінгам. Під час тренінгової роботи в групі відбувається зміна психологічних установок, які впливають на реальність життєвих ситуацій, які переживає особистість. Мета тренінгів як виду корекційної роботи – це формування стресостійкості й відповідальності за власне життя, активізування життєвої позиції, корегування ціннісних орієнтацій, саморозвиток і самовдосконалення особистості. Основними завданнями тренінгів є:

1. Створення комфортних умов до самопізнання, занурення у власний внутрішній світ та робота із його підструктурами.

2. Розширення знань під час роботи тренінгу про власні почуття, відчуття, емоції, формування вмінь саморегуляції, розвиток емоційно-вольової сфери особистості.

3. Сприяння усвідомленню власних життєвих перспектив, формування і коригування ціннісних орієнтацій і установок і знаходження ефективних шляхів реалізації життєвих цілей.

Науковиці Афанасьєва Н.Є., Перелигіна Л.А. зазначають, що робота тренінгової групи спрямована на розвиток і формування особистості й пов’язана з гуманістичним напрямом у психології К. Роджерса. Адже він у своїй теорії трактував позицію “моделі росту”, відповідно до якої людина має власну активність, внутрішні

ресурси, прагне до росту, прогресу й реалізації свого потенціалу. В процесі роботи групи кожна людина відкриває своє уявлення про власне "Я", більш глибоко усвідомлює себе, свої потреби й можливості, осмислює власні особливості [2].

Отже, основними умовами попередження й профілактики внутрішньоособистісних конфліктів є:

- прийняття складних життєвих ситуацій як труднощі, які є на певному життєвому шляху;

- формування цінностей, які є важливими в житті й дотримуватися їх;

- цінності, які вибудовуються в систему, не повинні суперечити між собою, бути диференційованими й осмисленими;

- бути гнучким до ситуації й уміти адаптуватися під обставини;

- вміти поступатися незначному, щоб досягти більшого;

- формувати свій світогляд у позитивному сприйнятті, сподіватися на найкращий розвиток подій і ситуації, оптимістично дивитись у майбутнє – це є головними показниками в збереженні психічного здоров'я особистості;

- необхідно не стільки задовільняти свої потреби, а скільки переглядати їх необхідність у власному житті;

- розвивати вольові якості й довільну саморегуляцію;

- формувати особистісну зрілість і адекватну самооцінку;

- не накопичувати невирішені проблеми, а шукати шляхи їх ефективного вирішення;

- розвивати впевненість у собі, відчуття самоцінності й самоефективності, а також контроль за подіями й ситуаціями;

- вибудовування реалістичних часових перспектив у домаганнях і планах на майбутнє;

- формувати собі здатність до змін;

- набувати в процесі навчання знання, навички й компетенції для подолання різного виду внутрішньо особистісних конфліктів [7].

Отже, всі напрями роботи й підходи для вирішення, попередження й профілактики внутрішньоособистісних конфліктів є дієвими, але кожен із них є особистісним для власного прийняття й ефективної роботи. Складні деструктивні внутрішньоособистісні конфлікти потребують вчасного діагностування й корекційної роботи з психологом або психотерапевтом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапия - новые горизонты / Под. ред. А.И. Копитина. Москва : Когито-Центр, 2006. 336с.

2. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. Навчальний посібник. Нац. ун-т цивіл. захисту України. Харків : ХНАДУ, 2015. 251 с.

3. Балушок М. В. Корекційно-розвивальна програма по роботі із внутрішньо особистісними конфліктами в юнацькому віці. Вісник Харківського національно-педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія Психологія 2015. Випуск 50. С.5-13.

4. Вознесенська О.Л. Арт-терапія в роботі з конфліктами та миротворення. Простір арт-терапії: зб. наук. праць. К.: Золоті ворота, 2018. Спец. вип. С. 73-96.

5. Гущина Т. Ю Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореферат дис..на здобуття наук ступеня канд..психол.наук: спец. 19.00.07. Київ, 2008. 24 с.

6. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВУЗі : дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Чернівці, 2000. 226 с.

7. Пов'якель Н. І., Ложкін Л. Г., Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник. Київ : ВД "Професіонал", 2006. 416 с.

8. Приходько В. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. Вісник Львів. ун-ту. 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182-188.

Олександра Мітіна,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня,
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Наталія Чорна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

У сучасних умовах значно збільшується інформатизація й глобалізація суспільних процесів і саме в цих умовах зростає актуальність проблеми самопрезентації особистості. Пошук і побудова адекватної самопрезентації й її збереження, як свого "Я", є важливою основою для становлення й позитивного розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому. В сьогоденні процес самопрезентації є сильно ускладнений через пришвидшення індустріалізації й створення нових сфер діяльності людини (наприклад, таких як Інтернет-середовище), саме тому їх вплив потребує більшого вивчення, й особливої уваги.

На сьогоднішній момент віртуальна самопрезентація є звичним явищем, яке завдяки глобальній віртуалізації суспільства вже майже нічим не відрізняється від самопрезентації в реальному житті. Проте, в віртуальній самопрезентації молоді існують певні психологічні особливості презентації себе в онлайн середовищі.

Самопрезентація - це навмисна й усвідомлена поведінка, спрямована на створення певного враження в оточуючих. Автори мотиваційних теорій показують, які спонукання можуть лежати за самопрезентацією (демонстративною поведінкою): потреба схвалення чи прагнення уникнути несхвалення, мотив влади, прагнення переваги, прагнення відчувати свою ефективність, потреба формувати в оточуючих шанобливе ставлення тощо. буд. постулюють існування специфічного мотиву - мотиву привернення уваги до себе, пов'язаного з потребою прояву індивідуальності. Е. Джонс і Т. Піттман вважають, що в основі самопрезентації лежить прагнення розширити й підтримати вплив у міжособистісних відносинах, тобто прагнення влади. Творці теорій когнітивного балансу бачать функцію самопрезентації в усуненні дисонансу, що виникає в людини внаслідок неузгодженості чужих і власних оцінок себе.

Д. Майерс вважає самопрезентацію засобом підтримки самооцінки. На його думку, більшості людей притаманне прихильне, оптимістичне ставлення себе, тобто самооцінка в більшості людей неадекватна, вона завищена. Таку підвищену самооцінку необхідно підтримувати, звідси відбувається прагнення сподобатися, справити враження, яке проявляється в особливій поведінці, що підігрує.

Р. Баумейстер і А. Стейнхилбер вважають, що людина потребує саморозкриття як прояв себе в зовнішньому світі: в процесі міжособистісного спілкування він представляє свій внутрішній зміст - думки, характер, цінності, переконання.

В цілому, механізм самопрезентації можна представити так: сприймаючи свій відбитий образ Я (реакцію оточуючих), людина може на його основі скоригувати імідж або самозмінюватися, прагнучи наблизитися до свого ідеалу або бажаного в суспільстві еталона.

Самопрезентація в соціальних мережах – це цілеспрямоване формування власного образу “Я”, який можна розглядати через призму власних цілей, мотивів, уявлень про власну зовнішність, а також як відображення особистих цінностей, ідеального бажаного “Я”. Процес побудови самопрезентації – це найчастіше самостійна, свідомою робота індивіда, на процес чого впливають не лише певні особистісні якості індивіда, а в соціум (віртуальний соціум), який відображається в існуючих еталонах віртуальних образів, а також в оцінках, віртуальному етикеті, стереотипах, судженнях користувачів соціальних мереж. Формування самопрезентації особистості в соціальних мережах можна вивчати як одну з практик особистості, яка направлена на соціальний ріст, певну компенсацію, а також ідентифікацію себе з певною соціальною групою.

Окрім того, важливо зазначити, що віртуальна самопрезентація молоді не завжди є ідеалізованим образом особистості, що перебільшує певні позитивні характеристики, чи показує неіснуючі позитивні якості, й навпаки – вона може мати дещо негативних характер. В першу чергу, це може залежати від ситуацій та конкретних комунікативних задач, які стоять перед особистістю, а тому віртуальна самопрезентація може бути як засобом захисту, так і привабливості. Таким чином, проблема самопрезентації молоді в соціальних мережах є актуальною на даний час.

Самопрезентація особистості в соціальних мережах - це прояв одного з самопроцесів, під час якого відбувається цілеспрямоване або стихійне, свідоме чи неусвідомлене пред'явлення особистістю себе, а результатом є сформоване враження в співрозмовника по Інтернет-спілкуванню. Самопрезентація також тісно пов'язана з саморозкриттям. Саморозкриття - це загальний термін, що означає розкриття будь-якої інформації про себе. В той самий час самопрезентація - це окремий вид саморозкриття, в якому людина повідомляє ті відомості, які відповідають заздалегідь обраному образу.

Трансформація власної ідентичності може відбуватися як частково (тобто приховування фактів або невелика брехня), так і можлива повна зміна особи (стать, інше ім'я, чужі фотографії тощо). Деякі користувачі змінюють свою реальну особистість настільки, що її починає замінювати віртуальна. З часом користувачі можуть вести або подвійний образ життя, або ж візьмуть створений віртуально власний образ із соціальних мереж, і координально змінять своє бачення важливих речей.

Сучасна самопрезентація різних поколінь доволі сильно відрізняється, тому завдяки науковим дослідженням, й спостереженням можна відокремити дві групи суспільства в самопрезентації “Дорослі” і “Підлітки”.

Серед дорослих встановлено три групи користувачів: 1) “користувачі-ідеали”, які прагнуть презентувати себе як лідерів; 2) користувачі, які частково прагнуть жити життям інших; 3) користувачі, які прагнуть самоствердитися в віртуальному світі.

Серед підлітків-користувачів соціальних мереж також виявлено три групи: 1) користувачі, які прагнуть сподобатись і отримати соціальне схвалення; 2) користувачі, спрямовані на самоствердження й 3) користувачі, які прагнуть підтримки.

Вчені зазначають, що підлітків зареєстрованих у мережах стає дедалі більше, а вік реєстрації дедалі менше.

Мотиви реєстрації підлітків у соціальних мережах:

1. За прикладом родичів і друзів. Це найбільш поширений варіант, так як у підлітковому періоді яскраво проявляється потреба в спілкуванні, схваленні та прийнятті в суспільстві.

2. Інтерес перед чимось новим.

3. Щоб стежити за життям зірок.

4. На підвищення самооцінки.

Мотиви реєстрація в соціальній мережі не дуже відрізняються від мотивів дорослої людини. Але якщо розглядати те, як підлітки створюють свій образ і як ставиться до цього, то ми можемо побачити відмінності.

Дослідження на тему самопрезентації в соціальних мережах викликає інтерес, перш за все, в самих підлітків, їм подобається розмірковувати, рефлексувати з цього приводу. Аналіз даних процесів не тільки з негативного боку, але й із позитивним допомагає більш конструктивно ставитися до захопленості підлітками спілкування в соціальних мережах. Так можна ефективніше знайти адекватні форми взаємодії, сприяють розвитку позитивних, соціально схвалюваних якостей особи.

Якщо Ви хочете зрозуміти людину краще за допомогою соціальних мереж Інтернету - необхідно дуже постаратися, щоб зрозуміти, побачити й зібрати факти не про соціальну маску, а про невідому країну людини, її справжню особистість. Ми бачимо замість невідомої країни відому країну – статуси, поверхневі коментарі, всілякі відео й фотографії, які часто не мають прямого відношення до користувача. Відбувається це через шаблонну побудову соціальних мереж і через різне ставлення людей до своїх профілів і сторінок у Інтернеті.

У громадському просторі будь-якого формату – онлайн- або офлайн-режиму – існує низка соціальних масок, або фільтрів. Найсильніший фільтр у соціальній мережі Інтернету – фільтр іронії. Перебуваючи віч-на-віч зі своїми думками, своїм внутрішнім світом перед електронним сервісом, людина розуміє, що її записи та прояви її особистості можуть побачити велику кількість людей. І щоб не допускати в зону своєї особистості сторонні погляди, не виглядати слабкою та відвертою, людина пропускає свої повідомлення через цей фільтр іронії. Іронія – потужна зброя в Інтернеті, яка є дзеркалом для читачів. Рефлексуючи над своєю особистістю, автор публікує запис, а читач знаходить у написаному якісь свої прояви. Якщо це схематично, людина – це колодязь, який має кілька верств. Із наближенням до поверхні, плоди творчості особистості проходять через різні фільтри й, відповідно, зменшуються в розмірах.

У психології є поняття соціального погладжування, яке розглянув Ерік Берн у своїх працях. Погладжування - це дії, при яких людина звертає свою увагу на іншу людину, й, тим самим, дає сигнал про те, що визнає його присутність, будь-яку якість, вчинок або його саму як особистість. Під погладжуванням розуміють не обов'язково фізичний дотик. Погладжування – це й слова, що схвалюють, і відповідна міміка, жести, й активне слухання, й рухи в бік співрозмовника – все те, що підкреслює значущість людини.

Лайк – це найпростіший спосіб здійснити й отримати погладжування в Інтернеті. Щоб отримати лайки, похвалу, схвалення або привернути увагу інших до своєї персони, треба обов'язково щось зробити. Наприклад, написати захоплюючий пост, запостити смішну картинку, поділитися “гарячою” новиною, змінити аватарку, опублікувати нові цікаві фотографії.

Тобто лайк це зручний спосіб заявити про себе, висловивши свою присутність у кіберпросторі, не починаючи листування й не вимагаючи відповіді, на відміну від коментаря. Це можливість публічно висловити свою згоду з думкою автора публікації, його поглядом на тему.

Одна з найважливіших речей, яку користувач шукає в соціальних мережах – це анонімність. Деякі дослідники пов'язують це з тим, що анонімність допомагає користувачам створювати ідеальні образи, за допомогою яких вони можуть презентувати себе, а також пробувати привласнювати нові якості, не властиві їм у реальному житті. Але дуже часто людина стає залежною від створених ним віртуальних особистостей. Користувачі соціальних мереж дійсно представляють у соціальних мережах ті образи, які хотіли б бачити насправді. Ця властивість допомагає не тільки трохи виправити наш образ, на краще, на нашу думку, сторону, але й повністю видозмінити.

Не останню роль у процесі створення образу грає аватар на сторінці соціальної мережі, адже одна з його основних функцій – звернути увагу інших користувачів, подати людину в вигідному світлі, показати найкращі сторони.

Популярність набуває такого вигляду фотографії як селфі. Ця фотографія є способом самопрезентації себе, “фотографічним автопортретом”. Критик Аліша Елер каже, що популярність селфі полягає в тому, що зараз кожна людина отримати свою порцію популярності, а правильне й красиве селфі може допомогти в цьому. Але селфі популярно й у зірок. Селфі в наш час стає частиною великих піар-компаній.

Загальною тенденцією поведінки користувачів у соціальних інтернет-мережах є прагнення показати себе з кращого боку, акцентувати увагу на своїх найкращих рисах і якостях, постати в вигідному світлі, продемонструвати наявність деяких “статусних” матеріальних і нематеріальних благ. Це здійснюється як за допомогою заповнення свого профілю в мережі, так і в створенні тематичних груп та сторінок, участі в публічних обговореннях, здійсненні репостів і залишенні коментарів і лайків. Звичайно, це поширюється не на всіх інтернет-користувачів, а лише на тих, хто має на меті заявити про себе.

Найчастіше зустрічаються такі тактики проявів особистісної мотивації до самопрезентації в статусах соціальних інтернет-мереж:

- звернення до інтернет-співрозмовників і передплатників, яке може мати як нейтральний відтінок, так і заклик, а часом і виклик до рішучих дій;
- опис свого настрою чи внутрішнього стану;
- роздуми про життя, любов, сенс життя тощо;
- використання цитат відомих людей;
- розміщення інтернет-посилань на цікаві веб-сайти або свій обліковий запис в іншій мережі Інтернету.

Існує також теорія про те, що основою самопрезентації є прагнення влади. За цією ознакою вони виділяють 5 видів самопрезентації:

1. Намагатися сподобатися. Індивід за допомогою чарівності намагається уявити себе привабливим у очах інших.
2. Самореклама, або самопросування – спосіб довести свою компетентність у чомусь і викликати повагу.
3. Залякування - індивід демонструє силу, доводить що він “небезпечний”.
4. Пояснення прикладом - демонстрація переваги, доказ значущості своєї особи.
5. Благання - демонстрація слабкості, з метою викликання співчуття.

Таким чином, незважаючи на актуальність, дотепер існує дуже мало досліджень, які були б зосереджені на самопрезентації людини в соціальних мережах. Але розуміння цього феномену дуже важливе, оскільки саме за допомогою фотографій, ми можемо досліджувати поведінку людини, а також її соціальні й культурні цінності.

Віртуальна мережа, одна з найбільших платформ самопрезентації. Інтернет стає майданчиком для експериментів із створенням віртуальних образів. Кардинально змінюючи свій інтернет-образ, ми можемо керувати враженням, яке робимо на співрозмовника. Віртуальний образ відображає потребу в визнанні, популярності, він замінює “поганий” реальний образ користувача.

Соціальні мережі припускають значний діапазон комунікативних можливостей, у них є всі необхідні ресурси подолання комунікативних фільтрів й створення максимально сприятливого Я-образу в межах персональної сторінки. Іншими словами, соціальна мережа служить не засобом побудови альтернативної (мережевої) ідентичності, а способом віртуалізації особистості, свого роду екзистенційним розширенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васина Е. Самопрезентация индивида в сети: особенности языковых игр» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsii-individa-v-seti-osobennosti-yazykovyh-igr/viewer>
2. Гордеев Н.В. Презентация виртуальной личности в разных коммуникационных средах сети Интернет [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://cyberpsy.ru/2011/05/1151/>
3. Гримов О.А. Самопрезентация и самоидентификация личности в социальных сетях [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2013/Psihologia/12_129127.doc.htm
4. Римский В. Воздействие сети Интернет на социальную активность, формирование и развитие идентичностей. Вестник общественного мнения. - 2009. - № 1. - С. 86-97.
5. Соловьев Д. Потребности и поведение людей в социальных сетях. Теория «лайков» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cossa.ru/234/13291>
6. Соловьев Д. Самовыражение в социальных сетях и новый формат истории. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.cossa.ru/234/14115>

Людмила Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІД ЧАС РОЗГОРТАННЯ ТРАВМАТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ ТА ПІСЛЯ ВИХОДУ З НЕЇ

Внаслідок активності трагічних подій, які відбуваються в Україні впродовж останніх місяців, гостро постала потреба в соціально-психологічній підтримці й супроводі цілих соціальних груп, а також у терміновій психологічній допомозі окремим людям, дітям, дорослим, родинам. Перебування дорослих, дітей або цілих сімей у ситуації війни породило небезпечні для життя гострі стресові ситуації, що виходять за межі звичного людського досвіду. Загибель великої кількості людей внаслідок обстрілів і катувань, переселення людей, які змушені були відірватися від свого коріння, зіткнутися з матеріальними проблемами й соціальною деривацією (тобто опинилися в ситуації відсутності друзів, нових контактів, роботи), все це настільки травмує соціум, що проявляється в порушенні психічного здоров'я населення, а іноді навіть на психопатологічному рівні.

Екстремальна ситуація для тих, хто її переживає, може стати кризовою, стресовою, травматичною й викликати відповідно кризу, стрес, психотравму [3, с.8]. В умовах критичної ситуації й тривалого стресу відбувається виснаження захисних сил організму й адаптаційних можливостей людини, результатами яких можуть стати розлади психіки психогенного характеру, при яких відбуваються характерні зміни особистості, дезадаптація до оточуючого мікросоціального середовища, погіршення здоров'я в цілому. Але перебування в травматичних ситуаціях - це лише одна сторона, одна з основних причин, що можуть викликати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Інша, й не менш важлива, сторона пов'язана з тим, як людина реагує на травматичну подію, і як вона інтегрує пережите, тобто мова йде про рівень емоційної стійкості індивіда, про його особистісні ресурси, якісні своєрідності захисних психологічних механізмів, наявність чи відсутність тісних емоційних зв'язків

із оточуючими людьми, підтримки з їхнього боку [1, с.17]. Люди після перебування в стресових ситуаціях потребують посиленої уваги, підтримки, психологічної допомоги. В залежності від того, як швидко і якісно буде надана психологічна допомога, залежить ефективність подолання наслідків перебування в травмуючих обставинах.

Виділяють чотири типи реагування на травматичну подію: без ознак порушення адаптації; непатологічна психічна адаптація - гостра стресова реакція; патологічна психічна дезадаптація; адаптаційні розлади [3, с.11].

Фахівці, які працюють із змінами в поведінці й емоційній сфері особистості при посттравматичних стресах, постали перед необхідністю надання психологічної допомоги учасникам військових подій, постраждалим внаслідок обстрілів, особам які перебували під окупацією, особам які пережили катування, особам які переживають втрату рідних і вимушено переселеним.

Сьогодні не існує однозначної точки зору на результати лікування посттравматичного стресового розладу. Одні фахівці вважають, що ПТСР - виліковний розлад, інші вважають що його симптоми повністю неможливо перебороти. Посттравматичний стресовий розлад зазвичай викликає порушення в соціальній, професійній і інших важливих сферах життєдіяльності. Очевидно одне: лікування посттравматичного стресового розладу - процес тривалий і кропіткий і може тривати кілька років [5, с.10].

В основі деяких сучасних підходів до вивчення посттравматичних розладів лежить "оціночна теорія стресу", яка акцентує увагу на ролі каузальної атрибуції і атрибутивних стилів. Залежно від того, яким чином пояснюються причини стресу, його подолання являє собою або фокусування на проблемі (спробу змінити ситуацію), або концентрацію на емоційній стороні пережитої події (спробу змінити почуття, які з'явилися результатом стресу). Найважливішими детермінантами каузальної атрибуції є особистий атрибутивний стиль і локус контролю. Дослідження підтверджують, що локус контролю може стримувати травмуючий ефект події. Що стосується каузальної атрибуції, то вона помітно впливає на обрані стратегії подолання стресу. Дані, отримані багатьма дослідниками, свідчать про те, що більш інтенсивні прояви ПТСР співвідносяться як із особистісними (екстернальний локус контролю, емоційно сфокусований стиль подолання стресу), так і з соціальними (недостатність соціальної підтримки) факторами.

Основні передумови успішної роботи з посттравматичними стресовими розладами можна сформулювати наступним чином:

- здатність людини розповідати про травму прямо пропорційна здатності психолога емпатично вислуховувати цю розповідь;
- незначні ознаки відкидання або знецінення сприймаються людиною як нездатність психолога надати йому допомогу й можуть призвести до припинення боротьби клієнта за своє одужання;
- психолог заохочує людину розповідати про жахливі події, не демонструючи йому власної шокової реакції;
- психолог не применшує значення спонтанно виниклих тем і не переводить розмову на "нейтральні" теми, які безпосередньо не пов'язані з травматичним страхом;
- травматичні перенесення відображають не тільки досвід жаху, але також і досвід безпорадності. Травмовані клієнти не зможуть довіряти психологу доти, поки вони не переконаються, що він здатний вислухати подробиці їх страшних історій [4, 204]

Більшість українських психологів і психотерапевтів зіткнулися з трагічною реальністю раптово, не маючи відповідної спеціальної практичної підготовки й особисто перебуваючи в ситуації виживання, долучитись до допомоги людям пережившим травматичні ситуації. Незважаючи на високий рівень внутрішньої

готовності працювати, більшість українських психологів відчувають потребу в новітніх знаннях щодо феноменології психічної травми, механізмів особистісної активності людини під час розгортання травматичної ситуації й після виходу з неї, досвіду щодо ефективного виконання своїх професійних функцій у стресових умовах.

Актуалізувались знання щодо психічного стресу та його ознак у дітей і дорослих, вікових особливостей гострих стресових реакцій, причин виникнення посттравматичних стресових розладів, факторів, що впливають на виникнення травматичного стресу. Потребують науково-методичної підтримки фахівці, що займаються, побудовою програм розвитку навичок психологічного відновлення після травматичних ситуацій [2, с.31].

Психологи, під час війни, надаючи на волонтерських засадах соціально-психологічну допомогу населенню, вирішують широкий спектр завдань: забезпечують супровід постраждалих; працюють із групами вимушених переселенців із місць бойових дій і зі східних регіонів України; проводять комплекс психологічних і соціальних заходів спрямованих на профілактику й реабілітаційну роботу; здійснюють консультативну, психокорекційну, психотерапевтичну роботу з дітьми, дорослими, сім'ями; здійснюють профілактику травматизації й емоційного вигорання; проводять навчальні заняття для волонтерів та представників інших соціальних професій [3, с.4].

Слід наголосити на тому, що робота з посттравматичними стресами пред'являє високі вимоги до професіоналізму практичного психолога, оскільки породжує інтенсивні емоційні реакції у взаємодії, що потребує особистісної зрілості, стійкості й витривалості. Брак спеціалізованої підготовки у визначенні та діагностиці осіб, які потребують допомоги; вибору ефективних методів психологічної допомоги; відсутність навичок встановлювати перший контакт із постраждалими; відсутність досвіду керування посттравматичними реакціями, стабілізації психічного стану, переформування негативних думок; особистісна неготовність можуть призводити до зниження ефективності психологічної допомоги і як наслідок посилення в постраждалих стресового розладу.

Ефективна психологічна допомога повинна звертатися до двох фундаментальних аспектів посттравматичного розладу: зниження тривоги й відновленню почуття особистісної цілісності та контролю над подіями. При цьому необхідно пам'ятати, що відносини з клієнтами, страждаючими ПТСР, надзвичайно складні, оскільки міжособистісні компоненти травматичного досвіду: недовіра, зрада, залежність, любов, ненависть - мають тенденцію проявлятися при побудові взаємодії з психологом.

Кожному фахівцю-психологу, який сьогодні долучається до роботи з травмованими людьми варто усвідомлювати, що професійна робота з ПТСР має бути цілеспрямованою, комплексною й стабільною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
2. Психологія поведінки на війні: практичний poradnik. Навчальний посібник / колектив авторів; за заг. ред. В.І. Осьодла. Київ : НУОУ, 2014. 125 с.
3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Царенко Л. Г.; Київ : ТОВ "Видавництво "Логос". 207 с.
4. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навчальний посібник / наук. ред. та кер. проблем. групи Л. М. Вольнова. Київ, 2012. 275 с.

5. Пятницкая Е. В. Психология травматического стресса : учеб. пособие. Балашов : Николаев, 2007. 140 с.

Валерія Мошкатюк,
студентка 2 курсу,
спеціальності 013 Початкова освіта,
факультету початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тетяна Цегельник,**
доктор філософії,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами є досить важливим, адже це один із видів організації розвивального середовища для реалізації особистісних ресурсів усіх учасників освітнього процесу. Актуальність такого бачення мети оптимізації освітнього простору набуває значущості в контексті розгляду питань створення сприятливих умов для навчання, виховання й розвитку дітей і підлітків із особливими освітніми потребами.

Відповідно до Положення про психологічну службу в системі освіти України практичний психолог повинен сприяти формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами. Означене вказує на необхідність створення психолого-педагогічних умов для ефективної полісуб'єктної взаємодії з дорослими й однолітками, розвитку інтелектуальних процесів, формуванні ціннісних настановлень, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини [1].

На думку дослідників: С. Васильковська, Т. Жук, Т. Ілляшенко, цілісне й планомірне здійснення супроводу уможливорює співпраця закладу освіти й батьків, залучення працівником психологічної служби останніх до організації корекційно-виховного процесу, оскільки вони також є важливими учасниками інклюзивного навчання. Практика роботи психологів у країнах Західної Європи засвідчує, що важливою умовою включення дитини в інклюзивне навчання є здатність батьків сприймати її діагноз усвідомлено, бути активними помічниками педагогів, співпрацюючи з ними в одному напрямку за єдиних вимог.

Здійснюючи просвітницьку роботу, психологічна служба закладу освіти через організацію, наприклад, "Школи батьківства" чи "Батьківського лекторію", повинна інформувати батьків про суть загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку дітей із особливими освітніми потребами, їхні потенційні можливості тощо. Шкільний психолог може також організувати в закладі освіти зустрічі з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів і для педагогів, і для батьків, які виховують здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Запровадження таких зустрічей сприяє обміну досвідом виховання цієї категорії дітей, актуалізації потреби створення розвивального середовища як у межах освітньої установи, так і вдома, допомагає батькам набутти навичок реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами, вирішення повсякденних проблем, пов'язаних із вихованням "особливої" дитини.

При здійсненні корекційного напряму роботи з батьками психолог повинен спиратися на результати попередньо проведеної діагностики та за необхідності забезпечити корекцію психічного стану батьків, їхніх настановлень, неадекватних

паттернів поведінки, способів реагування тощо. Корекційна робота в цьому напрямі може здійснюватися за допомогою спеціально розроблених/підібраних тренінгових, корекційних та розвивальних програм.

Наприклад, тренінг для батьків дітей із особливими освітніми потребами “Психологічне здоров’я батьків є необхідною умовою здоров’я дітей» [2, с.61-67]; тренінг, спрямований на формування та розвиток почуття батьківської любові “Сім кроків” [3, с.185-186]; психокорекційна програма роботи з матерями, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку «Гармонізація відносин між матір’ю та її дитиною» [4, с.104-109]; психокорекційна програма “Гармонізація внутрішньосімейних відносин» [4, с.104-109] та інші.

Можемо зробити висновок, що психолого-педагогічний супровід батьків дитини з особливими освітніми потребами є необхідною умовою її включення в загальний простір навчання, виховання й розвитку й суспільне життя, адже завдяки цьому в неї покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, а й здоров’я. Розроблення програми супроводу вимагає детального ознайомлення з сімейною ситуацією, наративами дорослих, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, їхніми особистісними характеристиками, переважаючими психічними станами, які безперечно транслуються на систему внутрішньосімейних взаємодій, самосприймання членів родини включно з дитиною. Авторська індивідуальність у трактуванні батьками життєвого простору стає результатом акумуляції образів емпіричної, соціокультурного реальності, які прогнозовано трансформуються в умовах адекватного психолого-педагогічного супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяр Г. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 250-255.
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рекомендації / авт. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
3. Оклей-Проданюк О. В., Собкова С. І. Організація роботи практичного психолога з сім’ями дітей в закладах інтернатного типу. Психологічна служба : науково-метод. вісн. / укл. Д.Д. Романовська, С.І. Собкова. Чернівці : Технодрук, 2008. Вип. 6. С. 185–186.
4. Романовська Д. Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з ООП. Психологічний та педагогічний супровід навчання і виховання “особливої дитини” у школі / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. Чернівці : Технодрук, 2009. С. 104-109.

Наталія Навроцька,
студентка 2 курсу, спеціальності 013 Початкова освіта,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
Науковий керівник: **Тетяна Цегельник,**
доктор філософії,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей із порушеннями фізичного й психічного здоров’я, які зумовлюються

біологічними, екологічними, соціально-психологічними й іншими чинниками, а також їх поєднанням. Значну частину серед цих дітей займають діти із затримками психічного розвитку, яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше.

Затримка психічного розвитку є особливим порушенням, яке в нашій країні стало діагностуватись на початку вісімдесятих років минулого століття, відколи почала впроваджуватися спеціальна освіта для даної категорії дітей.

На це порушення здебільшого звертають увагу лише тоді, коли дитина починає відвідувати школу й раптом стає очевидним, що вона не може успішно засвоювати шкільну програму.

Проблема ЗПР дітей молодшого шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики й корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (Н. Бастун, В. Бондар, Т. Власова, К. Лебединський та ін.).

Ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, Т. Карабанова, Є. Мілютіна, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, Є. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.).

Окремої уваги заслуговує організація психологічного супроводу навчання дітей із особливими освітніми потребами, бо успішне навчання даної категорії вимагає постійного тісного контакту педагогічних працівників, батьків і психолога. Взагалі, весь процес навчання таких дітей має носити корекційний характер, бути спрямованим на усунення перешкод для успішної інтеграції дитини в соціальне середовище, а не просто на оволодіння дитиною певної суми знань.

Корекційно-розвивальна робота психолога в першу чергу має бути спрямована на формування й розвиток мотивації навчання, створення спільно з вчителем навчальних ситуацій, які будуть сприяти виробленню інтересу до процесу навчання, оволодіння прийомами здобування знань. Сприятимуть цьому також і заняття, спрямовані на розвиток збережених у дитини психічних процесів [2].

Корекційно-розвивальна робота дасть позитивні результати тільки тоді, коли відповідатиме певним умовам:

1. Корекція має бути спрямована на виправлення й розвиток, а також компенсацію тих психічних процесів і новоутворень, що почали формуватися в попередньому віковому періоді, й, які є основою для розвитку в наступному періоді.

2. Корекційно-розвивальна робота має створювати умови для ефективного формування тих психічних функцій, що особливо інтенсивно розвиваються в поточний період дитинства.

3. Корекційно-розвивальна робота має сприяти формуванню передумов для благополучного розвитку на наступному віковому етапі.

4. Корекційно-розвивальна робота має бути спрямована на гармонізацію особистісного розвитку дитини на конкретному віковому етапі.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерним є те, що в більшості з них може спостерігатися розгальмованість процесів нервової системи й, як наслідок того, виникає надмірна рухливість, часте переключення уваги з одного виду діяльності на інший. Такі діти перебувають у постійному русі. Вони поверхово сприймають навколишній світ, не слухають пояснень, а одразу переходять до дій. Може спостерігатися й інша картина, коли діти повільні, не сприймають пояснень чи навіть демонстрування їх. Окрім того, діти з затримкою психічного розвитку потребують розрядки і зміни видів діяльності значно частіше за інших. В умовах класноурочної системи навчання зробити це для них досить складно. Для таких дітей корекційні заняття є важливим фактором розрядки й вираження емоцій [1].

На початку заняття добре давати ігри на розвиток пам'яті, потім ігри з перебуванням у грі й вибуванням із неї, естафети з найпростішими навичками володіння м'ячем чи палицями тощо, а наприкінці – обов'язково ігри на увагу чи такі, що можуть емоційно врівноважити дітей.

Для дітей із ЗПР важливо створювати позитивну й радісну атмосферу на занятті, не бавитися в ігри довше 5 хвилин, не використовувати довгих пояснень, краще показати – це швидше й зрозуміліше. Не треба дозволяти брати інвентар без дозволу, важливо привчити їх дотримуватися порядку, що водночас привчатиме їх до організованості.

Таким чином, ЗПР – це повільний темп вдосконалення певних психічних функцій: мислення, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, який відстає від загальноприйнятих норм для конкретного віку. Він виражається в обмеженості уявлень, браку знань, нездатності до інтелектуальної діяльності, переважанні ігрових, чисто дитячих інтересів, незрілості мислення. В кожному індивідуальному випадку причини захворювання бувають різними. В більшості випадків затримка психічного розвитку ускладнюється певними синдромами, станами та розладами. До них належать: церебрастенічний синдром, неврозоподібні стани: анорексія, нав'язливі рухи, енурез, немотивовані страхи тощо. На жаль, найчастіше затримку психічного розвитку помічають лише тоді, коли дитина вступає до школи. А це означає, що протягом перших 7 років, надзвичайно важливих для майбутнього життя, дитина, як правило, не отримує допомоги в подоланні труднощів розвитку. Звичайно, за цей час нагромаджується чимало ускладнень, а сам психічний розвиток не досягає такого рівня, який був би можливим, якби з ранніх років із дитиною систематично працювали фахівці й батьки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омельченко І. М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку: методичні рекомендації. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 59 с.

2. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. 2020. 435 с.

Валентина Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент;
завідувач кафедри психології,
Хмельницький інститут МАУП,
м. Хмельницький

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ Е. ЕРІКСОНА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Американсько-німецький психолог і психоаналітик Е. Еріксон (1902-1994) був одним із найбільших практиків психоаналізу в історії. Він переглянув деякі важливі психоаналітичні положення, зробивши акцент на розвитку і Я індивіда. Головним внеском психолога в сферу психології була теорія психосоціального розвитку. В ньому психоаналітик детально пояснив психічні зміни, які люди переживають протягом життя [3].

Зазначимо, що Ерік Еріксон був послідовником Фрейда. Він зміг розширити психоаналітичну теорію й вийти за її межі завдяки тому, що почав розглядати розвиток дитини в ширшій системі соціальних відносин. Саме в процесі виховання дітям передаються цінності й норми суспільства.

Слід підкреслити, що в своїй теорії Еріксон дотримувався психоаналітичних уявлень про значення адаптації людини до свого соціального оточення, визнавав біологічні й сексуальні основи виникнення мотиваційних систем і особистісних якостей, беручи за основу структурну модель особистості, розроблену Фрейдом. Він був прихильний думки Фрейда, що стадії розвитку особистості зумовлені генетично, порядок їх розгортання в міру дозрівання незмінний. Психосоціальні завдання розвитку в різних культурах мають подібний характер, вони універсальні для всього людства [2].

У своїх дослідженнях процес розвитку особистості Еріксон розділив на вісім періодів, під час яких розгортається процес формування Его-ідентичності. Розкриємо психологічні особливості цих стадій.

– Перший етап проходить від народження до досягнення дитиною півтора років. Тут відбуваються стосунки з матір'ю або головним вихователем і вони є найважливішим елементом. У цей період у дитини формується довіра або недовіра до зовнішнього світу, а джерелом енергії є надія.

– Другий етап проходить від півтора років до трьох років. Саме в цей період дитина вчиться керувати своїм тілом і розумом. Основною особливістю є автономія, прояв сумніву й сорому. Проявляється якість волелюбності, а відчуження відбувається через спотворене самоусвідомлення.

– Стадія від 3 до 6 років або ігровий вік. Основні ознаки цього етапу – допитливість і ініціативність, а також уміння формувати цілі й завдання. Цей етап долається, якщо батьки й інші дорослі заохочують дитину поступово розвивати свою ініціативу.

– Від 6 до 12 років дитина перебуває на стадії шкільного віку, коли неуспішність протиставляється компетентності. Головною особливістю є навчання й продовження розвивати свою автономію.

– Наступна стадія юності, яку Еріксон визначив від 12 до 21 років. Під час цього періоду відбувається протиборство ідентичності й змішування ролей. Дитина задає собі питання ким вона є. Підліток прагне до незалежності, й бажає бути вільним від відповідальності за своє життя. Юність – це вік, під час якого визначається майбутній професійний розвиток особистості, вперше робляться спроби побудувати романтичні взаємини.

– Від 21 року до 25 років триває стадія ранньої зрілості. Питання цього віку – чи здатний я будувати довірчі відносини з іншими, як задовільно ставитись до інших із позицій взаємної довіри, поваги, компанії й безпеки.

– Від 25 до 60 років триває етап середньої зрілості. В цей період людина прагне досягти кращого балансу між продуктивністю й часом, працюючи над власними інтересами.

– Восьма стадія називається стадією пізньої зрілості. На ній відбувається процес, який відповідно до теорії розвитку особистості Еріксона називають Его-інтеграцією. На цьому етапі людина починає замислюватися над сенсом свого життя [1].

Слід відмітити, що в своїх працях Ерік Еріксон порушував питання про основні навички, які людина повинна набувати протягом усього життя, щоб стати здоровою й справді функціональною особистістю. Такі навички він називав чеснотами: надія, сила волі, мета, змагання, вірність, любов, можливість запропонувати допомогу, мудрість.

Таким чином, у теорії психосоціального розвитку Ерік Еріксон підкреслював важливість середовища й культури в формуванні особистості. Також він наголошував на ролі, яку “Я” відіграє в поведінці й психологічному стані людини

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ерік Хомбургер Еріксон – біографічна довідка [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vcf.vn.ua/epigenetichna-teoriya-e-eriksona-osnovni-principi-teori%D1%97-osoblivosti> (дата звернення 25.04. 22).

2. Ерік Еріксон (психолог) [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D1%96%D0%BA_%D0%95%D1%80%D1%96%D0%BA%D1%81%D0%BE%D0%BD_\(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D1%96%D0%BA_%D0%95%D1%80%D1%96%D0%BA%D1%81%D0%BE%D0%BD_(%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3)) (дата звернення 22.04. 22).

3. Ерік Еріксон: біографія, психосоціальна теорія, внески, праці [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.warbletoncouncil.org/erik-erikson-3217> (дата звернення 22.04. 22).

Тетяна Падурян,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня,
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна,**
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

АБ`ЮЗИВНІ ВІДНОСИНИ ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ

Проблема психологічного насильства актуальна в усьому світі. В Україні ця проблема загострюється завдяки специфіці соціально-економічних умов і особливостей культурних традицій, що регулюють сферу сімейного життя. Психологічне насильство в усі часи було частиною подружніх відносин.

У той же час в офіційних документах і суспільній свідомості українського суспільства утвердилася думка, що насильство – це застосування грубої фізичної сили. Разом із тим, насильство це багатогранне соціальнопсихологічне явище, постає в різних формах психологічного впливу. Проблема психологічного насильства викликає гостру потребу в системі профілактичних дій. Однак існує кілька перешкод на шляху до цієї мети: недолік чіткої наукової термінології й інформації про причини й динаміку психологічного насильства й ступеня його поширення в суспільстві.

Навколо понять “аб`юзивні стосунки” й “психологічне насильство” існує парадоксальна ситуація. В той час, як найрізноманітніші форми й прояви фізичного насильства, а також психічні травми від фізичного насильства й агресії вже описані, класифіковані й отримали своє відображення в психотерапевтичній теорії й практиці й навіть у законодавстві, терміни, “аб`юзивні стосунки” й “психологічне насильство” або використовуються іноді журналістами, або розчиняються в масі синонімів або вужчих понять, або використовуються без визначень. У суспільній свідомості, в засобах масової комунікації присутні уявлення про психологічне насильство й психологічну агресію як цілком очевидні й поширені явища, фахівці психологічної допомоги та правоохоронних органів стикаються з ними майже щодня, але вони дивним чином виявляються поза рамками системи строгих дефініцій і термінів.

Виникає враження несвідомого уникнення чітких понять щодо аб`юзу й насильства в їх психологічному контексті [1].

На думку А. Б. Орлова, спектр психологічного насильства включає:

а) психологічні впливи (погрози, приниження, образи, надмірні вимоги, надмірна критика, брехня, ізоляція, заборони на поведінку й переживання, негативне оцінювання, фрустрація основних потреб і потреб іншого);

б) психологічні ефекти (втрата довіри до себе й світу, дифузна самоідентичність, залежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, занепокоєння, тривожність, порушення сну й апетиту, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, погана успішність, комунікативна некомпетентність, низька самооцінка, схильність до усамітнення, суїцидальні нахили, затримки фізичного й психічного розвитку;

в) психологічні взаємодії (домінантність, ефективність, непередбачуваність, непослідовність, неадекватність, субординованість, бездушність, ригідність, безвідповідальність, невпевненість, безпорадність, самоприниження) [18, с. 184].

В останнє десятиліття насильство в міжособистісних відносинах стає серйозною й масштабною проблемою, яка може породжувати безліч різних соціальних і психологічних негараздів: зниження самооцінки, втрату впевненості в собі, формування ноогенного неврозу, наявність депресивного стану, зловживання психоактивними речовинами, спотворення реалістичного сприйняття, формування спотвореного "портрета" партнера, себе й своїх якостей, а також наявність симптомів посттравматичного стресового розладу. Жертви насильства, як правило, відчувають депресію, стан посттравматичного стресу, постійні або періодичні відчуття тривоги й страху. З'являється синдром емоційної залежності й надпотреба в любові, на тлі почуття невпевненості в собі може виникнути нехтування своїми потребами. В жінок жертв психологічного насильства нерідко розвивається алкогольна й навіть наркотична залежність. Не виключаються й спроби суїциду [3].

Психологічне насильство це форма впливу на емоції або психіку партнера шляхом залякування, погроз, образ, критики, осуду тощо [4]. Психологічне насильство з боку партнера було розглянуто в кількох дослідженнях у якості окремої категорії

Психологічне насильство включає в себе: вербальні образи : шантаж; акти емоційного насильства для встановлення контролю над партнером; погрози насильства по відношенню до себе, жертві або іншим особам; залякування за допомогою насильства в відношенні до домашніх тварин або руйнування предметів власності; переслідування; контроль над діяльністю жертви, її колом спілкування, доступом до різних ресурсів (отримання соціальної та медичної допомоги, медикаментів, автотранспорту, спілкуванню з друзями, отриманню освіти, роботи); емоційне насильство; примус жертви до виконання дій, які її принижують; контроль над розпорядком дня жертви тощо [5].

Дуже важливим аспектом прояву психологічного насильства є ізоляція жертви кривдником. Це виражається в тому, що він поступово руйнує її соціальне оточення й контакти, починаючи з батьківської сім'ї. Це відбувається не відразу, не очевидно, а шляхом поступових маніпуляцій, наприклад, починаючи з висловлювань "твої батьки мене не сприймають" або "твоя подруга залицяється до мене", й жінка, довіряючи чоловіку й бажаючи зберегти свої відносини з ним, швидше за все перерве контакти зі своїми близькими, ніж поставить під сумнів його слова. Це також підтримується громадською думкою. Все це опосередковано підтримує й уявлення про ситуацію самими постраждалими, ускладнює оцінку реальності, в якій вони живуть, в результаті чого жінки не намагаються шукати підтримки зовні. Таким чином, виникає ізоляція, й кривдник стає єдиним дзеркалом для потерпілої, й це дзеркало – криве [14].

Психологічне насильство також є найбільш поширеним і наявне практично в усіх випадках насильства в стосунках. Насильство, що постійно повторюється, веде до значних психологічних страждань, посттравматичного стресу, депресії, перманентного почуття страху, а іноді й до більш серйозних наслідків, наприклад до спроб самогубства. В Україні більше 70% опитаних жінок відчують при спілкуванні з чоловіком почуття психологічного дискомфорту різного роду (такі як напруга, тривога, невпевненість в собі, безсилля). При цьому кожна п'ята жінка при спілкуванні з чоловіком відчуває безвихідь, кожна сьома – страх. Більше половини жінок вважають, що їхні чоловіки хоча б час від часу “принижують або намагаються їх принизити, образити, поставити на місце” (57%), ображають у нецензурних виразах (51%), вдаються до принизливій критиці (“погана дружина”, “поганий характер”, “погана господиня”, “дурна” тощо). Результатом психологічного насильства також можуть стати загострення хронічних захворювань [15].

Для позначення емоційного насильства сьогодні використовують такий термін, як аб`юзинг.

Термін “аб`юзинг” походить від англійського слова “abuse”, що означає в перекладі “образа”, “жорстоке поводження”, “тобою скористалися”, “насильство”, “лайка”, “ненормальне використання”. Зазвичай термін використовується, коли мова йде про людей, які перебувають у міжособистісних відносинах, але також може поширюватися на інші типи відносин: дружні, робочі тощо, де один виступає в якості аб`юзера, а інший – жертви [1].

Аб`юзер – це індивід, який примушує партнера до тих вчинків, які він бажає у нього бачити. Жертва це людина, яка піддалася аб`юзингу з боку партнера. Головна небезпека аб`юзингу полягає в тому, що жертва тривалий час не може ідентифікувати те, що з нею відбувається, як “жорстоке поводження”. В жертви деструктивних відносин поступово руйнується самооцінка і їй все важче побачити, що проблема полягає не в ній. Новоутворений травматичний зв'язок між жертвою й аб`юзером дуже міцний, і чим довше тривають відносини, тим важче його розірвати. Одного разу почавшись, жорстоке поводження має тенденцію поступово набувати все більш серйозної форми [12].

Всі маніпуляції при аб`юзингу спрямовані на те, щоб утримати партнера й поставити його в залежну позицію. Багато жертв аб`юзингу часто плутають аб`юзинг з поганим настроєм. Значущою складовою аб`юзингу є наявність поведінкових патернів, тобто повторюваності вчинків.

Критерії аб`юзингу включають: лайки; домінування (обмеження контактів жертви, захоплення і заняття; ревності (недовіру й звинувачення); ізоляцію; контроль.

Предикторами аб`юзингу, які виступають причинами такої поведінки, стають: відсутність батьківського виховання; пережите насильство, що в подальшому проектує бажання самому стати насильником; психічні розлади; надмірне бажання влади й контролю; схильності до маніпуляцій; бажання домінувати й керувати іншими.

В особистості аб`юзера представлені такі риси, як: схильність до ревностей; низький рівень самоконтролю; виправдання насильства (аб`юзер завжди знаходить винних у своєму оточенні); недовіра; різка зміна настрою; підвищена схильність до брехні.

Необхідно виділити характерні ознаки аб`юзингу, спираючись на класифікацію А. Гілада: яскраво виражене негативне ставлення до колишнього партнера; зневажливе ставлення до постійного партнера; контроль; надмірні, патологічні ревності; заперечення власної провини; егоїстичність партнера; експлуатація партнера; присутність загроз під час конфлікту; негативне ставлення до протилежної статі; наявність відмінностей у спілкуванні з партнером наодинці й у присутності інших людей; контроль соціальних мереж; ізолювання від суспільства; образи [11].

Виділяється ряд фаз, що складають цикл психологічного насильства:

1. Фаза напруги (ескалація конфлікту).

Перша фаза характеризується окремими спалахами образ, які можуть бути вербальними й / або емоційними. При цьому вони дещо відрізняються за інтенсивністю від звичних і очікуваних від партнера. Одні партнери зазвичай можуть реагувати спокійно, намагаючись розрядити обстановку, або можуть намагатися захистити своє становище в сім'ї або в цих відносинах за допомогою відповідної реакції. В той же час обидва партнери можуть спробувати виправдати поведінку кривдника, шукаючи пояснення його зривів в стресах через роботу, брак грошей. Часто жінки вірять в те, що їх адаптивна поведінка допоможе контролювати спалахи насильства або хоча б обмежити їх протяжність і локалізувати поширення. Іноді це допомагає виграти час, приборкати агресію за допомогою стратегій конформізму. Але це всього лише тимчасова відстрочка [10]. На цьому етапі можна спостерігати окремі напади дратівливості й агресії в вербальній формі. Жертва намагається виправдати поведінку насильника й усіяко задобрити його. Насильник пояснює свою поведінку тим, що жертва сама його провокує. Тривалість за часом і динаміка цієї фази зростання напруги широко варіюється для різних відносин. Для одних проміжком між фактичними випадками насильства можуть бути дні й тижні, а для інших – роки. Однак із зростанням напруги здатність жінки до врегулювання ситуації, до балансування і конформізму можуть ставати все менш ефективними. Саме на цій стадії жінка найбільш часто намагається знайти підтримку й допомогу, спочатку в своїх близьких, а потім і сторонніх осіб. На цій стадії жінки зазвичай звертаються за кваліфікованою допомогою до психологів.

2. Фаза інциденту гострого насильства (Насильницький інцидент).

Ця фаза відрізняється найбільш інтенсивної розрядкою, основними руйнуваннями й крайніми емоційними виплесками в їх найбільш негативній формі, а також усвідомленням того, що ці ситуації не можуть бути спрогнозовані або контрольовані. Напади гніву настільки сильні і деструктивні, що кривдник вже не може заперечувати їх існування, а жінка не може не визнавати, що вони сильно на неї впливають. Жінки зазвичай відчувають заздалегідь наближення такої ситуації, й із її наближенням почуття страху і депресія у них різко зростають. Жертва може навіть намагатися прискорити акт насильства, каталізувати його наступ для зняття напруги, що зростає, оскільки вона точно не знає, коли він збирається виплеснути на неї свій гнів, а витримувати емоційну напругу не може. Однак зазвичай гострий момент насильства в формі агресивного акта здійснюється тільки тому, що сам чоловік вибирає насильницький спосіб з'ясування стосунків. Це найкоротша фаза, яка може тривати від двох до двадцяти чотирьох годин. Після цього зазвичай настає деяке протверезіння з боку кривдника в заперечення ним серйозності інциденту або ж мінімізація всього, що сталося. Під час цієї фази може бути звернення до психолога, в кризові центри для жінок і навіть до поліції [9].

3. Фаза примирення “медовий місяць”.

Під час цієї фази чоловік може перетворитися й стати дуже люблячим, демонструвати незвичайну доброту й каяття в скоєному. Він може виглядати чудовим батьком і чоловіком, пропонувати будь-яку допомогу й обіцяти ніколи більше не робити насильства, або, навпаки, звинуватити жінку в тому, що це вона спровокувала насильство, “довела його до зриву”. Але він обіцяє, що це більше ніколи не повториться! В цей період жінка може відчувати себе дуже щасливою: вона любить цю людину, вірить в те, що він може змінитися. Але механізми психологічного насильства продовжують працювати. Чоловік всетаки здобув “перемогу” над жінкою, й тепер він хоче закріпити свій “успіх”, зачинити пастку й утримати її в цих відносинах [8]. У цей же час чоловік може продовжувати застосовувати інші форми насильства, такі як економічний контроль, емоційні образи, для того щоб підтримувати своє

почуття контролю навіть під час цієї фази. З іншого боку, для жінки «медовий місяць» немов є ремінісценцією безхмарних відносин, які були колись, нагадуванням про той щасливий час. Ця фаза може відтворити все, що вона коли-небудь чекала від цих відносин. Чоловік обіцяє їй, що зміниться, й вона вірить, вона переконує себе, що тепер відносини назавжди залишаться в цій фазі. Це час, коли жінці найважче піти. Але необхідно пам'ятати про те, що одного разу трапившись, насильство, швидше за все, триватиме з поступовим посиленням – напруга в стосунках буде знову зростати й дедалі частіші зриви будуть свідчити про перехід до першої фази насильства. Все повторюється знову [7].

Узагальнюючи все вищесказане, можна зробити висновок, що психологічний портрет аб'юзера насичений дезадаптивними рисами особистості: агресивністю, запальністю, жаданням влади, жорстокістю, агресивністю. Вони зумовлюють специфічне ставлення і сприйняття до себе, до оточуючих і зниження соціального пристосування, також портрет аб'юзера включає деструктивну поведінку [6].

Жертвами найчастіше стають сильні, незалежні й упевнені в собі жінки. Аб'юзерам нецікаво заводити стосунки зі слабкими партнерами. Їх приваблює момент боротьби, інтерес підпорядкувати, залякати і зламати сильну жінку, яка часто знаходиться на «злеті» кар'єри. Аб'юзинг є психологічним насильством, тобто це вплив на емоції і психіку партнера шляхом залякувань, образ, шантажу тощо, а газлайтінг це вища форма аб'юзинга, яка є однією з найнебезпечніших психологічних маніпуляцій [16].

Таким чином, аб'юзивні відносини (від англ. Abusive relationships) - залежні відносини, в яких партнер порушує особисті кордони іншої людини, принижує, допускає жорстокість в спілкуванні в діях із метою придушення волі жертви. В такому типі відносин жертва й агресор не змінюються місцями, а жертва з деяких причин не може опиратися тиску

Аб'юз - це форма психологічного насильства. Людина-аб'юзер не б'є фізично, а тисне шляхом маніпуляцій, ігор, психологічного тиску й різних хитрощів. Аб'юзер в буквальному сенсі змушує партнера зробити те, чого хоче він сам. Виступати в якості аб'юзера може як чоловік, так і жінка, хоча за статистикою чоловіків-аб'юзерів значно більше. В певних варіаціях аб'юзинг може проявлятися й у стосунках між батьками та дітьми, колегами по роботі, друзями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с нем. Э. Телятниковой. Москва : Аст: Аст Москва, 2006. 635 с
2. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2-3. С. 182-187.
3. Кобыкова Ю. Проблема насилия в семье глазами студентов психологов. *Гендерный журнал "Я"*. 2009. № 2. С. 21–22.
4. Эмоциональное насилие в семье: электронный ресурс. URL: <https://tutknow.ru/psihologia/1887-emocionalnoenasilie-v-seme.html> (дата звернення: 11.12.2021).
5. Меллібруда Є. Обличчя насильства. Матеріали з проблеми переживання насильства. Київ : Основи, 2000. 95 с.
6. Шендеровський К. С., Софронова О. Ф. Попередження жіночого насильства в сім'ї: матеріали Жіночого Консорціуму в Україні. *Психологічна газета*. 2005. № 21 (45). С. 5–31.
7. Гендерні стереотипи та становлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві. Київ : Інститут соціології НАНУ, 2007. 78 с.

8. Лавріненко Н. Феномен насильства стосовно жінок у сучасному українському суспільстві. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2008. № 4-5. С. 130-125.

9. Семігіна Т., Шевченко В., Плевако О. Насильство в українських сім'ях: офіційний та неофіційний зрізи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2008. № 4. С. 16-23.

10. Насильство в сім'ї. Як боротися з ним державі. Що маємо і що слід з ним зробити. Київ : Розрада, 1999. 216 с.

11. Gilad A. Warning signs of emotional abuse in a relationship: [Електронний ресурс]. URL: <http://www.vixendaily.com/love/signs-of-emotionalabuserelationship/5/> (дата звернення: 11.12.2021).

12. Бэнкрофт Л. Мужья-тираны. Как остановить мужскую жестокость / пер. с англ. Ю. В. Рябина. Москва: «Эскимо», 2012. 460 с.

13. Абыюз : електронний ресурс. URL: <http://psymedcare.ru/abyuz> (дата звернення: 22.11.207).

14. Джильєн П., Нік М. Гендерна проблема і соціальна політика: порівняння держав загального добробуту у Центральній та Східній Європі й на території колишнього Радянського Союзу. Гендер і державна політика. Київ : Основи, 2004. С. 153–212.

15. Соціально-економічні причини насильства сім'ї в Україні: аналіз проблем та шляхи запобігання: матеріали за результатами соціологічного розслідування. Київ : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. 18 с.

16. Эмоциональное насилие в семье: електронний ресурс. URL: <https://tutknow.ru/psihologia/1887-emocionalnoenasilie-v-seme.html> (дата звернення: 11.12.2021).

17. Меллібруда Є. Обличчя насильства. Матеріали з проблеми переживання насильства. Київ : Основи, 2000. 95 с.

18. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2-3. С. 182-187.

Наталія Палюховська,
магістрантка 2 курсу, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницький інститут МАУП,
м. Хмельницький

ХАРАКТЕРИСТИКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА СОЦІАЛЬНИХ УСТАНОВОК У ПІДЛІТКІВ ІЗ АГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Розвиток самосвідомості пов'язаний зі схильністю до самотності, почуттям самотності, нерозумінням і смутком. Ці нові відчуття, не властиві дітям підліткового віку, проявляються в емоційних сплесках і з'являються раптово в період ізоляції.

Пізнання себе, своїх якостей призводить до формування когнітивної складової Я-концепції. З нею пов'язані ще два – оцінний і поведінковий. Підлітку важливо не тільки знати, яким він є насправді, а й наскільки важливі його індивідуальні особливості. оцінка своїх якостей залежить від системи цінностей, що склалася в основному завдяки впливу сім'ї й однолітків.

Тому різні підлітки по-різному відчують брак краси, високого інтелекту чи фізичної сили. Крім того, уявлення про себе повинно відповідати певному стилю поведінки. Дівчина, яка вважає себе чарівною, поводить себе зовсім інакше, ніж її ровесниця, яка вважає себе потворною, але дуже розумною [1, с. 23].

Підліток ще не повноцінна зріла людина. Деякі його риси дисонують, поєднання різних образів “Я” негармонійне.

Нестійкість, рухливість психічного життя в ранньому й середньому підлітковому віці призводить до мінливості самосприйняття. Іноді випадкова фраза, комплімент або глузування призводять до помітного зрушення в самосвідомості. Коли образ “Я” стабілізується, а оцінка значимої особи чи вчинок самого підлітка суперечить йому, часто включають механізми психологічного захисту. Образи “Я” не пов’язані між собою, але реальні з різним ступенем реалізму. Таким чином формується уявлення про ідеальне “Я”. Уявлення про себе динамічні й нестабільні. Ці уявлення тільки формуються, тому підлітки чутливі до слів тощо.

У дитини інтуїтивно визріває поняття самоцінності, а оцінні установки передаються через механізм соціального підкріплення батьками, які виступають взірцем для наслідування. Вважалося, що тепло й турбота матері повинні позитивно впливати на формування “Я-концепції” як у хлопчиків, так і в дівчаток, але для дівчат набагато сильніше. Водночас відсутність теплоти в відношенні до дитини з боку батька деструктивно впливає на сприятливий розвиток “Я-концепції” хлопчиків [2].

Формування соціально негативних ціннісних орієнтацій і соціальних установок сприяє деградації особистості в цілому. Як важливі елементи структури особистості вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, життєвого вибору, особливо на етапі становлення особистості в підлітковому віці. Саме завдяки цінностям підліток почувається не цілісним в навколишньому світі. Девіантні підлітки стикаються з багатьма проблемами й перешкодами в особистісному розвитку.

Різновидом соціальних установок є комунікативні установки. Вони дуже важливі для формування культури спілкування підлітків, оскільки допомагають встановити контакт між співрозмовниками, готують їх до позитивного сприйняття інформації, долають байдуже чи негативне ставлення до певних ідей, людей, ситуацій.

Світ цінностей – це передусім світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості. Особливістю ситуації в суспільстві, в якій відбувається формування духовності особистості, є те, що цей процес відбувається в умовах послаблення тиску, розширення соціальної самостійності й ініціативи молоді. Окремі напрями в підлітків, які мають схильність до девіантної поведінки, завжди мають зміну цінностей і соціальних установок, що перешкоджають успішному розвитку особистості, адекватній соціальній адаптації [3, с. 155].

Сьогодні наука розглядає соціальну норму й соціальну девіацію в поведінці як два протилежні полюси. Проте нормативна поведінка домінує в сучасному суспільстві як за розподілом, так і за соціальною значущістю. Воно визначається як правило: вимоги суспільства до людини, які більш-менш точно визначають обсяги, характер і межі можливого й прийняттого в її поведінці. Будь-яка норма корисна, якщо вона значуща. Коли людина втрачає цю якість, результат її соціальної дії буде негативним. Це призводить до заміни антисоціальної нормованої поведінки іншим правилом. І його недотримання вже не буде свідчити про девіантну поведінку, небажані прояви в суспільній практиці.

Вплив престижу на ставлення обмежується лише близькими друзями. Лідери з надання допомоги частіше, ніж лідери контролю, визнаються однолітками такими, що стикаються з упередженнями. Однак ставлення вплинуло на думку близьких друзів, але не на погляди їхніх знайомих. Середня усталена думка про групу однолітків є хорошим провісником соціального впливу [4, с. 21].

Вплив однолітків у підлітковому віці традиційно асоціюється з небажаними ефектами, такими як підвищена ризикованість і антисоціальна поведінка, але останні дослідження показують, що однолітки також можуть сприяти просоціальній поведінці.

Дослідження в цій галузі зазвичай зосереджуються на впливі однолітків на поведінку підлітків, а не на особистих нормах, що лежать в основі цієї поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Суєтіна О. Є. Виховання підлітків з асоціальною поведінкою в умовах обмеження або позбавлення волі / URL: https://www.academia.edu/15247483/Pedagogika_Projekty_naukowe (дата звернення: 11.04.2022).
2. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. / Київ : Каравела, 2013. 372 с.
3. Тітова Т. Є., Красильна К. О. Особливості ціннісно-смыслової саморегуляції підлітків // *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 155-163.
4. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект. Черкаси : ПП Чабаненко Ю. А., 2011. 488 с.

Ганна Перейма,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня,
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Бачинська**,
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток творчих здібностей школярів - одна з найактуальніших проблем. Кожна дитина народжується з творчим потенціалом, але цей потенціал може бути втрачено, якщо його не розвивати. Тому важливо вчасно виявити творчі здібності дитини й розвивати їх у потрібному напрямі. Це закономірно, бо розвиваючи нахили й задатки дітей, ми виховуємо їх здатними до критичного аналізу й об'єктивного оцінювання різних явищ і фактів, до творчих пошуків і надбань, до оригінального розв'язання проблем, тобто формуємо повноцінну, інтелектуально розвинену й духовно багату особистість.

Це зумовлено постійно змінюваними умовами нашого часу, в яких найкраще орієнтується творча, креативна, гнучка особистість, здатна до генерування нових ідей, рішень, підходів. Саме тому необхідно постійно вдосконалювати й упроваджувати інноваційні технології й шукати нові підходи до розвитку творчих здібностей учнів.

Одним із найважливіших чинників творчого розвитку особистості є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей. Педагогічна система Василя Сухомлинського, як зазначають її дослідники М.Я. Антонєць, В.Г. Кузь, Н.С. Побірченко, А.Я. Розенберг, М.І. Мухін та ін., базується на науково обґрунтованій меті виховання – всебічному розвитку людини як особистості. Сьогодні усвідомлюється необхідність підвищити увагу до процесу формування особистості, надання їй можливості вільного творчого розвитку.

Вагомий внесок у дослідження творчих здібностей особистості здійснювали такі вчені: Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, Б. Нікітін, Е. Торренс.

Так, зокрема, Л. Виготський зазначав, що творча діяльність передбачає створення чогось нового, особливого, оригінального, й не важливо, чи створення будь-якого предмета зовнішнього світу – є творінням розуму або почуттів людини.

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н. Ветлугіною, О. Кульчицькою, І. Лернером, Б. Тепловим, Є.Фльоріною), дозволяє сформулювати її визначення. Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Із психологічної точки зору молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше усвідомлює відношення між ним і навколишніми, починає розбиратися в громадських мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто в цьому віці формування особистості набуває свідому фазу. Якщо раніше провідною діяльністю була гра, то тепер стало навчання – еквівалент трудової діяльності, причому оцінка інших залежить і визначається шкільними успіхами.

Передумовою творчості, творчих можливостей дітей виступає креативність, як потенційна здібність до різносторнього мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що представляє собою індивідуальну траєкторію психічного розвитку дитини, її інтегральну якість, яка проявляється у її: спрямованості, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання; здібностях до подолання стереотипів; характері, як системі її ставлень і поведінки. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. І як результат – її творчість – рівень оволодіння соціальним досвідом, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності дошкільника, вмінням створювати новий продукт.

Надзвичайно важливо розвивати уяву, пізнавальні інтереси дитини з метою створення фундаменту для творчої діяльності та успішної самореалізації. На думку Д. Богоявленської, творчість – це ситуативно нестимульована активність, що виявляється в прагненні людини вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип особистості властивий усім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам, скульпторам.

К. Тейлор характеризує творчих дітей, як цілеспрямованих, надмірно незалежних у судженнях, із розвиненим почуттям гумору, темпераментних, активних. Творча особистість наділена оригінальністю мислення, креативністю, великим спектром інтересів і захоплень, фантазією, вразливістю, багатим внутрішнім світом, надзвичайною емоційністю, нонкомформізмом, сміливістю, природністю, безпосередністю поведінки.

В. Моляко виділив ознаки, які властиві творчій дитині: активна, завжди чимось зайнята, прагне працювати більше за інших, ініціативна; наполеглива, досягає власних цілей, шукає нової інформації, допитлива; в неї сформоване вміння вчитися, вона прагне до знань і досягнення успіху. Вчиться з великим задоволенням і цікавістю, самостійна; критично ставиться до інформації, прагне знати деталі, не задовольняється поверхневими знаннями.

У молодшому шкільному віці в перші відбувається поділ гри в праці, тобто діяльності, здійснюваної заради задоволення, яке отримує дитина в процесі самої діяльності та діяльності, спрямованої на досягнення об'єктивно значущого й соціально оцінюваного результату. Це розмежування гри й праці в тому числі й навчальної праці, є важливою особливістю шкільного віку.

Дитина високої творчої спрямованості здатна з головою заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, як правило, енергійна, дотепна, відрізняється розвиненою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці.

П. Б. Блонским були точно помічені основні відмінні риси дитячої творчості: дитячий вимисел нудний і дитина не критично ставиться до нього; дитина раб своєї бідної фантазії. Головним чинником, що визначає творче мислення дитини, є його досвід: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства й різноманітності минулого досвіду людини. Звідси випливає й перша найважливіше завдання в формуванні творчого мислення молодших школярів.

Розвиток творчих здібностей необхідно розпочинати з ранніх років, враховуючи наявні нахили дитини. Чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їх розкриття. В дитячому віці учень більше здібний до творчості, ніж у зрілому, тому що на нього не впливають різного виду стереотипи. Тому, перед вчителем стоїть завдання не тільки повідомити матеріал і перевірити знання, а виявити досвід учнів щодо викладеної вчителями інформації. Найголовніше завдання вчителя в будь-якій ситуації – створити творчу атмосферу, більше того, педагог повинен розуміти психологічну сутність цього процесу. Це насамперед не насильне навчання, а заохочення до пізнання, повага інтелектуальної сили дитини

Для того щоб сформувати в учнів уміння творчо вирішувати поставлені перед ним завдання, необхідно перш за все подбати про розвиток у них широкого кругозору, про створення реальної почуттєвої основи для уяви. Розвиток творчих здібностей невіддільне від формування виконавських умінь і навичок. Чим різнобічне й досконаліше вміння й навички учнів, тим багатша їхня фантазія, реальніші їхні задуми, тим більш складні завдання виконують діти.

Сучасні дослідження підтвердили значущість для розвитку психічних процесів емоцій, які визначаються в різноплановості сприймання в залежності від власного настрою; впливах на пам'ять, мислення, уяву, тобто пізнавальні процеси. Зважаючи на це, емоції називають стимулом творчої діяльності. Процес творчості неможливий без інтенсивності переживань, без позитивних емоційних реакцій. Учні запам'ятовують тільки найяскравіші епізоди зі шкільного життя, які супроводжуються позитивними або негативними емоціями. За кількістю позитивних емоцій вони запам'ятовують значну кількість змістового навантаження уроку, за кількістю негативних емоцій у пам'яті залишаються не знання, а негативні враження про процес їхнього «неотримання».

М. Шуть визначив сутність творчої діяльності молодшого школяра, дослідивши таке поняття, як «творчі вміння» молодших школярів. Він вбачав їх як здатності учня, здійснених у творчому акті й результатом реалізації яких є новий продукт. М. Шуть розробив й науково обґрунтував систему формування творчих умінь учнів початкових класів, виділивши декілька видів творчих умінь молодших школярів: установчо-результативні, процесуально-технологічні, оцінно-рефлексивні.

Одним із найважливіших факторів творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей.

Першим кроком до успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток малюка: раннє плавання, гімнастика, раннє повзання та ходіння. Потім раннє читання, рахунок, раннє знайомство з різними інструментами та матеріалами.

Другою важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення обстановки, що випереджає розвиток дітей. Необхідно, наскільки це можливо заздалегідь оточити такий середовищем і такою системою відносин, які стимулювали

б його найрізноманітнішу творчу діяльність і поволі розвивали б в ньому саме те, що в відповідний момент здатне найбільш ефективно розвиватися. Наприклад, ще задовго до навчання читання однорічному дитині можна купити кубики з літерами, повісити абетку на стіні й під час ігор називати дитині букви. Це сприяє ранньому оволодінню читанням.

Третя (надзвичайно важлива) умова ефективного розвитку творчих здібностей впливає з самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил. Справа в тому, що здібності розвиватися тим успішніше, чим частіше у своїй діяльності людина добирається “до стелі” своїх можливостей і поступово піднімає це стеля все вище й вище. Така умова максимального напруження сил найлегше досягається, коли дитина вже повзає, але ще не вміє говорити. Процес пізнання світу в цей час йде дуже інтенсивно, але скористатися досвідом дорослих малюк не може, так як пояснити такому маленькому ще нічого не можна.

Четверта умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні дитині великої свободи в виборі діяльності, в чергуванні справ, в тривалості занять якою-небудь одною справою, в виборі способів тощо. Тоді бажання дитини, її інтерес, емоційний підйом послужать надійною, гарантією того, що вже більше напруження розуму не призведе до перевтоми, й піде дитині на користь.

Але надання дитині такої свободи не виключає, а, навпаки, передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих – це й є *п'ята* умова успішного розвитку творчих здібностей. Найголовніше тут – не перетворювати свободу в уседозволеність, а допомога в підказку. На жаль, підказка – поширений серед батьків спосіб “допомоги” дітям, але вона тільки шкодить справі. Не можна робити що-небудь за дитину, якщо він може зробити сам. Не можна думати за нього, коли він сам може додуматися.

Таким чином, молодший шкільний вік є сприятливим періодом для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей і інтересів, оскільки саме в цей період активно розвивається творча уява, критичне мислення, формується самооцінка та пізнавальні інтереси дитини. При наявності задатків здібності можуть розвиватися дуже швидко навіть за несприятливих обставин. Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку креативності, адже початок системної навчально-виховної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення й дій ще не стали домінантними, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних операцій мислення й форм поведінки, які вимагають креативної діяльності.

На кожному конкретному етапі суспільства домінують певні орієнтири, що задають напрямок у вирішенні проблем навчання й виховання підростаючого покоління. Нині в українській школі таким орієнтиром є творчий фактор, що визначає основу духовності людини. Саме перед початковою школою постає необхідність опанування технологією формування творчого потенціалу дитини, зокрема її творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 136с.
2. Демченко О. П. Підготовка майбутніх творчих педагогів обдарованих дітей у контексті євроінтеграції // *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2), травень. С. 47-52.
3. Пов'якель Н. І., Розова Т. М. Практична психологія креативності : Навчальний посібник [для студентів психологічних спеціальностей]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 321 с.

Яна Повх,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Марина Лукашук,**
кандидат філософських наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток учня як особистості й як суб'єкта діяльності є значною проблемою освіти сьогодення. Це пов'язано з тим, що в наш час зросла потреба в людях, які зможуть швидко адаптуватися в навчальному, а потім і трудовому колективі, виявляючи самостійність й ініціативу в роботі. В молодшому шкільному віці відбувається становлення дитини. Всі психічні утворення, що будуть сформовані в цьому віці, є базисними для розвитку дитини, зберігаються в своїх головних особливостях на всі наступні роки, й істотно впливають на подальший розвиток людини.

Одним із таких психічних утворень є розумовий розвиток учнів, який значною мірою впливає на успішність навчання. Розумові здібності дітей спочатку різні. А ті вимоги, які пред'являються до учнів у школах, не завжди враховують ці можливості, й як наслідок цього, є виникнення труднощів у засвоєнні й виконанні навчальної діяльності школярами, що накладає відбиток на всі сторони розвитку особистості учнів: емоційну, мотиваційну, вольову, характерологічну. Засвоєння знань, насамперед, здійснюється за допомогою такого психічного процесу як мислення.

Рівень логічного мислення молодших школярів допомагає їм зрозуміти основні закони й зв'язки в процесі навчання, засвоїти конкретні факти й систематизувати отримані знання з предмету, а також встановити взаємозв'язки між отриманими знаннями з інших предметів і практики. Всі свої знання в процесі життєдіяльності дитина отримує завдяки мисленню.

Актуальність проблеми обумовлена цілою низкою протиріч між:

- дедалі більшими вимогами з боку суспільства до формування творчої, активної, самостійної особистості й традиційними підходами в навчанні;
- потребами учнів у розвитку своїх можливостей самостійного мислення й особливостями організації навчального процесу в сучасній школі, що орієнтований на функціонування пам'яті.

Методологічною й теоретичною основою вивчення психологічних особливостей мислення в молодшому шкільному віці є праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: Рубінштейн С. [7], Виготський Л. [2], Блонський П., Брушлинський А. [1], Давидов В., Менчинська Н., Гальперін П. [3] та інші. Дидактичні концепції діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання школярів досліджували Беспалько В., Железовська Г., Підкасистий П. та ін.

У наш час дослідження мислення – одне з першочергових завдань, що поставлені психологами. Відмітимо, що спочатку вивчення мислення приписувалося більше філософії й іншим наукам, що так чи інакше взаємодіють із нею.

Мислення стояло в розряді якогось ідеального й матеріального. Але розставляючи межі, психологія поставила вивчення процесу мислення як матеріального. Психологія стала розглядати мислення не як прояв духу, а як перебіг

спочатку розгорнутої діяльності використовуючи систему мови, й лише потім набуття певних згорнутих форм, що набували при цьому характер внутрішніх розумових дій.

Терміном “мислення” в психології вчені позначають якісно різнорідні процеси. Так, наприклад, на думку Корнілова Ю. та Драпака Є., “в основі диференціації процесу мислення на окремі види має бути визначений, чітко усвідомлюваний, концептуалізований критерій” [4, с. 42].

Такими детермінантами можуть бути:

- форма, в якій реалізується мислення, – дієва або образно-понятійна;
- вид діяльності – навчальна, експериментальна або позанавчальна;
- спосіб освоєння дійсності – практичний, перетворювальний або науково-пізнавальний.

Психологічне вивчення мислення має спонукати нас до визначення цього феномену й його предмету, яке, як вважає Тихомиров О. “має відобразити мотивацію розумової діяльності, розрізнити між діяльністю, дію й операцію, як під час вивчення зовнішньопредметної практичної діяльності” [8, с. 61].

Психолог Леонтьєв О. вказує, що “мислення – це процес відображення об’єктивної реальності, що складає вищий рівень людського пізнання” [5, с.114]. У розумовій діяльності Леонтьєв О. головними вважає окремі дії, які підпорядковані конкретним свідомим цілям. Вони й складають головну “одиницю” діяльності, не лише зовнішньої, практичної, але й внутрішньої, розумової. Нарешті, як і практична, внутрішня, розумова дія виконується тими або іншими способами, тобто за допомогою певних операцій.

На думку Рубінштейна С. “правильним є положення про мислення як про процес” [7, с.73]. Науковець вважає, що мислення – це “діяльність” суб’єкту, що взаємодіє з об’єктивним світом. Мислення тому й є процесом, що це безперервна взаємодія людини з об’єктом.

Вивчення процесу мислення – це, власне, вивчення процесуального ходу та складу розумової діяльності людини як її суб’єкта. Мислення розгортається в часі й охоплює деякі фази або етапи: початок, середина, завершення.

Отже, мислення – вияв активності суб’єкта, тобто воно не лише спрямовано на відображення зовнішнього світу, але й є вираженням певної активності суб’єкта.

Мислення завжди суб’єктивне в цьому сенсі, навіть у тому випадку, коли воно правильне й адекватно відображає зовнішній світ. Це уявлення про мислення як про процес найперше розвивається в роботах Брушлинського А., особливо під час аналізу прогнозування, передбачення. “Мислення, – підкреслює Брушлинський А. В., – це завжди пошук і відкриття істотно нового” [1, с. 51]. Передбачення того, що шукають у ході процесу мислення, належить до вищих рівнів пізнавальної діяльності людини.

Гальперін П. визначає предмет психології мислення наступним чином: “Психологія вивчає не просто мислення й не все мислення, а лише процес орієнтування суб’єкта при рішенні інтелектуальних завдань на мислення” [3, с. 46].

Підсумувати вищеназвані визначення допоможе, на наш погляд, визначення мислення, запропоноване Тихомировим О. К.: “Мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненням, опосередкованим віддзеркаленням дійсності, воно диференціюється на види, залежно від рівнів узагальнення й характеру використовуваних засобів, залежно від новизни цих узагальнень і засобів для суб’єкта, від міри активності самого суб’єкта мислення” [8, с. 54].

Отже, терміном “мислення” в психології позначаються якісно різнорідні процеси, тому що в основу їх класифікації, типології й видів покладені, як правило, різні феноменологічні характеристики мислення. Зазвичай учені пропонують “парні” класифікації, що ґрунтуються на протилежних, взаємовиключаючих або

взаємодоповнюючих ознаках. Найбільш досліджені й продуктивні такі класифікації мислення, де диференціація видів мислення здійснюється за способом освоєння дійсності.

Вік від шести до восьми років визначається важливою зовнішньою обставиною в житті дітей – вони йдуть до школи.

У цей період дитині доводиться освоювати нові для неї навички, які мають допомогти їй у освоєнні письма, читання, рахунку, фізкультури, творчості й інших видів навчальної діяльності – тим самим діти відкривають для себе нове місце в соціальному просторі людських відносин. Усе це є передумовами розвитку мислення дитини, її теоретичної свідомості.

Виготський Л. дослідив, що “з початком шкільного навчання мислення висувається в центр свідомої діяльності дитини. Розвиток мовно-логічного мислення, що відбувається в ході усвідомлення навчальних знань, перебудовує й усі інші пізнавальні процеси” [2, с. 389].

Ельконін Д.Б., вслід за Виготським Л.В., вважає, що “зміни в сприйнятті, в пам’яті породжують мислення. Учні використовують мисленнєві дії при вирішенні завдань на сприйняття, запам’ятовування й відтворення, пам’ять в цьому віці стає мислячою, а сприйняття – думачим, веде до виникнення й розвитку таких нових якісних утворень, як рефлексія, аналіз, внутрішній план дій” [9, с.156].

Глибокі зміни, що відбуваються в психологічній сфері молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку мислення на цьому етапі зростання. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал мислення дитини як активного суб’єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, здобуває особистий досвід в цьому світі.

Розвиток мислення в дітей проходить ряд етапів, які тісно взаємопов’язані й саме тому не можуть бути чітко розмежовані.

У ранньому дитинстві переважає наочно-дієве мислення, коли дитина, ще не володіючи навіть усною мовою, пізнає світ головним чином шляхом дії й сприйняття навколишнього світу.

На наступній стадії розвитку починає переважати наочно-образне й словесно-логічне мислення, в якому предмети чи його образи пов’язуються зі словом. Цей вид мисленнєвої діяльності типовий для дошкільного віку, коли дитина мислить образами, а слова, якими вона володіє, допомагають їй виконувати логічні узагальнення. В цей час у дитини також з’являється здатність розмірковувати.

Відмітимо, що в дітей молодшого шкільного віку спостерігається переломний етап розвитку мислення: здійснюється перехід від наочно-образного до словесно-логічного й понятійного мислення. Це надає мисленнєвій діяльності дитини двоякий характер: з одного боку – це конкретне мислення, що зв’язане з реальною дійсністю, безпосереднім спостереженням, вже підпорядковується логічним принципам; з іншого боку – абстрактно-логічні міркування дітям ще доступні.

Варто зауважити, що в процесах мислення дитини 6-8 років переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, пов’язаних із діяльністю (іграми, образотворчою творчістю, створенням різних виробів тощо) Узагальнення в дітей цього віку частіше охоплює зовнішні якості предмета, що мають зв’язок із його практичним застосуванням. Це видно з визначень, які дитина дає речам: “машина – це чим їздять”, “ложка – нею їдять кашу”, “кубики – будувати будиночок” тощо.

Дитині в початкових класах доступне розуміння багатьох причинно-наслідкових зв’язків, проте це розуміння рідко виходить за межі його особистого досвіду. Так, якщо шестирічна дитина не може пояснити, чому муха ходить по стелі й не падає, то вже через пару років вона пояснює це так: “Бо вона легка, а лапки в неї міцно вчеплюються в стелю”. Молодші школярі мають досить велику кількість понять, але вони швидше за все є життєвими, а не науково обґрунтованими [4].

У міру оволодіння новими навичками й засвоєння основ наукових знань школяр долучається до системи наукових понять, його розумові операції поступово втрачають зв'язок із конкретною практичною діяльністю й наочною опорою. Діти, освоюючи прийоми мисленнєвої діяльності, отримують здатність думати й аналізувати процес власних міркувань.

У міру навчання в школі й розширення життєвого досвіду поняття в дітей теж розвиваються, стають коректнішими й структурованими.

Варто також зазначити, що мислення молодшого школяра відрізняється високими темпами його розвитку, в зв'язку з чим відбуваються структурні й якісні перетворення в інтелектуальних процесах, активно розвиваються наочно-дійове й наочно-подібне мислення, починає формуватися словесно-логічне. Завдяки розвитку нового рівня мислення, відбувається перебудова решти психічних процесів, тобто за словами Ельконіна Д.Б. "пам'ять стає мислячою, а сприйняття – думаючим". Тому саме перебудова всієї пізнавальної сфери в зв'язку з розвитком теоретичного мислення складає основний зміст розумового розвитку дитини молодшого шкільного віку [18, с.162].

Як свідчать численні дослідження вчених, зокрема Виготського Л.С., розвиток теоретичного мислення, тобто мислення в поняттях, сприяє виникненню до кінця молодшого шкільного віку найважливіших новоутворень [2, с.147]. Рівень сформованості мислення є показником розумового розвитку дитини. Такими показниками є доказовість мислення, критичність, гнучкість мислення, економічність і самостійність мислення.

Отже, мислення учня молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. В цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, що додає розумової діяльності дитини двоїстий характер: конкретне мислення, пов'язане з реальною дійсністю й безпосереднім спостереженням, уже підкоряється логічним принципам, однак відвернені, формально-логічні міркування дітям ще не доступні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. Москва : Мысль,1979. 230 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии Москва : 2006, "Союз", С. 143-154.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для ВУЗ. Москва : Университет, 1999. 332 с.
4. Корнилов Ю. К. Драпак Е. В. Практическое мышление: субъективная детерминация. *Психологический журнал*. 2010. № 2. С. 40-48.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознательность. Личность. Москва : Сенс, 2005. 352 с.
6. Особенности мышления младших школьников. URL : <http://www.biografia.ru/about/psihologia126.html>
7. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его состав. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления: статьи. Москва, 1981. С. 71-77.
8. Тихомиров О. Д. Психология мышления : учебное пособие. Москва : Изд-во Московского университета, 1984. 272 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

Дар'я Поджигайло,
студентка групи ПО-33,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тетяна Іщук,**
магістр психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ Г. АЛЬТШУЛЛЕРА

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення навчання підростаючої особистості. Особлива увага звертається на розробку нових навчальних технологій, які б забезпечували формування й розвиток творчої особистості.

Основою творчої педагогіки стали праці Г. Альтшуллера, а згодом у спеціальних дослідженнях було розроблено методи й прийоми навчання школярів на базі його творчо-розвивальної технології. Суть цієї технології полягає в формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості. Її використання має не просто розвинути фантазію дітей, а навчити їх мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити й вирішувати проблеми. На це може бути здатною тільки творча особистість.

Технологія розвитку творчості молодших школярів є технологією колективних ігор і занять із детальними методичними рекомендаціями. Основу технології становлять ігри-заняття, під час яких учні знайомляться з навколишнім світом, вчаться виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати такі суперечності, які передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу й виду діяльності. Виявлення й розв'язання суперечностей є ключем до творчого мислення. В оточуючому нас світі їх зустрічаються безліч, тому що скрізь, де необхідно щось удосконалити, поліпшити, доводиться мати справу з суперечностями.

Діти молодшого шкільного віку виявляють наявні суперечності, працюючи над ігровими й казковими завданнями, які перетворюються на захоплюючу пошуково-аналітичну діяльність.

На думку Г. Альтшуллера, існує до сорока принципів розв'язання протиріч. Цими принципами успішно користувалися герої народних і авторських казок. Ознайомлення навіть із деякими з них свідчить про їх універсальність:

1. Зроби заздалегідь (принцип заснований на зміні об'єкта). Наприклад, герої вирушають у далеку дорогу й розмотують ниточку клубка, розкидають камінці, що допоможе їм повернутися назад.

2. Перетворити шкоду на користь. Негативні фактори використовуються для отримання позитивного ефекту. Наприклад, у казці братів Грімм "Три пряжи" наявний фактор потворності трьох ознак (відвисла губа, довгий палець, величезна нога) позбавили головну героїню від немілої роботи (позитивний результат).

3. Прийом копіювання. Замість справжнього об'єкта використовують його оптичну копію. Наприклад, у казці О. Пушкіна "Руслан і Людмила" Чорномор, щоб спіймати Людмилу, яка втекла, перетворюється на Руслана й легко досягає мети. А в "Молодильних яблуках" такий прийом використовує Вовк, перетворившись спочатку на коня, а потім – на царівну.

4. Принцип мотрійки ґрунтується на розташуванні одного предмета в середині іншого. Так, Чахлик Невмирущий ховає свою смерть на кінчику голки, голку – в яйці, яйце – в качці, качку – в качурі, качура – в кришталевій скриньці.

5. Розв'язання протиріч у часі. У казці С. Маршака “Дванадцять місяців” одні місяці з'являються на новорічній галявині раніше свого часу, а інші – значно пізніше.

6. Принцип зміни агрегатного стану. Об'єкт переходить у інший агрегатний стан і від цього змінюються його якості. Так, серце Кая з казки Г. Андерсена “Снігова королева” перетворилося на кригу й змінило свої якості: замість доброго стало злим [2, с. 90].

Учителі початкових класів, які застосовують технологію творчого розвитку Г. Альтшуллера, активізують розвиток уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї й методи розв'язання задач на практиці, здатність висловлювати оригінальні ідеї й відкривати нове.

Використовуючи цю технологію, слід дотримуватися такого алгоритму роботи:

1. Розглядаючи або змінюючи будь-який об'єкт, мимоволі обрати інший предмет (кілька предметів).

2. Для вибору іншого предмета (кількох предметів) дітям пропонують картинки, іграшки, яскраві предмети.

3. Дати 5-10 визначень вибраного предмета (Який він/ вона/ воно/ вони?).

4. Підібрані ознаки ідентифікують зі словом.

5. Коли потрібне або цікаве словосполучення знайдено, надати слову відповідних якостей. Для цього ввести не властиві йому елементи, які зумовлюють його видозміну [3, с. 189].

Розвитку творчості сприяє використання прийому прямої аналогії. Вона означає схожість об'єктів різних галузей за певними властивостями або відношеннями. Здебільшого її визначають за такими критеріями:

– аналогія за формою, яка використовується, коли аналог предмета, який розглядається, містить ті самі ознаки, що й оригінал, або коли новостворений об'єкт зовні нагадує будь-який інший (книга – двері, плитка шоколаду – цеглина тощо);

– компонентна (структурна) аналогія встановлюється за схожістю елементів (компонентів) об'єкта: визначивши його орієнтовну структуру, необхідно знайти об'єкт із аналогічною структурою (сніг – морозиво; вата – хмара; піна – солодка вата);

– функціональна аналогія: визначивши функції об'єкта, віднаходять об'єкт, якому властиві ці або аналогічні функції. Як правило, шукають у протилежних галузях, наприклад у техніці й природі (машина – кінь, мурашка, віслючок, стоніжка, потяг; вітер – пилосос, вентилятор);

– аналогія за кольором. Добираються об'єкти одного кольору й відтінку. Наприклад, сонце – кульбабка, банан, лимон;

– аналогія за ситуацією й станом явищ і предметів. Наприклад, тиха година – захід сонця, свічка, що догорає;

– аналогія за властивостями, які вимагають відповіді на запитання “Який/ яка/ яке/ які?”. Наприклад, повітряна кулька яка? – гумова: калоші, купальна шапочка;

– комплексна аналогія передбачає одночасне використання різних видів прямої аналогії [1, с. 215].

Ще одним різновидом, що сприяє розвитку творчого мислення, є фантастична аналогія. До неї вдаються, коли при розв'язанні різноманітних завдань і закріпленні знань необхідно відмовитися від стереотипів, подолати психологічну інерцію, піти невідомим раніше шляхом. Ця аналогія здатна будь-яку дію перенести в казку, використати для розв'язання певного завдання чарівництво, фантастичних і казкових героїв.

Під час складання творчих розповідей, казок із новими героями й незвичайними пригодами використовують фантастичні (нереальні) аналогії. Захопившись ними, молодші школярі висловлюють незвичайні ідеї, описуючи

казковий дитсадок або школу, фантастичні прогулянки, екскурсії, вихідні, свята тощо. Вони інтуїтивно передають свої потаємні думки й бажання. Навчання нової справи або закріплення певних навичок відбувається продуктивніше, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

В основу емпатійної аналогії покладено принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, учні початкових класів вживаються в образ об'єкта, намагаються по-своєму пережити його відчуття. Наприклад, дитині пропонують: "А що, якби ти перетворився на кущик? Про що ти мрієш? Кого ти боїшся? З ким би ти потоваришував? Про що шепочуть твої листочки?" або "Уяви, що ти мурашка. Для чого ти живеш? Хто твої друзі? Що ти любиш їсти?" Відтворюючи певний образ, дитина непомітно для себе розкриває характер, свої потаємні бажання, мрії, ставлення до навколишнього світу [4].

У процесі використання прийомів технології розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера в молодших школярів розвивається творче мислення й уява, інтерес до винахідництва, довільна увага й пам'ять, уміння знаходити залежності, закономірності, класифікувати, систематизувати й комбінувати, відбувається розвиток зв'язного мовлення.

Таким чином, компетентне використання вчителями початкових класів технології розвитку творчості Г. Альтшуллера дає змогу підвищити ефективність освітньо-виховного процесу, сприяє розвитку в учнів потреби в творчості. Науковцями доведено, що цю базисну особистісну потребу необхідно задовольняти з молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 350 с..
2. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
3. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти Київ : Вид. дім "Слово", 2004. 616с.
4. Психологічні особливості ефективності навчальних технологій: Монографія / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка / За заг. ред. М. Савчина. Дрогобич : Коло, 2005. С. 179.

Яна Рак,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева,**
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Часто в соціумі стереотипи плутають із упередженнями й вважають їх синонімами. Але слід зазначити, що стереотипи й упередження не є синоніми. Щоб точно зрозуміти різницю між цими термінами нам потрібно зрозуміти, що таке упередження. Під упередженням розуміють заздалегідь сформовану негативну, несправедливу думку про когось або щось наперед [8].

Стереотип - це не обов'язково негативне ставлення до людини або групи людей (натовп). Стереотипом можна назвати деякий шаблон, який ми можемо застосовувати до людей певної соціальної групи незалежно від віку й статі [6].

Ще здавна в людей склалися стереотипні уявлення про образ чоловіка й жінки, які досі поширюються на всіх представників тієї чи іншої статі, незалежно від їх індивідуальних особливостей і віку. Ці стереотипи стосуються як особистісних рис чоловіків та жінок, так і особливостей їхньої поведінки.

Американські дослідники, які вивчають гендерні проблеми, зробили висновок, що "гендер "створюється" чоловіками й жінками, чия компетентність як членів товариства є запорукою їх діяльності створення гендеру. Створення гендера (doinggender) включає комплекс соціально контрольованих дій (за сприйняттям, мікрополітикою й взаємодією), метою яких є вираження чоловічої й жіночої "природи" [9, с. 95].

Згідно з теорією австралійського вченого Р. Коннелла гендер – це структура соціальних відносин, стержнем яких є репродуктивна сфера людини, й безліч практик, що керують цією структурою, які приносять репродуктивні відмінності між тілами в соціальні процеси.

На фоні існування таких гендерних ідеалів як фемінність і маскулінність виникають гендерні стереотипи.

Гендерні стереотипи – це розповсюдженні в суспільстві уявлення про особливості й поведінку чоловіків і жінок. Гендерні стереотипи пов'язані з існуючими в даному суспільстві гендерними ролями й слугують для їх підтримки й відтворення. В тому числі, гендерні стереотипи підтримують гендерну нерівність – це ситуація, коли жінки й чоловіки не є фактично рівними за правами, можливостями й уявленнями про них унаслідок сексизму [1].

Д. Майерс говорив, що гендерні стереотипи – це уявлення людей про те, як дійсно ведуть себе чоловіки й жінки [7].

До найпоширеніших проявів гендерних стереотипів відносять:

сексизм – упереджена думка про представників певної статі, що супроводжується дискримінацією, певною інституційною практикою, яка виражена тим, що представникам певного гендера нав'язують підлегле становище;

фейсизм – тенденція виділяти по-різному обличчя й тіло в зображеннях чоловіків і жінок;

гендерна сегрегація – перевага різних видів діяльності й спілкування, різних друзів, соціальних ролей, підкреслені гендерні відмінності, формування упередженого ставлення до власного гендеру й упередження до іншого, виникнення гендерних конфліктів [2].

У стереотипному образі чоловікові завжди відзначаються якості, пов'язані з діяльністю, активністю, владою й управлінням. Жінкам, навпаки, таких якостей не приписують. Когнітивна сфера характеризується чоловічою раціональністю й об'єктивністю, що протиставляються жіночій навіюваності, чутливості й легкої зміни емоційних станів.

І.С. Клеціна виділяє три групи гендерних стереотипів. До першої групи відносяться стереотипи маскулінності-фемінності. Чоловікам і жінкам приписуються конкретні соціально-психологічні якості й властивості особистості, стиль поведінки. "Чоловіче" (маскулінне) або ототожнюване з ним вважається позитивним, значущим, домінуючим, раціональним, духовним, культурним, активно-творчим, а "жіноче" (фемінінне) пов'язується з негативним, вторинним, чуттєвим, тілесним, гріховним, природним, пасивно-репродуктивним. Друга група гендерних стереотипів пов'язана з закріпленням сімейних і професійних ролей відповідно до статі. Вважається, що для жінок основною роллю вважається сімейна, для чоловіків - професійна, відповідно, й оцінка успішності особистості пов'язана з виконанням цієї ролі. Третя група

гендерних стереотипів пов'язана зі статевими відхиленнями в змісті праці. Як правило, жінці належить експресивна сфера діяльності (виконавча й обслуговуюча праця), а чоловікові - інструментальна сфера діяльності (творчий, керівна праця) [5].

До причин виникнення гендерних стереотипів відносять соціальні, економічні й історичні чинники. Дослідники також виділяють такі психологічні чинники, які перешкоджають зміні стереотипів: авторитаризм, замкненість, стан фрустрації, некритичність до себе й процесу пізнання навколишньої дійсності. Дія цих факторів не тільки призводить до зміцнення стереотипів, у тому числі й у професійній сфері, а й постає як особистісний фактор формування професійного стресу. До психологічних чинників, які сприяють зміні стереотипів, відносять такі: спілкування й спільна діяльність із об'єктом пізнання; об'єднання людей для досягнення загальної мети; збільшення знань про об'єкт спілкування; фактори групової динаміки, що є результатом групової взаємодії; деякі особистісні якості (гнучкість, критичність, відкритість нового досвіду); сильні емоційні враження [5].

На думку Є.П. Ільїна, гендерні стереотипи вводять людей у оману, так як якості, які в суспільстві вважаються властивими чоловікові, часом більшою мірою виявляються в жінок, і навпаки. Автор виділяє три основні негативні ефекти гендерних стереотипів, які включаються в наступному:

- існуючі стереотипи образів чоловіків і жінок дають ефект збільшувального скла, оскільки відмінності між чоловіками й жінками підкреслюються значно більшою мірою, ніж вони є насправді;

- різна інтерпретація та оцінка однієї й тієї ж події залежно від того, до якої статі належить учасник цієї події, що наочно проявилось при сприйнятті дорослими дітей різної статі;

- гальмування розвитку тих якостей, які не відповідають даному статеворольовому стереотипу [4].

Таким чином, існуючі в суспільстві гендерні стереотипи часто породжують занадто умовне й спрощене уявлення про чоловіків і жінок, формуючи очікування й установки щодо них, сприяють спрощеному сприйняттю, позбавляють вигоди, що пов'язана з пізнанням окремої особистості, й тому, можуть грати негативну роль, обмежуючи розвиток особистості й самореалізацію як чоловіків, так і жінок. Однією з можливостей корекції впливу гендерних стереотипів на життєдіяльність особистості є дотримання психологічних умов і факторів, які сприяють зміні стереотипів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астахова В. И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. Издательство НУА, 2010. 404с.
2. Богданова А.О. Гендерные стереотипы в современном обществе [Электронный ресурс] Материалы VI Всерос. науч. Интернет-конф. "Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен", 05.10.2010. - URL: http://socio.my1.ru/load/2010/gendernye_stereotipy_v_sovremennom_obshhestve/1-1-0-4
3. Гендерные стереотипы в современном обществе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/sociology/3c0b65625a3bc78b4d43b89521306c37_0.html
4. Ильин Е. П. Пол и гендер. Питер, 2010. 688 с.
5. Клецина И. С. Гендерная социализация. РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
6. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко...: Институт Фонда "Общественное мнение", 2004. 57 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. Питер, 2014. 800 с.
8. Соціологія: словник термінів і понять / За ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А., 2006. 288 с

9. Уэст К., Д. Циммерман Гендерные тетради : Труды Санкт-Петербургского филиала Института социологии РАН, 1997. Вып. 1. С. 94-120.

Денис Свінтков,
здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-416, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Тафінцева,**
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У сучасному світі, де людину щоденно оточують величезні масиви різноманітної інформації, яку необхідно коректно опрацювати, знання про системні помилки мислення як ніколи актуально, оскільки це знання відкриває можливість більш точніше й якісніше опрацювати інформацію. Більше того, відсутність володіння цими знаннями підвищує ризик того, що людина може стати жертвою маніпуляцій (як правило в економічній сфері). Враховуючи високу актуальність цього знання в реаліях сучасного світу, то логічно буде припустити, що суспільно значимим буде інформатизація суспільних мас.

Поняття когнітивного викривлення (помилки мислення) вперше почало фігурувати в науковому середовищі в 1972 році завдяки дослідженням числової грамотності людей Амосом Тверські й Даніелем Канеманом [5]. Спочатку ці дослідження проводилися в контексті економічної науки, але отримані результати здобули найбільшу цінність в когнітивній психології. Й у сучасному світі вже важко уявити будь-яку техніку когнітивної психотерапії, яка б розроблялася без врахування знань про когнітивні викривлення. Але на сьогодні тема когнітивних викривлень не є широко розповсюдженою, та й завершеною цю тему важко назвати, так як із кожним роком список когнітивних викривлень поповнюється все новими й новими найменуваннями.

Дослідження цієї проблеми – це перш за все поєднання досліджень трьох, нерозривно пов'язаних одне з одним наукових дисциплін:

- нейробіологія (нейрофізіологічна сторона проблеми);
- когнітивна психологія (ментально-психологічний аспект);
- психоаналіз (зв'язок із глибинними людськими бажаннями).

Нейробіологічний аспект проблеми яскраво відображений у працях Штефана Куффлера, Вольтера Ріда, Девіда Ріоха, Ірвіна МакГога, Алана Ходжкіна, Ендрю Хакслі, Річарда Фітцх'ю, Бернарда Каца, Кетріна Моріса, Гарольда Лекара, Пола Макліна, Антоніо Дімасіо, Дональда Хебба, Кріса Фріта, Діка Свааба тощо.

Великий вклад у вивчення когнітивного аспекту проблеми внесли праці Джорджа Міллера, Герберта Саймона, Аллена Ньюела, Ноама Хомскі, Девіда Гріна, Джона Світса, Бориса Величковського, Едварда Толмена, Олександра Лурія, Дональда Бродбента, Річарда Аткінсона, Ульріка Нейссера, Карла Прібрама, Карла Лепши, Девіда Бома.

Психоаналітичне підґрунтя цього питання базується на працях Зигмунда Фрейда, Карла Юнга, Еріка Берна, Еріха Фрома, Гюстава Лебона, Отто Кернберга, Ганса Левальда, Мелані Кляйн, Дональда Віннікотта, Гаррі Саллівана, Мюррея Боуена, Хайнца Кохута та Роберта Столору.

У сучасних поведінкових науках процес прийняття рішень розглядають перш за все як процес, що нерозривно зв'язаний з діяльністю мозку людини, який умовно

розділяють на старий, середній і новий. Такий поділ опирається на наукову діяльність Пола Маклін [9], який у 1940-х роках популяризував триєдину модель мозку, який він ділив на наступні частини:

- рептильна (старий, сенсорний), який розвинувся першим і контролює ключові функції тіла (наприклад, серцебиття, дихання, відчуття рівноваги). Він називається рептильним, тому що включає в себе стовбур мозку й мозочок - головні структури, з яких складається мозок рептилій;

- лімбічна (середній, емоційний) - наступний щабель еволюції й складається з гіпокампа, мозочкової мигдалини й гіпоталамуса. Ця частина мозку зберігає спогади про вчинки, в результаті яких людина отримала приємний або неприємний досвід, і відповідає за емоції й оціночні судження;

- неокортекс (новий, раціональний) з'явився останнім, і його склад входять півкулі мозку. Ця частина відповідає за мову, абстрактне мислення, уяву й самосвідомість.

Після Другої світової війни науковий світ поступово став відходити від уявлень про людину як про створіння, яке керується в прийнятті своїх рішень виключно раціональними категоріями (жахіття військових подій слугують тому доказом), що підтверджували наукові дослідження в області діяльності людського мозку. Зокрема, професор нейробіології Джозеф Леду, спираючися на свої дослідження, припускає [1], що хвилі в мозку рухаються від рептильного мозку до неокортексу, тобто процес прийняття рішень менш раціональний, ніж нам усім подобається думати. Й більше того: почуття виникають набагато швидше, ніж виникають думки.

Також, спеціаліст із нейронауки Антоніо Дамасіо називав людину перш за все "машиною, яка спочатку відчуває, а потім думає, а не думаючою машиною, яка відчуває" [3]. Ми пишаємося своїми інтелектуальними здібностями, але насправді наш мозок мільйони років покладався на інстинкти, й цей факт неможливо ігнорувати.

Також Антоніо Дамасіо виділив наступні яскраво виражені риси старого мозку: егоїстичність; сприйнятливості до яскравих контрастів; стремління до всього знайомого й звичного; любов до візуальних стимулів; піддатливості емоційним переконанням [2].

Ще в 1972 році при дослідженні числової грамотності людей у рамках економічних досліджень американськими піонерами-першопрохідниками когнітивних наук Амосом Тверськи й Даніелем Канеманом було неодноразово помічено [7], що дуже часто поведінкові паттерни людей при винесенні суджень і при прийнятті рішень, які вони приймають, відрізняються від загальноприйнятої на той час в економічній науці теорії раціонального вибору, яка опирається на класичну політичну економію Адама Сміта, й представляє собою постулат, згідно якого людина розглядається як істота, яка при винесенні суджень і при прийнятті рішень керується виключно раціональними категоріями. Тверськи й Канеман пояснювали ці розбіжності в судженнях і в прийнятті рішень і категоріях евристики (сукупність методів і прийомів, які спрощують вирішення пізнавальних, конструктивних і практичних задач). Тоді вони вперше використали термін "систематична помилка мислення" [5]. Згодом Даніель Канеман в людському мисленні виділив 2 режими [5]:

- Система 1, що представляє собою автоматичну й дуже швидко в своєму функціонуванні систему продукування мисленневих конструктів для вирішення конкретних задач, і яка не вимагає значних затрат зусиль;

- Система 2 – свідомі розумові зусилля задля вирішення конкретних задач (у тому числі складних обчислень), які потребують спеціального виділення уваги, й є більш енергозатратними порівняно з Системою 1.

Тобто, активність у режимі Системи 1 пов'язана з задіянням тільки рептильного мозку (інколи лімбічного мозку), а перебування в режимі Системи 2 – це задіяння неокортексу.

Всі систематичні помилки мислення здійснюються при перебуванні в режимі Системи 1.

Когнітивне викривлення (або системна помилка мислення) - це систематичне відхилення в поведінці, сприйнятті й мисленні, що обумовлене суб'єктивними твердженнями (упередженнями) й стереотипами, соціальними, моральними й емоціональними причинами, збоями в обробці й аналізі інформації, а також фізичними обмеженнями й особливостями будови людського мозку [8].

Виділяють наступні 4 випадки, в яких можуть спрацьовувати когнітивні випадки: надлишок інформації; складність розуміння; необхідність швидкої реакції; запам'ятовування головного.

Але не завжди те, що людина виділяє як головне, об'єктивно є головним. Це суб'єктивна категорія. Дуже часто людина запам'ятовує саме найяскравіше, або те, що відповідало її уявленням про реальність.

Таким чином, існування такого явища як когнітивні викривлення обумовлене спробами людського мозку зберегти головний для нього ресурс - енергію. Так як людський мозок самий енергоємний орган в людському організмі (він поглинає близько 20% загальної кількості енергії), за час його еволюційного розвитку, в ньому накопичилася достатньо-таки велика кількість цих викривлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлачук Л. Ф., Грабская И. А., Кочарян А. С. Основы психотерапии. Киев : Ника-Центр, Москва : Алетейа, 1999. 320 с.
2. Добелли Р. Искусство ясно мыслить. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. 149 с.
3. Казанцева А. В интернете кто-то неправ! Научные исследования спорных вопросов. Москва : АСТ, 2016. 283 с.
4. Казанцева А. Кто бы мог подумать! Как мозг заставляет нас делать глупости. Москва : АСТ, 2014. 219 с.
5. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва : АСТ, 2014. 526 с.
6. Круг С. Не заставляйте меня думать. Москва : Альпина Паблишер, 2016. 256 с.
7. Симонов П. Эмоциональный мозг. Санкт-Петербург : Питер, 2021. 360 с.
8. Филатов А. Ловушки и иллюзии мозга. Как мозг нас обманывает и как использовать это в своих интересах. Москва : АСТ, 2021. 218 с.
9. Холлинз П. Как обмануть мозг. Нейродисциплина на пальцах. Москва : АСТ, 2020. 106 с.

Анастасія Сторожук,
слухачка магістратури групи ЗМУ-71,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **Людмила Мотозюк**,
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Особистісна й професійна самореалізація особистості, прояв її творчого потенціалу й загальний рівень задоволеності життям залежать від низки умов. Серед них провідне місце займає емоційне благополуччя людини, коли її самопочуття визначається станом максимального емоційного комфорту. Проте особливості сьогодення (пришвидшений темп надходження інформації, специфічний стан соціальних стосунків і взаємодії, мотиваційна “порожнеча”, невизначеність соціальних процесів тощо) сприяють виникненню стресових ситуацій. Тоді на перший план виступає така якість як стресостійкість, що сприяє продуктивному проживанню ситуації невпевненості.

Уперше термін “стрес” означив Г. Сельє як сукупність стереотипних, філогенетично запрограмованих неспецифічних реакцій організму, які первинно готують до фізичної активності, тобто до протидії, боротьби або втечі. Він вказує на те, що стресові стани спрямовані на підвищення стійкості організму до будь-яких впливів і носять захисний (приспосувальний) характер [1].

Загалом, стрес (англ. stress – напруження, тиск) означається енциклопедією освіти як особливий стан фізичного й (або) психічного напруження, який виникає у відповідь на різноманітні екстремальні впливи оточуючого середовища; як неспецифічна відповідь організму на будь-яку вимогу, що висувається до нього [4, с. 877].

Стрес – природний побічний продукт будь-якої діяльності, який відображає потребу людини в адаптації, в пристосуванні до мінливих умов оточуючого середовища. Це вимагає напруження захисних сил, мобілізації внутрішніх ресурсів організму, для енергетичного забезпечення можливості у вирішенні нових завдань. Залежно від подразника, що діє на людину, розрізняють два види стресу: дистрес – дія негативних емоцій і ситуаціях горя, нещастя, хвороби, які знижують опірність організму до несприятливих факторів середовища, виснажують людину, заважають їй мобілізуватися; еустресс – дія позитивних емоцій, натхнення, творчого осяяння, любов, коли підвищуються адаптаційні можливості [2, с. 129].

Наукова теорія стосовно стресу прямо стосується проблеми підвищення психогігієни повсякденного спілкування й охорони психічного здоров'я індивіда в умовах жорстких вимог, які ставить до її адаптаційних можливостей сучасний соціум [4, с. 878]. Саме стресостійкість, як набута якість особистості, сприяє пом'якшенню впливу чинників стресової ситуації й легшому її проживанню.

Особливості протистояння стресу спочатку розглядалися в теорії мотивації досягнення й теорії надійності діяльності, концепції професійної самосвідомості. Дослідник Г. Бреслав розглядає мотивацію як домінуючий фактор у подоланні стресу, тобто здатність долати стрес зростає при сильній мотивації, а за її відсутності, відповідно, зниження стійкості до стресів [4]. У свою чергу Я. Рейковський розглядає стресостійкість із функціональної позиції як позитивну властивість, що має стабілізуючий вплив на характер і перебіг діяльності [11]. Таким чином, ефективність діяльності в умовах стресу залежить від ступеня стресостійкості, яка пов'язана з активаційними й мотиваційними характеристиками окремого індивіда.

Психолог А. Маслоу наголошує на необхідності задоволення потреб, що відчуває людина, що убезпечить її від стресових впливів оточуючого середовища [9]. Адже стрес виникає, коли важливими потребами індивіда знехтовано.

Неможливість задовільнити існуючу потребу призводить до фрустрації, психологічного стану, який характеризується роздратуванням, тривожністю, знервованістю, роздратуванням, інколи відчаєм. За умови аналізу причин виникнення такого стану, здійснення рефлексії стосовно причин своїх невдач, особистість робить відповідні висновки й здійснює ще одну спробу стосовно задоволення потреби, тобто демонструє стресостійкість. У іншому випадку (прояв агресивності, демонстрація асоціальної поведінки, замкнутість у собі, образа на оточуючий світ) – особистість набуває ознак стресового стану.

Зміст поняття стресостійкості в науковій літературі розкривається через різні аспекти структури особистості.

Наприклад, Л. Куришова розглядає як несприятливість до емоціогенних факторів, а також як здатність контролювати та стримувати астенічні емоції, які виникають у – відповідних ситуаціях [8]. Зокрема, В. Корольчук пропонує означувати стресостійкість як структурно-логічну, динамічну, інтегративну властивість індивіда; як результат трансактного процесу зустрічі (зіткнення) індивіда зі стресогенним чинником, який містить процеси саморегуляції, когнітивної репрезентації, а також об'єктивну характеристику ситуації й вимоги до особистості [6, с. 74]. М. Кудінова трактує стресостійкість через сукупність вроджених і набутих психологічних і фізіологічних якостей особистості, а також пропонує конкретні показники стресостійкості, а саме: емоційна стійкість; самоконтроль; саморегуляція; психологічна стійкість; фрустраційна толерантність [7, с. 27].

Таким чином, є можливість формування стресостійкості через врахування її показників і ступеню їх прояву.

Отже, наявність стресостійкості сприяє більш успішному виконання поставлених завдань як в особистісному, так і професійному напрямі.

Дослідниці Т. Петровська та Л. Арнаутова в основі визначення поняття стресостійкості поклали результативність діяльності індивіда. За їхнім трактуванням стресостійкість позначається як здатність до ефективного протистояння психотравмуючим факторам, які проявляються у процесі діяльності, без зниження результативності [10, с. 85]. Вважаємо, що такий підхід орієнтований на реалізацію формули в діяльності особистості “ефективність=результативність”.

У рамках нашого дослідження, нам імponує визначення запропоноване українською дослідницею О. Когут. Вона розглядає стресостійкість як інтегративну системну властивість індивіда, у якій наявна взаємодія таких компонентів, які є фундаментом для усвідомленого оволодіння навичками саморегуляції для успішного досягнення мети й емоційно складних обставинах, а саме:

- фізіологічний компонент (тип нервової системи, особливості протікання процесів збудження й гальмування тощо);
- емоційний компонент (яким чином здійснюється комунікація, її якість, ступінь впливу);
- когнітивний компонент (цінності, світогляд, ідеали, мотивація, особливості поведінки);
- інтуїтивний компонент (здогадка, уява) [5, с. 162].

При такому підході у визначенні охоплені всі сторони психічного й соціального життя особистості, її якості вроджені й набуті протягом життєдіяльності й опрацювання практичного досвіду.

Отже, підсумовуючи результати наукових розвідок, ми з'ясували, що проблема стресостійкості досліджується як: особистісний адаптаційний ресурс особистості; стійкість особистості (психічна, соціальна, когнітивна); стійкість до стресу; толерантність до стресу; психічні й психологічна стійкість; емоційна стійкість (емоційно-вольова); резилієнс (як здатність швидкої адаптації, функціональності та відновлення); екстремальна стійкість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анатомия стресса. Ганс Селье и его последователи / Сост. Е. Власс. Москва : Медкнига, 2016. 128 с.
2. Багадаева О. Ю., Голубчикова М. Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода. *Педагогическая психология*. 2017. № 4 (37). С. 129-139.
3. Бреслав Г. Психология эмоций. Москва : Смысл, 2019. 672 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Когут О. О. Структурний аналіз психологічних складових стресостійкості. Кривий ріг: Донецький юридичний інститут МВС України, 2019. С. 158-164.
6. Корольчук В. Психологія стресостійкості особистості : дис. ... докт. психол. наук. Київ, 2009. 513 с.
7. Кудінова М. С. Порівняльний аналіз понять “стресостійкість” та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22-28.
8. Курышова Л.А. Эмоциональная устойчивость, как важная составляющая психологической компетентности. *Психологи на b17.ru*. 2014. URL: https://www.b17.ru/article/imocionalnaya_ustoichivost/
9. Маслоу А. Мотивация и личность. Київ : PSYLIB, 2004. 290 с.
10. Петровська Т., Арнаутова Л. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми подолання стресу спортсменами за допомогою копінг-стратегій. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 3 (97). С. 81-86.
11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Прогресс, 1979. 392с.

Тетяна Стріхар,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Валентин Вовк,**
кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік – це період між дитинством і дорослістю (від 10-11 до 12-15 років), який характеризується якісними змінами, пов’язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. В цей період особа має підвищену збудливість, імпульсивність і часто неусвідомлений статевий потяг. У підлітковому періоді відбувається пошук власного “Я”, сенсу життя, інтерес до свого внутрішнього світу, гостре самопідкреслення своїх бажань і поривів, причому без усякого урахування того, наскільки вони реалізовані. Провідна діяльність у підлітковому віці це інтимно-особистісне спілкування з однолітками [4].

Це період, коли емоції й почуття становлять особливу й важливу сторону внутрішнього життя юної людини, адже кожен щохвилини перебуває в певному емоційному стані, переживає ті чи інші почуття й емоції – упереджене ставлення суб’єкта до навколишнього.

Механізм виникнення емоцій тісно пов’язаний із потребами й мотивами підлітка. Умови, предмети й явища, що сприяють задоволенню потреб і досягненню цілей, викликають позитивні емоції: задоволення, радість, інтерес, збудження.

Ситуації, які перешкоджають реалізації потреб і цілей, викликають негативні емоції й переживання в суб'єкта: невдоволення, горе, печаль, страх, смуток, тривогу тощо.

Психологічні закономірності психічного розвитку дітей підліткового віку вивчали Л. Божович, Л. Виготський, Е. Ельїн, Г. Кон, І. Мелешенкова, М. Пономарьова А. Прихожан, А. Реан, А. Старовойтова, Д. Фельдштейн та ін. Науковці наголошують, що підлітковий вік це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибокими змінами в соціальному й емоційному розвитку, що насамперед пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням організму.

Особливості протікання підліткового віку відображено в його назвах: "переломний", "перехідний", "важкий", "критичний", які, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, часто вживаються вченими, психологами й педагогами-практиками.

Доведено, що найважливішим психологічним новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості, яка за одноставною позицією науковців, характеризується передусім виникненням почуття дорослості. Саме воно, очевидно, й зумовлює особливості емоційної поведінки підлітка, який вимагає поваги до власної особистості, визнання своєї індивідуальності, рівності з дорослими. До того ж криза "13 років", яка припадає на цей віковий період, призводить до справжнього вибуху непокори, зухвальства й емоційних відхилень у поведінці підлітків.

У зв'язку з тим, що в підлітковому віці інтенсивно формується самооцінка, розвивається особистісна рефлексія: підліток прагне пізнати свій внутрішній світ, індивідуальність, зрозуміти, яким він є й яким він хотів би бути. Особливо це сприяє, на нашу думку, емоційному самопізнанню, емоційному самоусвідомленню підлітка.

Для підлітків важливо бути прийнятим іншими людьми, тому вони не лише хочуть успішно налагоджувати емоційні контакти з товаришами, а й емпатійно взаємодіяти з ними. Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя й навчальної діяльності, охоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючися в окрему, самостійну й надзвичайно важливу для підлітка сферу життя.

Підлітковий вік є особливо значущим для розвитку емоційної сфери особистості. Вважається, що це не "критичний" вік, оскільки в цей період "закладаються основи емоційного життя людини в зрілі роки" [8].

Л. Бершедова у своїх дослідженнях розглядає кризу підліткового віку, яка охоплює період від 15 до 18 років. Автор стверджує, що складний процес самовизначення як "афективний центр" соціальної ситуації розвитку детермінує в цей період єдність якісних перетворень у цілісній системі відносин до світу, до себе й до людей.

Для емоційної сфери підлітків найбільш характерні:

- досить велика емоційна збудливість, а тому підлітки відрізняються дратівливістю,
- бурхливий прояв своїх почуттів, пристрастю: вони з великим бажанням беруться за цікаву справу,
- пристрастно відстоюють свої погляди, обурюються через будь-яку несправедливість до себе чи своїх друзів;
- велика стійкість емоційних переживань у порівнянні з молодшими школярами, зокрема, підлітки довго не забувають образ;
- характерне очікування страху, за дослідженнями В. Кисловської, саме в підлітковому віці спостерігається найвищий рівень тривожності;
- суперечливість почуттів: досить часто підліток захищає свого друга, розуміючи його неправоту;

- володіючи розвинутим почуттям гідності вони можуть заплакати від образи, хоч плакати соромно;
- виникають переживання не тільки щодо оцінювання їх іншими людьми, але й щодо самооцінки, оскільки в цьому віці відбувається розвиток самосвідомості;
- досить сильно розвинуте почуття прив'язаності до групи, а тому вони боляче переживають осуд товаришів, ніж осуд дорослих чи вчителя;
- спостерігається в цьому віці страх бути невизнаним групою;
- висока вимогливість до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів;
- дружба в підлітків більш вибіркова й інтимна, більш тривала.

Науковці наголошують, що підлітковий вік – це найбільш складний і бурхливий період у формуванні особистості дитини, який характеризується глибокими змінами в соціальному, психологічному й емоційному розвитку, що насамперед пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, зумовленою статевим дозріванням.

Доведено, що новоутворенням підліткового віку є самосвідомість, яка веде до формування почуття дорослості. Саме це зумовлює особливості емоційної поведінки. В цей період дитина вимагає визнання власної індивідуальності й рівності з дорослим. Криза супроводжується емоційними відхиленнями в поведінці, спалахами агресії й непокори. Водночас, зростає необхідність розуміння емоцій інших людей і управління власними емоціями, оскільки провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками.

У підлітковому віці спостерігається так званий “підлітковий комплекс” емоційності, який включає зміни настрою підлітків - часом від нестримних веселощів до смутку й навпаки, а також ряд інших полярних якостей, які проявляються поперемінно. Характеризуючи емоційну сферу підлітків, дослідники, перш за все, відзначають особливу напруженість почуттів. Л. Божович і її однодумці описали характерний для підлітка “афект неадекватності”, який проявляється в бурхливій некерованій емоційній реакції [1].

Підлітковий вік характеризується підвищеною вразливістю емоційної сфери, яка може стати однією з найважливіших причин емоційного неблагополуччя. Доведено, що найбільш поширеними проявами емоційного неблагополуччя є підвищена тривожність і депресивні стани, нейротизм, агресія тощо.

У підлітковому віці виявлено високий, у порівнянні з іншими віковими періодами, рівень тривожності, що виявляється в усіх сферах спілкування, але особливо в спілкуванні з батьками, значимими дорослими й тими, від яких вони в якійсь мірі залежать.

На думку А. Прихожан, тривожність - це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення. Згідно її точки зору, певний рівень тривожності в нормі властивий усім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Відповідно, тривожність мати як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Один із частих проявів тривожності в підлітків безініціативність, апатія, в'ялість. Конфлікт між суперечливими прагненнями розв'язується за рахунок відмови від будь-яких прагнень. Нехтування інтересами дитини веде до втрати інтересів, незадоволення основних потреб - до зниження інтенсивності цих потреб. Апатія часто є наслідком безуспішності інших механізмів подолання тривожності, коли ні фантазія, ні ритуали, ні навіть така розповсюджена форма адаптації як агресія, не допомагає подолати тривогу. Маска апатії ще більш оманлива, ніж маска агресії. Демонстративна інертність, відсутність живих емоційних реакцій заважають розпізнати тривогу, внутрішнє протиріччя, яке призвело до розвитку цього стану.

У дослідженні І. Мельничука, яке проводилося під керівництвом А. Чебикіна, в результаті комплексного вивчення особливостей емоційної сфери підлітків, у сімнадцятирічних підлітків виявлено підвищений рівень реактивної тривожності, а в шістнадцятирічних - підвищений рівень реактивної агресії й сором'язливості. При дослідженні п'ятнадцятирічних підлітків у них було виявлено підвищений рівень експресивності, тривожності, саморегуляції й знижений рівень агресії [6].

У дослідженні А. Старовойтова, вивчено прояв емоційно-афективного компонента, а саме тривожності й агресивності, в поведінці акцентуєваних підлітків. Встановлено, що емоційні проблеми підліткового віку мають різні витoki. Психолог зауважує: хворобливі симптоми тривоги, найчастіше, є не стільки реакцією на специфічні труднощі самого віку, скільки проявом відстроченого ефекту більш ранніх психічних травм.

Однією з особливостей емоційної сфери особистості підлітка є найбільш яскравий, порівняно з іншими віковими періодами, прояв емоційних порушень. Для того, щоб вивчити це питання дослідники звертаються до проблеми соціалізації емоцій у дітей різного віку, в тому числі й у підлітків, у зв'язку з особливостями сімейного оточення. Так, ряд авторів розглядає стиль сімейного виховання як соціальну детермінанту агресивної поведінки підлітків, при цьому акцент робиться на рівні суворості покарання й контролю за поведінкою з боку батьків.

Характеризуючи емоційну сферу підлітків, доцільно зупинитися на стійких переживаннях, властивих цьому віку. Зарубіжні психологи Е. Маккобі й К. Джеккли, досліджуючи емоційну сферу в підлітковому віці, вважають, що тривалість і частота переживань гніву в дівчат і хлопців однакова. Але дівчата з віком виявляють його рідше й менш інтенсивно.

Гнів - емоційний стан, що протікає в формі афекту й спричиняється раптовим виникненням значної перешкоди на шляху задоволення надзвичайно важливої для суб'єкта потреби. В одному з недавніх досліджень встановлено, що, чим старші школярі, тим більша схильність до переживання гніву виражена в дівчаток. У цілому ж схильність до переживання гніву опинилася на другому місці після схильності до переживання радості, як в групах 14-17 річних підлітків, так і в інших вікових групах [3].

Страх - емоція, що виникає в ситуації загрози існуванню людини й спрямована на джерело справжньої або уявної небезпеки. Проводячи дослідження емоційної сфери в усіх вікових періодах, Ф. Зимбардо виявив, що схильність до переживання страху в дівчаток і дівчат у всіх вікових групах, у тому числі й у підлітковому віці, виражена значно більше, ніж у хлопчиків і юнаків.

З ним погоджуються й інші дослідники. В цілому, кількість страхів (тобто того, чого бояться) в дівчат в 6 разів більше, ніж у юнаків. Страх викликає в людини депресивний стан, неспокій і є однією з найсильніших негативних емоцій. Вивчаючи прояви страху в підлітків (11-17 років) на свідомому й несвідомому рівні, на основі досліджень І. Мелешенкової, можна стверджувати: страх смерті батьків стоїть на першому місці незалежно від віку й статі підлітків, а також підтверджені дані про те, що тривожність у дівчат в будь-якому віці значно вища, ніж у хлопців.

Радість, що належить до позитивного полюсу емоцій, розглядається як позитивне емоційне збудження, що виникає при можливості задовольнити актуальну потребу особистості. В зв'язку з тим, що почуття радості гармонізує стан людини, насичуючи його самовдоволення, задоволеністю навколишнім світом і світотворення в цілому, емоція ця, з об'єктивних причин, є відносно короткочасною, схильною зміні іншими емоційними станами. Досліджуючи переживання паттерну радості, було встановлено, що в 8-9, 12-13 і 16-17 років вона виражена в хлопців і дівчат однаково, а в віці 10-11 й 14-15 років вона виражена більше в дівчат.

На думку Е. Ільна, підлітки більше схильні до вияву радості, ніж гніву, страху й печалі. Схильність до гніва виражена дещо яскравіше, ніж до страху й печалі. Радість, гнів і смуток найбільш інтенсивно переживаються у 12-13 років, а вираженість страху в цей період, навпаки, зменшується.

Е. Ельїн і М. Пономарьова вважають, що найменш характерною емоцією для підлітків 14-17 років є печаль. При цьому схильність до переживань печалі в віці 14-15 та 16-17 років у дівчат вища ніж у хлопців.

Настрій - загальний відносно стійкий емоційний стан людини, що характеризує її життєвий тонус упродовж певного часу [7]. Загальні особливості цього віку відзначають мінливість настрою з переходами від невпинних веселощів до сумування й поєднання полярних якостей, що змінюють одна одну. В динаміці емоцій виявляються стосунки підлітка з близькими людьми, колективом, успіхи в діяльності. До раптових змін настрою можуть спричинити погана оцінка, розчарування в другові, неухважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя. До таких якостей відноситься особлива підліткова сенситивність - чутливість до оцінки іншими своєї зовнішності, здібностей, умінь і, поряд із цим, надмірна самовпевненість і критичність у відношенні до оточуючих. Тонка чутливість часто поєднується з емоційною ригідністю, болюча сором'язливість - із нахабністю, бажання бути визнаним і оціненим іншими - з підкресленою незалежністю, боротьба з авторитетами - з обожнюванням випадкових кумирів, чуттєве фантазування.

Емоції зазвичай поділяються на позитивні й негативні. Позитивні емоції сприяють внутрішній психологічній гармонії, негативні - призводять до психологічної дезорганізації, тому хворобливо переживаються суб'єктом, і він не хоче пережити їх знову. В підлітковому віці, поруч із позитивними й негативними емоціями існує стан "емоційного нуля" - нудьга. А. Грецов вважає, що небезпека полягає в тому, що в підлітків нудьга переважно змінюється на негативні емоції. Якщо підліток, який нудьгує, не зможе швидко знайти для себе цікаву справу, то його нудьга поглиблюється дратівливістю, злістю чи тугою. Коли людина в такому настрої (стані) відправляється "шукати пригод", то це ні до чого гарного не призведе. Вага агресивних дій, що вражає своєю безглуздістю й беззмістовністю, здійснюються саме під впливом нудьги: підліток діє таким чином, підкреслює А. Грецов, щоб "розважитися" [2].

Підліткам властиво концентруватися на своїх емоціях, як позитивних, так і негативних. Це нагадує замкнуте коло, емоції посилюються самі собою: засмутився - зрозумів, як мені сумно - злякався власного страху.

Отже, характеризуючи особливості емоційної сфери сучасних підлітків, необхідно, перш за все, відзначити й особливу вразливість, схильність до виникнення підвищеної тривожності, схильність до депресивних станів, нейротизму, агресії тощо. Особливості емоційної сфери підлітків проявляються також у розширенні паттернів емоційних переживань, збагаченні їх палітри. Підвищена емоційність підлітків зумовлена статевим дозріванням і нерівноваженістю процесів збудження й гальмування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божович Л. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 1979. № 2. 57 с.
2. Грецов А. Практическая психология для подростков и родителей. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 196 с.
3. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
4. Кириленко Т. Психология: емоційна сфера особистості навчальний посібник. Київ : Либідь, 2007. 256 с.

5. Мелешенкова И. Комплексное исследование личности в условиях социально-психологического кризиса: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 22 с.

6. Мельничук І. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Харків, 2003. 15 с.

7. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реан Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.

8. Старовойтон А. Психологічні особливості тілесно-орієнтованої корекції поведінки підлітків з акцентуаціями характеру: автореф. дисс. ... канд. наук. Одеса, 2004. 18 с.

Світлана Тафінцева,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ЕМОЦІЇ: ЯК НАВЧИТИ ДІТЕЙ ЇХ РОЗУМІТИ ТА ВИРАЖАТИ

Тривалі соціально-політичні деформації українського суспільства зумовлені воєнним станом, відсутність стабільності, надзвичайний вплив стресогенних чинників, неадекватно завищені вимоги до можливостей дитячої психіки негативно впливають на структуру особистості дитини, що призводять до збільшення випадків звернення до психологів-консультантів батьків, педагогів, які стурбовані питаннями якісного розвитку, діагностики, профілактики й корекції емоційних і поведінкових проявів у дітей і підлітків.

Аналіз і узагальнення наукових досліджень дозволяє визначити основні характеристики дитини як клієнта психологічних послуг, які необхідно враховувати психологу для розуміння емоційного стану дитини й здійснення роботи по усвідомленню нею своїх емоційних переживань. До таких характеристик відносимо:

- нестійкий стан дитячого Его (дитяче Его вразливе й нерозвинуте, що робить дитину досить “важким” клієнтом);
- провідна роль ігрової діяльності у взаємодії з дитиною (дія домінує при роботі із дитиною, психолог сам повинен зануритися в гру);
- врахування стану фізичної й емоційної залежності дитини: значення ролі батьків (основне завдання – розуміння та/або модифікація сімейної динаміки);
- неоднорідність розвитку психічних процесів у дитячому віці (процес консультування включає в себе психолога як реальний об’єкт, який потрібно ідентифікувати, й психолога як фасилітатора розвитку);
- “позитивні” й “негативні” зустрічні реакції психолога в відношенні до дитини-клієнта (дитина здатна викликати унікальні емоційні реакції, які необхідно розуміти) [3].

Коли ми маємо справу з дитиною, то досить часто вона не усвідомлює, що насправді вона відчуває, як позначити свій емоційний стан, як правильно виразити/проявити те, що відчуває. Відповідно, дорослі повинні навчити цього дитину, особливо в сьогоднішніх перманентних стресових ситуаціях. Загалом, травматичні події дестабілізують почуття безпеки дитини. Тому перед дорослими постає важливе завдання в наданні дитині відчуття себе в безпеці. Це можуть бути фрази: “ми разом”, “я тебе люблю”, “це нормально, що ти так відчуваєшся”, “я тут із тобою”, “я розумію”, “мені також сумно (страшко, я злюсь тощо)”, “ти можеш бути сумним, скільки тобі треба” тощо. Це дозволить дитині прийняти свій емоційний стан як зрозумілий факт, якого не треба боятися, уникати чи ігнорувати.

Дитячі психологи звертають увагу на те, що першочергове встановлення емоційного зв'язку не лише покращує стосунки й допомагає виявити турботу – воно дає змогу дорослим краще розуміти дітей і бути емоційно сприйнятливими, коли вони засмучені чи роздратовані. Завдяки цьому дитина відчуває, що її чують і розуміють, а це в свою чергу дає нам можливість перетворити хаос на спокій, ізоляцію й емоційний зв'язок [2].

Також ми рекомендуємо техніки заземлення, які можна використовувати при роботі з дитиною при інтенсивних емоційних переживаннях. Приклади окремих із них наводимо тут:

Робота з тілом. Запропонуйте дитині сісти на стілець або лягти на підлогу, а пальці ніг притиснути до підлоги. Така вправа дозволяє насолодитися відчуттям стійкості, сили й стабільності, яке виникає від контакту з підлогою.

“5 відчуттів”. Стимулюйте всі можливі відчуття дитини: запропонуйте теплий чай, використайте ефірну олію, дайте іграшки-антистрес або шматочок пластиліну.

Спостереження. Запропонуйте описати будь-який предмет у приміщенні досить детально: колір, розмір, текстура, форма, температура тощо. Така концентрація спрямовує свідомість на те, що можна пізнати, чим оволодіти, повернути відчуття контролю над ситуацією.

Перенесення. Запропонувати дитині знайти в приміщенні прямокутні об'єкти (усі жовті предмети) й порахувати до 30.

Дихання. Можна практикувати дихання 4-7-8. Вдих на 4 рахунки, затримати на 7, видихати на 8 рахунків. Або “квадратне дихання”: вдих-затримка дихання-видих-затримка дихання. Це допоможе дитині опанувати себе, сконцентруватися на своїх відчуттях, зупинити напад панічної атаки або сильних емоційних переживань. Для дітей раннього віку це можна робити в ігровій формі: гра “Водолаз”, дитині пропонується хто на довше зможе затримати дихання. Або гра “Курочка”. Малюк сидить на стільці з опущеними руками, потім швидко вдихає й піднімає ручки до пахв, долонями вгору, зображуючи крила курочки. На видиху, крильця опускаємо, повертаючи долоні вниз.

Для кращого розуміння дитиною, що з нею відбувається в її емоційних переживаннях є контейнерування батьками (значущими дорослими) цих емоцій. Відповідно, психолог має прояснити їм, як найкраще підтримувати дитину, щоб вона знайомилася з різними емоційними переживаннями, вчилася з ними справлятися, адекватно виражати. Психологи виділяють батьківські звички, які можуть посилити зв'язок із дитиною під час сильних емоційних переживаннях:

- прагніть до 12 обіймів із дитиною щодня;
- грайтеся! Сміх та пустощі допомагають тримати зв'язок із дитиною;
- коли ви з дитиною – відімкніть гаджети;
- спілкуйтеся перед і під час перехідних періодів;
- виділяйте щодня 15хв на кожну дитину окремо;
- слухайте, співпереживайте, змовчіть, якщо треба;
- сповільніться й смакуйте моменти;
- лягайте з дитиною в ліжко трохи раніше, обіймаючись і спілкуючись у темряві;
- коли ви з дитиною – пориньте “в неї” на 100% [1].

Таким чином, коли ресурсний дорослий виступить таким “контейнером” для емоцій дитини, то вона матиме можливість: отримати переживання в відкритому доступі; дитина зможе краще зрозуміти цей досвід; знизиться рівень напруженості дитини; дитина може почувати себе краще; усвідомленні й вираження емоцій сприятиме легшому забуванню подій, що викликали нестерпні емоції; дитина зможе дистанціюватися від травматичних спогадів; зможе подивитися на речі з іншого боку – оцінити “чужими очима”; дитина може чути, що її почуття є нормальними й прийнятними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Unicef для кожної дитини. Підтримка дітей. URL: <https://www.unicef.org>
2. Сігел Д., Брайсон Т. Досить істерик! Комплексний підхід до гармонійного виховання дитини. Київ : Наш формат, 2018. 264 с.
3. Четик М. Техники детской терапии. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.

Людмила Терлецька,
магістрантка, 2 курс, спеціальність 053 Психологія,
Хмельницький інститут МАУП,
м. Хмельницький

СПЕЦИФІКА СІМ'Ї ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Як складне й різнопланове утворення, сім'я вивчається з різних сторін. У залежності від специфіки й направленості дослідження, розкривається й суть сім'ї як соціальної інституції або ж малої соціальної групи.

Як соціальний інститут сім'я відповідає нормам і цінностям суспільства, тобто сім'я виконує замовлення суспільства на формування особистості для цього суспільства. "Сім'я в статусі соціального інституту аналізується з боку історичної динаміки суспільних функцій, взаємодії з іншими соціальними інститутами, соціальних причин її нестабільності" [1].

Малою групою називається сукупність людей, які в безпосередньому особистому спілкуванні, об'єднані спільною діяльністю, усвідомлюють свою приналежність до групи і є членами цієї групи з погляду інших людей. "Як мала соціальна група сім'я найчастіше в тих випадках, коли вивчається конкретна сім'я, досліджуються реальні відносини між її членами, т. з. її внутрішні зв'язки. Тим самим розкривається можливість надання психологічної допомоги сім'ї" [2].

Розгляд сім'ї в загально-соціологічному плані на основі загального принципу виявляє її суспільно-історичну сутність і залежність від соціальних умов. Із позицій теорії малих груп проаналізовано основні функції сім'ї, пов'язані із задоволенням певних потреб її членів і самої сім'ї.

Якщо розглядати сім'ю з погляду малої соціальної групи, то класичним визначенням сім'ї в соціології прийнято вважати таке. "Сім'я – це мала соціальна група, члени якої пов'язані шлюбом, батьківством і спорідненістю, спільністю побуту, загальним бюджетом і взаємною моральною відповідальністю" [2, с. 43].

По суті, сім'я є системою відносин між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, засновану на шлюбі або кривній спорідненості й мають історично певну організацію. Юридична закріпленість цього об'єднання людей є обов'язковою умовою.

Якщо ж розглядати сім'ю як соціальний інститут, слід зазначити кілька ключових моментів. "Існують дві форми соціальних інститутів: проста й складна. Прості соціальні інститути – організовані об'єднання людей, які виконують певні соціально значущі функції, які забезпечують спільне досягнення цілей із урахуванням виконання членами інституту своїх соціальних ролей, зумовлених соціальними цінностями, ідеалами, нормами. На цьому рівні керуюча система не виділилася в самостійну систему [3].

Сім'я є класичним прикладом простого соціального інституту. "Сім'я – це історично конкретна система взаємовідносин між подружжям, між батьками й дітьми

як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними чи спорідненими відносинами, спільністю побуту й взаємною моральною відповідальністю й соціальна необхідність у якій обумовлена потребою суспільства в фізичному й духовному відтворенні населення” [3, с. 22].

Це визначення підкреслює те, що поняття сім'ї й шлюбу, часто помилково ототожнювані в повсякденні, насправді тісно пов'язані, але з рівнозначні.

“Шлюб – це історично зумовлена, регульована суспільством форма відносин між статями, між чоловіком і жінкою, яка встановлює їхні права й обов'язки по відношенню один до одного й до дітей” [4, с. 48].

Поняття сім'ї ширше, воно включає в собі поняття шлюбу. Сім'я складніша, ніж шлюб, система. Вона представляє собою сукупність стійких соціальних норм, санкцій і зразків поведінки, що історично склалися, що регламентують відносини між подружжям, батьками й дітьми, іншими родичами, оскільки вона може об'єднувати не тільки подружжя, а й їхніх дітей, а також інших родичів. Тому сім'ю слід розглядати не просто як шлюбну групу, але як соціальний інститут, тобто систему зв'язків, взаємодій і відносин індивідів, що виконують функції відтворення людського роду й регулюють усі зв'язки, взаємодії й відносини на основі певних цінностей і норм, підтверджених широкому соціальному контролю через систему позитивних і негативних санкцій.

Як у будь-якого соціального інституту, в сім'ї є свої специфічні її функції. Причому функції спрямовані як у суспільство загалом, і кожного члена сім'ї. Функцією сім'ї називають життєдіяльність, безпосередньо пов'язану із задоволенням певних потреб її членів. “Функцій сім'ї стільки, скільки видів потреб у стійкій формі, що повторюються, вона задовольняє” [4, с. 12].

Таким чином, сім'я включає всю систему суспільних відносин – шлюбних і родинних, правових і соціальних, господарсько-побутових і економічних, моральних і етичних, психологічних і емоційних. Завдяки їм сім'я, як соціальна спільність, є первинним елементом, що опосередковує зв'язок особистості із суспільством: вона формує в дитини уявлення про соціальні зв'язки й включає в них її від народження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варламова С. М., Носкова А. В., Сєдова Н. М. Сім'я і діти в життєвих установах // *Соціологічні дослідження*. 2006. №11.
2. Вовк Є. Кількість дітей в сім'ї: установки і репродуктивна поведінка // *Соціальна реальність*. 2007. №8. С. 20-26.
3. Верб Л. Я. Под одной крышей. Рекомендации семейного психолога. Санкт-Петербург, 2003.
4. Вербець В. Соціологія: теоретичні та методичні аспекти : Навч.-метод. посіб. / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне : РДГУ, 2005. 202 с.

Каріна Томашук,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня

групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна**,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Однією з актуальних питань є вивчення феномену емоційного інтелекту особистості. Інтерес до даної наукової проблеми обґрунтований її високою актуальністю й важливістю, оскільки саме ця здатність людини дозволяє контролювати свої емоції й емоційні прояви оточуючих. У зв'язку з цим емоційний інтелект є тим фактором, який дозволяє досягти високого рівня соціалізації, особистісного й професійного зростання.

Питання емоційного інтелекту знаходить належне місце в наукових дослідженнях і є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Проблемою емоційного інтелекту займаються спеціалісти в усьому світі. Серед них можна назвати таких, як І. Андрєєва, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Є. Ільїн, Н. Коврига, Дж. Майер та інші. Їх дослідження показують, що успіх у значній мірі залежить від розумного володіння емоціями, тобто емоційним інтелектом (IQ). Якраз ним й визначається характер і рівень сприйняття людиною світу, подій, окремих людей, а також реакція на все, яка в свою чергу впливає на ефективність її дій.

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були П. Саловей, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф. Науковий інтерес до проблеми розвитку емоційного інтелекту та його складових у своїх дослідженнях виявили М. Манойлова, М. Нгуен, О. Приймаченко, К. Саарні.

На сьогодні в Україні з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення IQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) і показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Культ раціонального ставлення до життя спостерігається в сучасному інформаційному світі. Проте, саме через емоційне сприйняття, через почуття людина здатна усвідомити смисл того, що пізнає. Питання емоційної компетентності піднімається в теоріях емоційного інтелекту. Ця тема набуває все більшої популярності в сучасних публікаціях. Проте, часто спостерігається досить спрощене описання нового феномену, що обмежується аналізом лише загальних відомостей або ж результатів дослідження в межах окремої вузької проблематики. Глибокого ж розуміння суті поняття можливо досягнути шляхом його осмислення з урахуванням аналізу розвитку наукової думки в зазначеному напрямі.

Під міжособистісним емоційним інтелектом пропонуємо розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати їх мотиви, ставлення до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з ними й впливати на них, а внутрішньоособистісний емоційний інтелект зрозуміло як властивість людини, спрямовану на себе, тобто спроможність формувати точну адекватну модель власного Я й використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати в житті; це спроможність індивіда розуміти власні почуття, їх витoki й регулювати на цій основі власну поведінку. Емоційні здібності, в свою чергу, виступають як емоційна складова обох цих сфер.

На думку І. Андрєєвої, емоційний інтелект (EQ) є набагато важливішим фактором, який сприяє успіху людини, ніж "звичайний" інтелект – IQ. Саме завдяки

йому особистість має можливість стати великим бізнесменом, топ-менеджером і ефективним політиком” [1, с. 78].

Перш ніж звернутися до проблеми розвитку емоційного інтелекту, розглянемо сутність поняття.

У вітчизняній психологічній науці найвідомішою є концепція емоційного інтелекту, розроблена Д. Люсіним. Спочатку вчений визначив сутність поняття “емоційний інтелект” як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними [2]. Пізніше автор конкретизував дане твердження, наголосивши, що зазначена здатність означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або в іншій людині; може ідентифікувати емоцію; знайти для неї словесний вираз; зрозуміти причини, що викликали цю емоцію, й наслідки, до яких вона призведе. Здатність управляти емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, приглушати їх, коригувати їх зовнішнє виявлення, а також довільно викликати ту чи іншу емоцію за необхідності [3].

У цьому поняття “емоційний інтелект” можна розцінювати в ролі конструкту, що має двоїстої природою й що з когнітивними здібностями особистості, й із особистісними характеристиками.

Розвиток емоційного інтелекту розглядається в сучасній психології переважно в двох аспектах: у плані вивчення онтогенетичних змін у здатності до розуміння й управління емоціями й у контексті цілеспрямованого впливу на розвиток окремих сторін емоційного інтелекту.

На основі аналізу теоретичних джерел можемо дійти висновку, що сучасна психологічна наука в структурі емоційного інтелекту виділяє два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний.

Внутрішньоособистісний аспект включає наступні компоненти: самооцінка; усвідомлення власних почуттів; впевненість у собі; терпимість; самоконтроль; відповідальність; мотивація досягнення; оптимізм і гнучкість.

Міжособистісний аспект становлять такі структурні компоненти: емпатія; толерантність; комунікабельність; відкритість; діалогічність; антиципація.

Рівень розвитку емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості.

Високий рівень розвитку емоційного інтелекту дозволяє особистості збалансувати свої емоції й розум, відчути внутрішню свободу, відчути відповідальність за себе, усвідомити власні потреби й мотиви поведінки, рівновагу, скоригувати стратегію власного життя.

Низький рівень сформованості емоційного інтелекту характеризується самотністю, страхом, нестабільністю, агресією, почуттям провини, фрустрацією, депресією.

Тренування емоційного інтелекту особистості є поетапний процес розвитку здібностей, виступаючих структурними компонентами аналізованого в цьому дослідженні феномена.

Багато сучасних учених звертаються до проблеми формування емоційного інтелекту. Розглянемо основні етапи процесу формування цієї особистісної якості, визначені І. Мещерякової.

Перший етап процесу, за І. Мещеряковою, полягає в пізнанні самого себе. На цьому етапі людина пізнає власний внутрішній світ, свої емоції й почуття, що дозволяє йому по-новому розглянути себе й оточення.

У межах цього етапу важливим моментом є усвідомлення корисності адекватного вираження емоцій, що є механізмом для запуску процесу формування емоційної компетентності, яка, на думку Р. Ельмурзаєва, представляє собою “сукупність знань, умінь і навичок, здатність адекватно реагувати на зміни в

результаті інтелектуальної обробки зовнішньої й внутрішньої емоційної інформації” [5, с.100]

Другий етап передбачає навчання управлінню своїм емоційним станом, використанню власних емоцій і почуттів для досягнення поставленої мети. На цьому етапі важливою умовою є розвиток самоконтролю.

Третій етап передбачає розвиток вміння людини розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера спілкування.

На четвертому етапі відбувається оволодіння умінням управління станами партнерів зі спілкування. Це вміння має на увазі здійснення сукупності гуманістичних індивідуалізованих впливів, спрямованих на запобігання несприятливим станам співрозмовника або партнера міжособистісної взаємодії.

П'ятий етап формування емоційного інтелекту полягає в формуванні всіх структурних компонентів цієї якості й продуктивного його застосування в професійній сфері [4].

Таким чином, емоційний інтелект є поєднанням інтелекту й емоцій, у яких особистість здатна розбиратися в своїх і чужих почуттях, зважати на оточуючих і будувати з нею відносини з урахуванням довіри й співпереживання.

Високий рівень емоційного інтелекту спрощує й підвищує ефективність процесу міжособистісної взаємодії, в якому особистість може повноцінно реалізовувати свої здібності, не заважаючи творчому прояву інших. Тренування емоційного інтелекту особистості має на увазі знання його структурних компонентів, а також облік його двоїстої природи, що включає когнітивний і емоційний аспекти.

Формування компонентів емоційного інтелекту особистості є поетапний процес, кінцевою метою якого є розвиток високого рівня цієї якості, а також формування емоційної компетентності, що є одним із показників високого професіоналізму спеціаліста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Люсин Д. В. Способность до понимания эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических изменений / под. ред. Г. А. Емельянова. Москва : Сенс, 2000.
3. Люсин Д. В. Современные представления про эмоциональный интеллект / Социальный интеллект / под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2004.
4. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения у вузе. Вестник ТГУ. 2010. Вып. 1. С. 157-161.
5. Эльмурзаева Р. А. Реализация эмоционального интеллекта в труде. *Вестник Томского государственного университета*. 2011. №3 (15). С. 95-102.

Вікторія Троян,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,

групи ПП-31, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Ілона Старовойт**,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, ЯКА ПЕРЕЖИВАЄ ДЕПРЕСИВНИЙ СТАН

Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічна криза й інші кризові явища зумовлюють психологічне навантаження, викликають депресію, стрес і особистісну кризу, все це на сьогодні є планетарною хворобою XXI століття. В цей час різко збільшилася кількість осіб, особливо юнацького віку, які переживають депресію.

Науковці стверджують, що світ буквально поглинає епідемія депресії, яка в свою чергу проявляється в різних формах депресивних станів, які негативно впливають на психіку особистості й загрожують її здоров'ю.

В психолого-педагогічній літературі зазначається, що юнацький вік є останньою межею між дитинством і дорослістю, він розпочинається в період із 15-17 і триває до 23 років. Відомий психолог Д.Б. Ельконін зазначав, що цьому періоду притаманні два етапи: рання юність 15-18 років і безпосередньо юність 18-23 роки.

Характеризуючи емоційну сферу сучасного юнацтва, такі дослідники як: Г.В. Крайг, А.М. Прихожан, Ф.А. Райс перш за все, відзначають її особливу вразливість, схильність до виникнення підвищеної тривожності, до депресивних станів, нейротизму й агресії [3, с. 24].

Особливості емоційності особистостей юнацького віку виявляються також у розширенні патернів емоційних переживань, збагаченні їх палітри. В юнацькому віці можуть виникати проблеми з батькам, адже деякі батьки не встигають за змінами, які стрімко відбуваються з їхніми дітьми. З одного боку дитина прив'язана до своїх батьків і чекає від них розуміння, з іншого - вона претендує на більшу самостійність у рішенні власних справ і проблем, і це може викликати конфлікт.

Поняття депресія в науковій літературі трактується як психологічний розлад, якому притаманні зниження настрою, гальмування моторної й інтелектуальної діяльності, зниження спонукань, песимістичні оцінки себе й свого становища в навколишньому середовищі, сомато-неврологічні розлади. Депресії притаманна одна з головних когнітивних властивостей: негативна й нищівна оцінка себе як особистості, зовнішнього світу й свого майбутнього [3, с. 147].

Депресія є мінливою комбінацією афектів і афективно-когнітивних взаємодій. Зазначимо, що при переживанні депресії активується більше емоцій, а також існує більше можливостей для виникнення конфліктів у емоційній динаміці [6, с. 59]. До основних фундаментальних емоцій, пов'язаних із депресією в юнацькому віці дослідники відносять: страждання (ключова емоція); гнів; огиду; презирство; страх; провину; сором'язливість.

Передбачається, що гнів, огида, презирство може проявлятися як відносно себе, так і відносно інших. Хоча фундаментальні емоції вважаються первинними, й найбільш важливими елементами депресії в юнацтві, часто присутні й інші чинники: відчуття сексуальної потреби, погіршення фізичного стану, й утомлюваність. Всі ці емоції вважаються безпосереднім афектом або так званім побічним продуктом депресії.

Багато психологів внесли великий вклад у дослідження цієї проблеми: Малкина-Пих І.Г. – займалася вивченням депресії; Карвасарський Б.Д. – вивчення

депресивного стану молоді; Єлисеєв Ю.І. – займався вивченням психосоматичних захворювань, у які входила й депресія; Синицький В.Н. – досліджував депресивні стани. Депресія в юнацькому віці з'являється одночасно з іншими розладами в відповідь на внутрішню й зовнішню напругу. Так, депресія й тривожні стани, депресія й поведінкові порушення, включаючи імпульсну поведінку, часто з'являються разом. У юнаків депресія нерідко супроводжується зривами, в дівчат – порушеннями харчової поведінки, такими, як анорексія або булімія [3, с. 32].

Значна частина тих, хто робить замах на самогубство, переживає депресію, щонайменше після спроби суїциду. Депресія, думки про самогубство й уживання наркотиків також пов'язані між собою. Як відомо, особливу небезпеку депресії завжди пов'язували з нездоров'ям, виходячи з припущення, що депресія робить людину уразливою до хвороби. Депресія може викликати й інші проблеми, внаслідок її впливу на міжособистісні відносини: збіднення спілкування, що викликається депресією, може погіршувати відносини "батьки – дитина" в підлітковому віці й впливати на романтичні відносини в юності.

Депресивні прояви охоплюють надто широке коло феноменів, депресія тісно пов'язана з порушенням біохімічних реакцій у головному мозку, зокрема, з дефіцитом речовин, що опосередковують перебіг нервових процесів. До сьогодні остаточно не з'ясовано причинно – наслідковий характер цього зв'язку: можливо він виключно однібічний – біохімічні порушення безпосередньо спричиняють депресію, чи можливо психотравмуючі соціальні й фізичні чинники можуть спочатку спричинити психічні, емоційні, депресивні переживання, які вже потім викликають біохімічні розлади [2, с. 11].

Беручи до уваги вікову періодизацію ранньої юності, широкомасштабні дослідження показують, що перший епізод депресії в середньому виявляється в 13 років. Частота депресій різко зростає в віці 12 - 16 років, досягає піку в 14-15 років, а потім знижується до дорослих рівнів. Клінічна картина характеризується не властивими раніше формами поведінки: грубістю, конфліктністю, сексуальними ексцесами, зниженням, з відтінком дисфорійності, настроєм із готовністю до гетеро- й аутоагресії. Такі особливості психічного стану створюють основу для конфліктів із оточуючими, а загрози покарання породжують страх і тривогу, що збільшує суїцидальну небезпеку й мотивує суїцидальну поведінку.

У ранньому юнацькому віці організм зазнає значних змін, зокрема, гормональних, які істотно впливають на всі сторони біологічного, психологічного й соціального розвитку дитини. Соціальний розвиток йде за двома основними лініями: звільнення від батьківської опіки й встановлення нових відносин із однолітками. Розвиток самосвідомості характеризується становленням нової суб'єктивної реальності, як продукту сексуальних, когнітивних і соціальних трансформацій. Отже, зміни в підлітків охоплюють чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя й самосвідомість.

Отже, діти раннього юнацького віку найчастіше опосередковано виявляють депресивні переживання. Симптоми депресії включають різкі зміни настрою й негативність, що супроводжується відсутністю на заняттях у школі, деструктивною поведінкою й погіршенням успішності. В міру дорослішання симптоми стають більш тяжкими, підвищується вірогідність суїциду й втрати інтересу й задоволення.

І.Г. Малкіна-Пих розрізняє два види депресії раннього юнацького віку:

1) байдужість і відчуття пустоти: відчуття, що дитинство вже скінчилось, а дорослим дитина себе ще не відчуває. Виникає певний вакуум, який сприймається як сумування за втраченою людиною - частини самого себе. Даний вид депресії є нетривалим і швидко минає;

2) результат смуги життєвих невдач і поразок (намагався вирішити поставлені проблеми, але безрезультатно: або оточуючі не розуміють його, або ж почуття

обмеженості своїх потенційних можливостей). У цей же час адаптаційні механізми дорослої людини ще відсутні.

Протягом 70-80-х рр. ХХ ст. представники різних психіатричних шкіл намагалися довести подібність депресій юнацького віку депресіям у дорослих. Дослідники діагностували депресії в дітей у різні періоди розвитку за допомогою як спеціальних, розроблених для підліткової практики структурованих інтерв'ю, так і загальнонавчаних при діагностиці депресій у дорослих критеріїв RDC, DSM-III, DSM-III-R. Була доведена принципова можливість застосування діагностичних інструментаріїв, які використовують для діагностики депресій у дорослих у дитячій психіатричній практиці. Катамнестично-анамнестичні дослідження серед дітей, проведенні М. Ковакс в 1984-1985 р., також не підтвердили наявності, пов'язаної з віком, специфічності клінічної картини депресій. Іншими словами, результати досліджень свідчили про те, що клінічні симптоми депресії, притаманні для дорослих, можуть проявлятися в дітей віком 6-9 років.

Під емоційним компонентом депресії розуміється сумний настрій, втрата інтересів, відчуття безвихіддя, думки про власну вину. В розумовій сфері депресія характеризується сповільненням асоціативного процесу, ускладненням концентрації уваги, відчуттям безпорадності й нездатністю до роботи, а тілесні симптоми включають в себе: розлади сну, апетиту, значне зниження статевого потягу, головні болі, болі в животі, розлади травлення.

В науковій літературі виділяють ряд напрямів і підходів для дослідження психологічного змісту депресії, її механізмів, шляхів її корекції й стабілізації. До таких напрямів входять: психоаналітичний, когнітивно поведінковий, поведінковий, а також сімейна й групова психокорекція. Головна мета цих видів допомоги – це зняття психологічних симптомів і поліпшення стану особистості. Методи включають в себе психологічні втручання, а головна їх мета – зміна поведінки, думок і ставлення особистості до себе, й до навколишнього світу, головною короткостроковою метою корекції є полегшення страждань, в свою чергу довгостроковою метою корекції є обмеження функціонального погіршення, що сталось через прояви симптомів: слабких міжособистісних відносин, сімейного конфлікту, й запобігання хронічного характеру й зворотності депресивних епізодів [1, с. 51].

У осіб юнацького віку, які переживають депресію відмічається значно занижена самооцінка, а також пов'язане з нею сприйняття минулих і теперішніх подій. Особистості з афективними розладами надмірно узагальнюють ефекти негативних подій, очікуючи трагічних наслідків. Вони зосереджені виключно на негативних сторонах і почувають себе відповідальними за них. Через почуття недостатньої компетентності й втрати контролю (передусім зовнішнього) такі діти не здатні отримувати задоволення від результатів власних дій, що в свою чергу призводить до формування й прогресування порушень мотиваційної сфери.

Психологічна корекція й допомога особам юнацького віку повинна включати психологічну підтримку з акцентом на сильні сторони особистості, формування адекватної самооцінки, навчання прийомам саморегуляції й релаксації, конструктивного вираження негативних переживань, а допомога в виборі форми навчання повинна відповідати індивідуальному рівню підготовленості.

Таким чином, психологічна допомога при депресії включає не тільки роботу, а й в першу чергу зацікавленість самої особистості в тому, щоб стати активним учасником відновлювального процесу. Але для того, щоб зробити своє життя кращим і отримати полегшення особистості потрібно докласти не аби яких зусиль, адже в психолого-педагогічній літературі зазначається, що цілями застосування психологічної корекції є оптимізація, виправлення й приведення в норму будь-який психічних функцій людини, відхилень від оптимального рівня її індивідуально-психологічних особливостей і здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеев Д. А. Депресія – як пристрасть і як хвороба. Миколаїв : Світ, 2002. 195 с.
2. Блейлер Е. Посібник з психіатрії. Видавництво незалежної психіатричної асоціації, 1993. С. 215.
3. Бодалев А. А., Столін В. В. Практикум з психодіагностики. Миколаїв : Психологія, 1980. 116 с.
4. Дуткевич Т. В. Загальна психологія : (Конспект лекцій). Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., 2002. 96 с.
5. Карелін А. В. Велика енциклопедія психологічних тестів. Миколаїв : Ексмо, 2007. 416 с.
6. Малкіна-Пих І. С. Екстремальні ситуації: довідник практичного психолога. Київ : Ексмо, 2006. 57 с.

Тетяна Фриз,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-41, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Світлана Мельничук,**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИПРОБОВУЮТЬ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ

Реалії сьогодення, як наслідок масштабних соціально-економічних, політичних й культурних змін накладають значний відбиток на психологічний добробут особистості. Науково доведено, що особистість за своєю природою внутрішньо суперечлива. Це явище супроводжується емоційною напругою й психічною нестабільністю, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти.

Внутрішньоособистісний конфлікт зумовлюється самою психікою людини, її розвитком і змінами й проявляється в різних формах дисонансу внутрішніх очікувань особистості й зовнішніх можливостей їх здійснення. [3, с.150].

Так, у своїй роботі Т. Єльчанінова зазначає, що в реаліях сучасної вищої школи дуже часто зустрічаються студенти, які мають суперечливі й несумісні мотиви, цінності й цілі, які довгий період не можуть подолати певні внутрішні проблеми, не здатні виробити пріоритети власної поведінки, тобто випробовують внутрішньоособистісні конфлікти [1, с. 42-47].

Загальновідомо, що обираючи майбутню професію, особистість мотивується декількома чинниками, серед яких фігурують зовнішні: зміст діяльності, її престижність і можливості матеріального забезпечення, пропозиції ринку працевлаштування тощо, й внутрішні: покликання, інтереси, психофізіологічні здібності.

Нами було проведено емпіричне дослідження, в якому одна з діагностичних процедур була спрямована на визначення рівня навчальної мотивації в студентів.

У дослідженні взяли участь 50 студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, з них 25 студентів 1 курсу, 11 – 3 курсу, 6 – 4 курсу й 8– 5 курсу.

Для реалізації цього завдання дослідження була обрана методика “Мотивація навчання у ВНЗ” І. Ільїної [2, с.433], яка включала 50 питань. За згоду пропонувалося поставити знак “+” або за незгоду знак “-”. Ключем до тестування є три шкали:

Шкала №1 “Придбання знань” - бажання отримати знання й навички.

Шкала №2 “Оволодіння професією” - бажання оволодіти професійними знаннями й сформувати важливі якості для обраної професії.

Шкала №3 “Отримання диплому” - бажання отримати диплом при формальному засвоєнні знань, бажання до пошуку швидких способів складання іспитів і заліків.

За відповіді на питання опитувальника в кожній із шкал ставиться відповідна кількість балів. У шкалі №1 максимум можна набрати 12,6 балів. За шкалою №2 - 10 балів і за шкалою №3, теж 10 балів. Після підрахунку балів виходить результат, який співвідноситься з максимумом шкали.

За результатами дослідження мотивації навчання в ВНЗ було визначено, що (рис. 1 і 2):

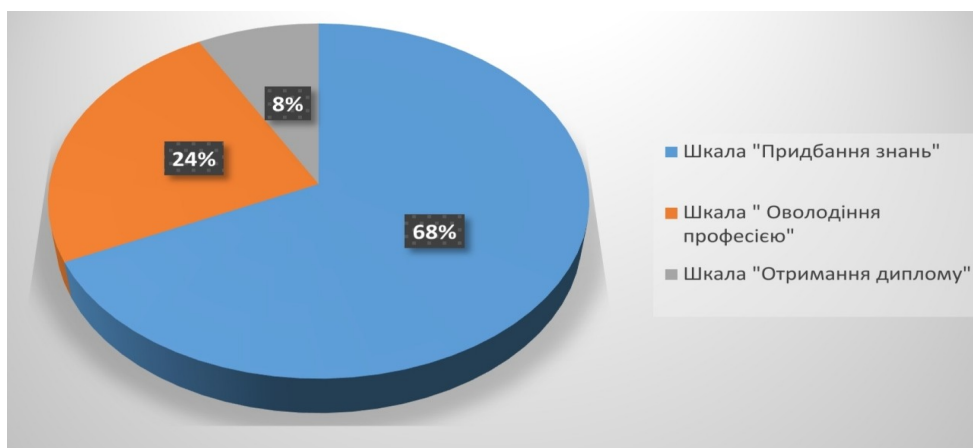


Рис.1. Результати дослідження структури навчальної мотивації студентів 1 курсів за методикою Т. Ільїної

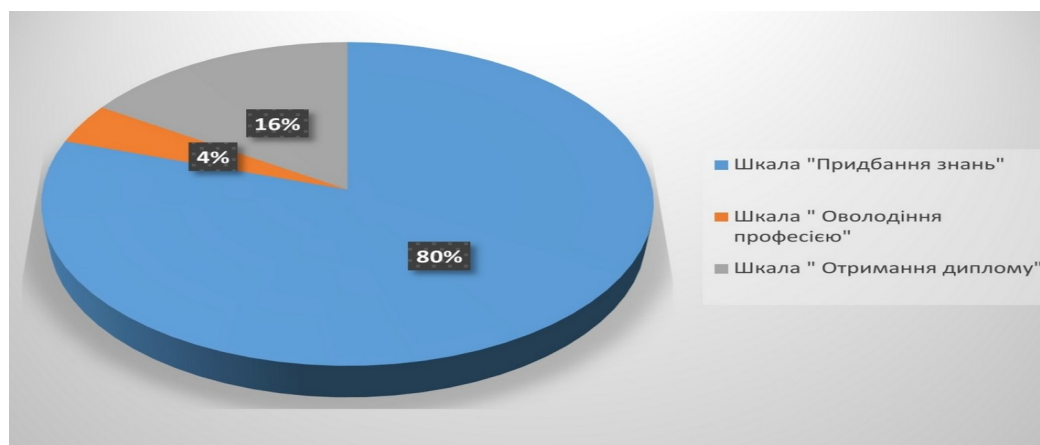


Рис. 2 Результати дослідження структури навчальної мотивації студентів 3-5 курсів за методикою Т. Ільїної

Дослідження мотивації навчальної діяльності студентів 1 і 3-5 курсів дозволило виявити високу частоту позитивної мотивації серед опитаних. Переважання мотивів

за шкалою №1 “Придбання знань” було виявлено в 68% (17/25) студентів 1 курсів і 80% (20/25) студентів 3-5курсів. За шкалою №2 “Оволодіння професією” - 24% (16/25) студентів 1 курсів і 4% (1/25) серед студентів 3-5курсів. За шкалою №3 “Отримання диплому” – 8% (2/25) студентів 1 курсів і 16% (4/25) серед студентів 3-5 курсів .

Оскільки переважання мотивів за шкалами №1 і №2 вказують на усвідомлення студентом теоретичної й практичної значущості знань і професійної спрямованості навчальної діяльності, то можна вважати, що 74% (37/ 50) опитаних студентів отримали позитивний результат тестування.

Отже, позитивна мотивація студентів як 1-го курсу так і 3-5-го курсів знаходиться на досить високому рівні, що ймовірно пов'язано з її суспільною значимістю й достатньою матеріальною забезпеченістю. Але все ж серед досліджуваних є певний відсоток студентів із низькою навчальною мотивацією. Тому ми припускаємо, що причиною її низького рівня є гостре переживання внутрішньоособистісного конфлікту на момент тестування.

Проведене дослідження в студентських навчальних групах дає можливість зробити висновок про взаємозв'язок між перебігом внутрішньоособистісних конфліктів і рівнем мотивації студента під час навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єльчанінова Т. М. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор становлення особистості студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. 2018. Вип. 3. Том 2. С. 42–47.

2. Ільин Е. П. Мотивация и мотивы. Серия “Мастер психологии” Санкт-Петербург : Питер. 2002. 512 с.

3. Мельничук С. Л., Мотозюк Л. М. Вплив внутрішньоособистісних конфліктів на професійне становлення студента. Науковий журнал “Габітус” Причорноморського науково-дослідного ін-ту економіки та інновацій. Вид. дім “Гельветика”, 2021. Вип. 23. С.150-156.

Поліна Черкасова-Луса,
здобувачка вищої освіти,
Хмельницький інститут МАУП
Науковий керівник: **Т.М. Черкасова,**
старший викладач кафедри психології,
Хмельницький інститут МАУП,
м. Хмельницький

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ ПІД ЧАС НАДЗВИЧАЙНОГО ТА ВОЄННОГО СТАНУ

Останнім часом суспільство спіткали різноманітні випробовування, зокрема це пандемія й війна, які змусили професіоналів різних галузей більш широко використовувати новітні комп'ютерні технології в своїй діяльності. Психологічні послуги за умов неможливості відвідування спеціаліста очно також широко оснащуються різними онлайн-тестуваннями, консультативними та психотерапевтичними прийомами, в тому числі із застосуванням віртуальної реальності. Й у майбутньому прогнозується подальше зростання попиту на нові технології, які б забезпечили професійну роботу з клієнтом дистанційно.

Вже зараз послуги, зокрема, фахівців-консультантів варіюються від однієї простої інтервенції в стилі “питання – відповідь” до тривалої психотерапевтичної сесії [2] і є досить популярними.

Крім того, зростає потреба використання віртуальних технологій і під час очної діагностичної й корекційної роботи, а також і в наукових дослідженнях у різних галузях психології.

Так, наприклад, у когнітивній психології досліджують зорову, слухову й гаптичну (тактильну) модальності, а також особливості олфакторного (або “телеолфакторного”) сприйняття, суть якого полягає в тому, що користувач піддається впливу запахів при “вдиханні суміші одорантів, склад якої відповідає суміші, представлений в іншому місці” [1].

У психології спілкування найбільше досліджень присвячено особливостям взаємодії в віртуальному просторі людини з тривимірними екранними представниками – людиноподібними “аватарами” або комп’ютерними “агентами”. Розробляються й випробовуються також нові засоби невербального спілкування. Автори одного з досліджень (Haans, IJsselsteijn, 2006) докладно проаналізували розроблені на сьогодні перспективні моделі “опосередкованих дотиків”. Йдеться про пристрої, що передають і приймають певні сигнали на відстані, враховуючи силу стиснення й нагрівання апарата рукою [1]. Ці технології можна зокрема використовувати в роботі віртуальних груп зустрічей, щоб поглибити контакт учасників між собою за умов, коли фізичний контакт неможливий внаслідок зовнішніх об’єктивних причин.

У циклі робіт іспанських і італійських фахівців (Vanos et al., 2006; Riva et al., 2007) представлено віртуальне середовище, що сприяє формуванню в людини конкретних емоційних станів, або настроїв (moods): смутку, щастя, тривоги, релаксації. Для здійснення цього дослідження 110 випробуваним у віці 18-49 років пропонувалося самостійно пересуватися віртуальним парком і обстежити віртуальні об’єкти – дерева, альтанки й лавки. Результати експерименту показали з високим ступенем достовірності, що настрої досліджуваних дійсно змінювалися відповідно до емоційних станів, що індукуються [1]. Таким чином, за допомогою цих нових технологій можна змінювати емоційний фон, який в свою чергу впливає на самопочуття клієнта. Тобто дані розробки можуть бути використані в психокорекційних цілях як при очній роботі з клієнтом, так і в онлайн форматі, що відкриває нові перспективи й під час роботи за умов карантину, комендантської години тощо.

Напрямок роботи з штучною реальністю в галузі соціальної психології пов’язаний із аналізом взаємодій. Неабиякий інтерес представляє робота М. Слейтера та його співробітників (Slater et al., 2006) з моделювання широко відомого соціально-психологічного експерименту, проведеного у 1960-х роках С. Мілграмом. У дослідженні, задум якого був нав’язаний подіями часів Другої світової війни, було показано, що випробувані здатні робити дії, що межують із жорстокістю й нещадністю, якщо відповідальність за це з них знімається. Сьогодні експеримент Мілграма не може бути повторений із низки причин: він широко відомий, і було б не просто відшукати “наївних” піддослідних; він не відповідає сучасним етичним нормам психологічного дослідження [1].

В організаційній психології тестується застосування нового покоління систем штучного простору для організації відеоконференцій і дистанційних робочих нарад.

Дослідники висувують пропозиції щодо організації мультимодальних каналів зворотного зв’язку в навчальних системах віртуальної реальності, наприклад про об’єднання мовного спілкування між студентами, що вивчають фізичні моделі, з гаптичним (тактильним) і олфакторним зворотним зв’язком (Richard et al., 2006). Перед психологією праці й інженерною психологією при цьому постають нові завдання, пов’язані з дослідженням і розробкою ергономічних норм для систем ВР,

призначених для здорових користувачів, а також для осіб із особливими потребами, які потребують спеціальних пристроїв [1]. Але водночас розкриваються й нові можливості дистанційної роботи в умовах карантину, надзвичайного й воєнного стану.

Зокрема, за допомогою технології віртуальної реальності можна вирішувати низку завдань у інноваційній освіті – це:

- проведення відеоконференцій, дистанційних робочих нарад і телемостів – дана можливість стає особливо актуальною в зв'язку з перебуванням школярів та студентів у різних містах і країнах за різних критичних обставин;

- створення банку класичних лекцій для дистанційного навчання учнів, бакалаврів, магістрів, аспірантів і викладацького складу;

- відтворення в віртуальній реальності класичних експериментів [3].

Нові області застосування цих систем все більше пов'язуються з організацією спортивних тренувань, зокрема з моделюванням і розігруванням тактичного протиборства в майбутніх поєдинках, зокрема з футболу [4]. Це, зокрема, може стати в майбутньому й реальною психологічною допомогою (звикання до ситуації змагань тощо) для спортсменів за умов неможливості організувати звичайні тренування під час надзвичайного й воєнного стану.

Важливе значення застосування штучної реальності в психології пов'язане з психотерапією, наданням психологічної допомоги при страхах, фобіях і посттравматичних стресах.

Ще в кінці ХХ століття технології ВР стали використовуватися в нейропсихології для відновлення рухів і когнітивних функцій у хворих із ураженнями головного мозку (Brooks et al., 1997; Attree et al., 1999; et al., 2002), для лікування тривожних розладів: страху висоти, повітряних перельотів і публічних виступів (Хоффман, 2004) [3].

Таким чином, експериментальні дослідження показали, що застосування сучасних комп'ютерних технологій відкриває нові перспективи для сучасної теоретичної й прикладної психології [1]. Під час дії особливого або воєнного стану широке використання віртуальної реальності може компенсувати звуження можливостей щодо організації навчання, спілкування, тренувань, консультацій, здійснення експериментів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войскунский А. Е., Меньшикова Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/o-primenenii-sistem-virtualnoy-realnosti-v-psihologii.pdf> Назва з титул. екрану. Дата звернення 27.01. 2021.

2. Немеш О.М. Віртуальна діяльність особистості : газета [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://core.ac.uk › download › pdf> Назва з титул. екрану. Дата звернення 29.04. 2021.

3. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // *Психологическая газета* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://psy.su/feed/9265/> Назва з титул. екрану. Дата звернення 27.01. 2021.

4. U-M's got game: Virtual reality broadens dimensions [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://websites.umich.edu › ~vrl> Назва з титул. екрану. Дата звернення 27.01. 2021.

Тетяна Черкасова,
старший викладач кафедри психології,
Хмельницький інститут МАУП,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Надання якісних психологічних послуг в умовах воєнного стану є надзвичайно важливим. Професійної допомоги й підтримки потребують фактично всі громадяни, що так чи інакше піддаються впливу несприятливих чинників.

Через постійну дію стресових факторів, навіть у відносно “спокійних” регіонах у багатьох випадках спостерігається порушення сну через високу ситуативну тривожність і внаслідок очікування сигналів повітряної тривоги. Порушується апетит, внаслідок переживань за власну долю й своїх близьких. Спостерігається ціла низка невротичних проявів.

Психологічне консультування в цілому може бути спрямоване більше на емоційну підтримку клієнта, або на вирішення певних поточних питань у його житті. За умов воєнного часу в обох випадках важливо перш за все звертати увагу на поточний стан клієнта, його почуття, переживання.

Гострота емоційної реакції клієнта залежатиме від ступеня залученості певної особи в травмуючі події з одного боку, від попереднього життєвого досвіду й стресостійкості – з іншого. Так людина могла безпосередньо брати участь у жаклих подіях або переживати, переглядаючи новини, понести особисту втрату або співчувати іншим, бути жертвою або свідком трагедії [2].

На що ж звертати увагу в першу чергу під час консультування за нинішньої ситуації? На нашу думку, безперечно корисним буде дати клієнту виговоритися, відреагувати, поплакати. Співчуття й щире прийняття допоможуть людині відкритися й прожити те, що сталося або відбувається з нею прямо зараз, разом із консультантом при його професійній підтримці.

Відновити почуття впевненості клієнта в собі допоможе розгляд питання: “Що саме ви можете контролювати зараз? На що можете впливати? Що є поза межами Вашої компетенції, Вашого впливу? Як саме ви можете поставитись до останнього?” тощо.

Допомагає також техніка розгляду життєвих ситуацій із минулого, коли “негативні” події в подальшому призводили до позитивних змін у житті клієнта. Розгляд питання: “Що тоді спрацювало? Що допомогло? Кому Ви вдячні за це?” тощо.

Дуже часто особи, що пережили травмуючий досвід не бачать майбутнього й більше зосереджені на тому, що було колись. Якщо виявляються саме такі нюанси, можна звернути увагу клієнта на теперішнє, запропонувавши, наприклад, виписати все, що є ресурсом зараз, назвати всіх людей які підтримують і потенційно можуть підтримати, скерувати увагу на майбутнє, шляхом розмірковування, що можна покращити в житті, й на планування позитивних змін.

Якщо клієнтом є дитина добре застосовувати казкотерапію або піскову терапію для того, щоб дитина, спроектувавши ситуацію назовні, могла її “дограти” в позитивному для себе ключі, тобто таким чином, щоб головний герой (уособлення дитини) пережив травмуючі події, здолав труднощі й отримав нові можливості й дружню підтримку.

При розмові про воєнні події краще переходити від опису деталей до опису почуттів і їх відреагування. Важливо підвищити самооцінку дитини – знайти за що її похвалити, підкреслити сильні сторони особистості [2].

Також вважаємо за потрібне практикуючим психологам-консультантам дотримуватись методичних рекомендацій щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям із дітьми, дітям, які перебувають/перебували в зоні збройного конфлікту: "Взявши на себе функцію допомоги людям, що переживають трагічну подію, важливо поважати їх гідність і захищати їх безпеку:

- уникати дій, які можуть поставити людей під загрозу подальших травмуючих впливів;

- робити все можливе для того щоб забезпечити безпеку дорослих і дітей, яким надається допомога, захистити їх від фізичної й психологічної травми;

- ставитися до людей із повагою, згідно загальноприйнятих культурних і соціальних норм;

- переконатися, що допомога надається справедливо, без дискримінації;

- допомагати людям відстоювати свої права й отримувати необхідну підтримку;

- діяти в інтересах кожного потерпілого, який потребує допомоги" [1].

Також, варто пам'ятати й самому психологу: щоб допомогти своїм клієнтам, близьким і країні, важливо залишатися в ресурсі. А для збереження життєвої енергії, необхідно:

- достатньо спати;

- пити достатньо води;

- робити паузи від новин і відпочивати від роботи;

- переключатися від жалю за втраченим на мрії про майбутнє й плани;

- знижувати стрес за допомогою гумору;

- милуватися природою;

- взаємодіяти з тваринами;

- дякувати за все, що є хорошого в житті;

- підтримувати близьких і приймати їх любов і підтримку;

- не ігнорувати й власні потреби в тому числі в консультуванні, інтервізіях і супервізіях [3].

Таким чином, ситуація воєнного стану обумовлює підвищену необхідність у психологічному консультуванні майже всіх верств населення. Запорукою надання якісних послуг є відповідна підготовка спеціалістів, а також дотримання ними рекомендацій щодо допомоги клієнтам у воєнний час. Варто враховувати, що й сам психолог-консультант потребує особливої підтримки й допомоги колег у вигляді інтервізій, супервізій і консультацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методичні рекомендації щодо надання першої... [Електронний ресурс]. Режим доступу:<https://dszn-zoda.gov.ua> > node Назва з титул. екрану. Дата звернення 28.04.2022.

2. Первинна психологічна допомога під час війни [Електронний ресурс]. Режим доступу:<https://www.pedrada.com.ua> > ... Дата звернення 28.04.2022.

3. Психологічна допомога та підтримка під час війни: добірка... [Електронний ресурс]. Режим доступу:<https://dityvmisti.ua> > blog > 6... Дата звернення 28.04.2022.

Наталія Чорна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ДУМСКРОЛІНГ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Вже кілька років поспіль реальність немає для нас гарних новин: терорестичні акти, коронавірус, пандемія, самоізоляція, економічна криза, війна... Така реальність звела нанівець ресурс майже кожної особистості. Як би людина не намагалась тренувати емоційний інтелект, рівень тривожності в суспільстві ще ніколи не був настільки високим. Люди поринули в світ гаджетів, читання поганих новин набуло характеру епідемії, явище стало настільки поширеним, що до його вивчення підключилися вчені.

Думскролінг став залежністю, нав'язливою потребою знайти відповіді, незалежно від того наскільки негативними є новини. Це перетворилося на замкнене коло: чим більше часу людина витрачає на перегляд новинних стрічок, тим більше загроз вона знаходить; чим більше про них читає, тим більше хвилюється; чим більше хвилюється, тим більше все навколо здається небезпечним; зрештою людина знову повертається в соцмережі - в пошуках інформації про вихід із небезпеки [2].

Думскролінг - це процес безконтрольного й майже невпинного поглинання великої кількості негативних новин в інтернеті. Заради цього люди часто жертвують сном і відпочинком.

З'являється відчуття, що якщо можна дізнатися останні новини, то можна краще захистити себе й своїх близьких.

Думскролінг можна визначити як "надмірну кількість екранного часу, присвяченого поглинанню антиутопічних новин". За словами фінансової репортерки Карен Хо, цей термін, як вважається, виник у жовтні 2018 року на сайті соціальних мереж Twitter. Однак слово може мати більш ранні витoki, й саме явище передувало введенню цього терміну [4].

Практику думскролінгу можна порівняти з давнім явищем 1970-х років, яке називалося синдромом середнього світу: "переконавання, що світ є більш небезпечним місцем для життя, ніж є насправді - в результаті тривалого впливу телебачення, що транслює контент пов'язаний із насильством".

У просторіччі слово "doom" позначає темряву й зло, якщо мова йде про чийсь долю - прокляття. В перші дні Інтернету, серфінг був поширеним дієсловом, що відносилось до перегляду контенту в Інтернеті; аналогічно, слово скролінг прокрутка відноситься до ковзання по тексту, відео, зображеннях тощо. Й серфінг, і прокрутка припускають звичку довго не затримуватися на одному веб-сайті чи фрагменті вмісту наприклад, статті чи зображенні [3].

Це слово набуло популярності під час пандемії COVID-19, протестів Джорджа Флойда й президентських виборів у США 2020 року, оскільки, як зазначається, ці події посилили практику думскролінгу.

Незважаючи на те, що слово doomscrolling не зустрічається в самому словнику, Мерріам-Вебстер "спостерігає" за цим терміном - позначенням слів, що все ширше вживаються в суспільстві, й які ще не відповідають критеріям включення. Dictionary.com обрав його на перше місце в місячному тренді в серпні 2020 року. Словник Маккуорі назвав думскролінг словом 2020 року за версією Committee Choice Word.

Збитки від думскролінгу очевидні: варто тільки поринути в вир соцмереж і телеграм-каналів, як людина потрапляє в чорну діру, яка поглинає твій час і енергію. Експерти порівнюють вплив думскролінгу з алкоголізмом і вживанням наркотиків [2].

Для мозку людини важливою хімічною речовиною, що регулює настрій, є серотонін, - пояснює професор клінічної нейропсихології Кембриджського університету Барбара Саакян. Коли концентрація серотоніну в організмі максимальна - людина відчуває ейфорію. Тому препарати, що підвищують рівень серотоніну, використовуються для лікування депресії й тривоги. А якщо протягом тривалого часу дивитись сумні, трагічні мелодрами, рівень серотоніну падає до критичного рівня.

Медичні працівники відмітили, що надмірний думскролінг може негативно вплинути на існуючі проблеми [психічного здоров'я](#). Хоча загальний вплив, який думскролінг робить на людей, може різнитися, він часто може викликати почуття тривоги, депресії й ізоляції [3].

Думскролінг може призвести до подібних довгострокових наслідків для психічного здоров'я, як [синдром середнього світу](#). Щоб запобігти таким наслідкам, експерти з питань психічного здоров'я заявили, що суспільство має “звертати увагу на поведінку користувачів і керувати розробкою платформ соціальних медіа таким чином, щоб поліпшити психічне здоров'я й добробут”.

Причина, за якою людей притягують погані / хворобливі новини, на думку дослідника Школи охорони здоров'я Т.Х. Чана, полягає в тому, що “люди мають “природну” тенденцію приділяти більше уваги негативним новинам”. Більш конкретно, один психіатр із Університету штату Огайо, медичний центр Векснера, зазначає, що люди “всі налаштовані, щоб бачити негатив і тягнутися до негативу, оскільки це може завдати їм шкоди фізично”. Він називає [еволюцію](#) причиною того, чому люди шукають такі негативи: якби предки, наприклад, виявили, як давня істота могла їх поранити, вони могли б уникнути цієї долі. Однак, на відміну від первісних людей, більшість людей у наш час не усвідомлюють, що вони навіть шукають негативну інформацію [5].

Відповідно до директора клініки Центру лікування й вивчення тривожності Школи медицини Перлмана: “У людей є запитання, вони хочуть відповіді, й припустимо, що їх отримання покращить самопочуття. ... Ви продовжуєте прокручувати й прокручувати. Багато хто вважає, що це буде корисно, але в кінцевому підсумку їм стає гірше”.

Однак було зазначено, що думскролінг був корисним інструментом для активної політичної участі.

Учені вважають, що колекціонувати погані новини нас змушує стародавній психологічний механізм: для людей стежити за небезпекою є безумовним пріоритетом, тому що від цього залежить виживання. Інша річ, що в житті наших предків чорна смуга періодично змінювалася білою: їм не доводилося тікати від хижаків упродовж кількох років поспіль. Наші ж сучасники стають жертвами так званої “петлі зворотного зв'язку”, коли вони надмірно концентруються на загрозливих новинах, щоб виробити стратегію безпеки. Але в результаті тільки все глибше заганяють себе на сполох і безвихідь [3].

Коли людина перебуває в безперервному тривожному очікуванні чогось поганого, коли всередині багато хаосу й немає можливості взяти свій стан під контроль, нею керує кілька факторів - бажання контролювати ситуацію, новини дають ілюзію контролю: “попереджений, отже озброєний”. На гормональному рівні, читаючи чергову новину, людина отримує порцію дофаміну, він змінює нейрохімічний баланс. А ось рівень серотоніну – гормону задоволення – критично знижується. Ще один фактор - банальна цікавість, як не страшно це визнавати, коли йдеться про смерть. Так само, як люди не можуть відвести погляд від страшного ДТП. Дивно, але потік тривожних новин служить якоюсь подобою коліскової. Він занурює в заціпеніння, приходять відчуття неможливості чинити опір, новини гіпнотизують. Це тривожний транс, але в ньому є надія, що ось-ось закінчиться й замаячить надія. Тому людина гортає й гортає стрічку новин у прагненні докопатися до цієї надії [1].

Фахівці пропонують визначити собі чітко час, коли саме дивитися новини й скільки на це відводити хвилин або годин. Насамперед зранку, важливо зробити щось для підтримки свого тіла, а вже потім поринути в світ новин.

Думскролінг це пригніченість, скутість усіх груп м'язів, концентрація на інформаційному потоці. Після того, як мине час читання, важливо спробувати зробити щось прямо протилежне. Відірватися фізично від монітору або екрана телефону. Варто вийти на прогулянку, поспілкуватися з людьми, допомогти комусь. Як альтернатива непогано підійдуть будь-які заняття спортом, фізична активність.

Якщо під час читання новин людина відчуває зайве збудження, виникає бажання завмерти або навпаки кричати й бігти кудись від безсилля - це сигнал, що настав час припиняти думскролінг. Варто перевести погляд, подивитись у вікно, порахувати про себе, прерахувати предмети які є в полі зору, прислухатись до звуків, назвати про себе ці звуки, звернути увагу на запахи - назвати його. На фізичному рівні варто розправити плечі, якщо є можливість зробити кілька помахів руками, зробити кілька глибоких вдихів. Важливим завданням є спрямувати увагу в тіло, зосередитись на внутрішній енергії [4].

Контакт із природою, з тваринами теж добре допомагає переключитися від стрічки новин. Варто зосередитись на власних бажаннях. Краще, якщо це буде щось про потреби тіла.

Також важливо переривати думскролінг на читання книг, навіть якщо увага переключається з рядка на рядок, все одно користь буде. Особливо якщо читати паперову книгу. Важливо дбати про свій психоемоційний стан, якщо вдасться викликати себе на емоції – сміх, плач – це теж добре. Варто чергувати стресові новини з розслаблюючими фільмами, відео. Не потрібно витрачати час на суперечки в інтернеті, краще як волонтер, зробити щось корисне на тому рівні, на якому є можливість, щоб зберегти ментальне й фізичне здоров'я [5].

Отже, занурюючись у вир жахливих новин людина запускає механізм індукції поганого настрою й оголошує сама собі війну з застосуванням хімічної зброї.

Для багатьох людей перегляд поганих новин - просто спосіб абстрагуватися від буденності. Прочитати про глобальні проблеми іноді легше й цікавіше, ніж займатися вирішенням робочих завдань. Для когось думскролінг - просто частина життя, щось на зразок дивного хобі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гортаю і не можу зупинитися. URL: <https://ms.detector.media/trendi/post/28456/2021-11-06-gortayu-i-ne-mozhu-zupynytysya-shcho-take-dumskroling-i-yak-chytannya-poganykh-novyn-vplyvaie-na-nashe-zhyttya/>
2. Думскролінг URL: <https://www.wiki.uk-ua.nina.az/%D0%94%D1%83%D0%BC%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3.html>
3. Думскролінг та його згубний вплив на ментальне здоров'я
URL: <https://md-eksperiment.org/post/20220327-dumskroling-ta-jogozgubnij-vpliv-na-mentalne-zdorov-ya>
4. Погані новини - це хімічна зброя масової поразки
URL: <https://www.kp.ru/daily/27377/4559337/>
5. Що таке думскролінг: як уникнути залежності від тривожних новин
URL: https://aif.ua/health/life/chtotakoe_dumskrolling_kak_izbezhat_zavisimosti_ot_trevozhnyh_novostey

Анна Чорна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-41, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна**,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Основним способом передавання інформації між людьми є спілкування, а інформація, як відомо, – найважливіший ресурс. Розвиток технологій призводить до змін не тільки в зовнішньому середовищі, але й у комунікації між людьми. З появою Інтернету з'явився додатковий простір для спілкування, який має певні особливості, тому актуальним є питання розгляду особливостей спілкування в віртуальному світі.

Питання віртуального спілкування, його особливості вивчали такі науковці, як Н.Г. Грабар, А.С. Гусєва, Ю.І. Лащук, Г.І. Остапенко, В.В. Посохова та ін.

Наразі нам важко уявити спілкування без використання мережі Інтернет. Ю.І. Лащук вважає, що Інтернет-технології – це дітища сучасності, вони набувають абсолютного ступеня свободи й творять ще одну сферу людської життєдіяльності – віртуальну реальність [3].

Інтернет розглядає Н.Г. Грабар як особливу сферу віртуального простору, яка сприяє взаємодії “людина – комп'ютер” і додає можливості комунікації “людина – комп'ютер – людина”. Автор зазначає, що мережа стала посередником із особливими властивостями, ату віртуальній реальності Мережі виникли “віртуальні співтовариства”, такий собі світ, сформований Інтернет-спілкуванням, що має свої специфічні якості [1].

Віртуальна самопрезентація людини відрізняється від реальної, як вказує Н.Г. Грабар, комунікації в Інтернеті дозволяють людині конструювати свою ідентичність за власним вибором [1]. Тобто можемо сказати, що співрозмовник у віртуальному середовищі може змінювати своє ім'я, стать, соціальний статус, вік і професію, навіть фото. На нашу думку, індивід може ігнорувати правила спілкування, що існують в реальному світі, адже йому не потрібно, аби поведінка відповідала певним вимогам його статі, віку тощо, він самостійно створює про себе враження за власним бажанням. Можна сказати, що людина одягає “маску”, яка надає їй свободу презентації свого “Я”. Ця маска дозволяє бути таким, яким бажаєш бути, й тим, ким хочеш бути.

Варто зауважити, що в Мережі втрачає своє значення ціла низка бар'єрів спілкування. Так, людина, яка в реальному житті мала проблеми в спілкування через зовнішній вигляд, вимову або просто сором'язливість, у віртуальному середовищі відчуває себе комфортніше.

Приклад такої поведінки описує автор: “У віртуальному середовищі ви взагалі можете бути ким хочете, виглядати як завгодно, бути істотою будь-якої статі за вибором, словом, у вас немає обмежень, характерних для матеріального світу” [1].

У наукових працях В.В. Посохової також йде мова про те, що в мережі нівелюються вікові, соціальні, етнічні, гендерні, статусні кордони, що мають значення за межами медіа- простору. Цілком очевидним, на думку вченої, є те, що спілкування за допомогою соціальних Інтернет-сервісів виявляється значно простішим, знімає напруження, позбавляє існуючих стереотипів і дозволяє вільно почуватися будь-кому, конструюючи діалог зі світом на власний розсуд і за своїм бажанням [5].

Серед проблем віртуального спілкування Н.Г. Грабар, у свою чергу, виділяє комунікативний бар'єр – психологічну перешкоду на шляху адекватного передавання інформації між партнерами зі спілкування [1, с. 3]. Поділяємо думку науковців і зазначаємо, що для віртуального спілкування необхідно мати комунікативні вміння. Г.І. Остапенко розглядає такі навички як комплекс комунікативних дій, базованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості до міжособистісного спілкування. Віртуальні комунікативні вміння характеризуються здатністю комуніканта оцінювати співрозмовника за допомогою складання психологічного портрета, розуміти й приймати цифрову інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки з віртуальним співрозмовником, реагувати на дії співрозмовника, вміння самопрезентації. Критеріями експертної оцінки ступеня освоєння комунікативних умінь віртуального спілкування є вміння: висловлювати свої думки, розуміти й приймати інформацію, вибудовувати віртуальні відносини, виробляти індивідуальну тактику, стратегію поведінки. Стиль віртуального спілкування визначається як особливість віртуального спілкування людини, що характеризує її загальний підхід до побудови взаємодії зі співрозмовником за допомогою комп'ютера [4].

На нашу думку, спілкування зосереджене саме в Мережі через можливість швидко й надійно передавати повідомлення на великі відстані за допомогою електронних листів, чатів, форумів, сайтів.

Г.І. Остапенко виділяє характерні особливості комунікації, яка відбувається за допомогою комп'ютерних мереж, а саме: можливість одночасного спілкування великої кількості людей, що знаходяться в різних частинах світу й, отже, живуть у різних культурах; неможливість використання більшої частини невербальних засобів комунікації й самопрезентації; збіднення емоційного компонента спілкування; анонімність і зниження психологічного ризику в процесі спілкування; легка зміна формальних атрибутів. Усе це приводить до вироблення нових форм і стилів взаємодії та виникнення своєрідного Інтернет-етикету. Текст повідомлення в Інтернеті Г.І. Остапенко вважає результатом творчого й ігрового процесу.

Основне завдання такої комунікації – письмово вміти передавати емоції й міміку усного мовлення [4].

Стилі мережного спілкування, які пропонує В.В. Посохова, спробуємо подати в табл. 1 [5].

Таблица 1

Стилі мережного спілкування

Назва стилю	Характеристика
Домінантний	Цей стиль комунікації характеризується намаганням користувачів підвищити власний статус за рахунок заниження ролі інших. Користувачі, яким він притаманний, іменуються на мережному сленгові "троллями" або "вампірами".
Суперечливий	Для такого стилю характерним є бажання щось довести, інколи навіть в агресивний спосіб. Користувачі постійно сперечаються, побоюючись втратити власний статус навіть у тих ситуаціях, коли істина є цілком очевидною.
Вражаючий	Характерним є бажання привернути до себе увагу. Говорячи про себе, вони вихваляються або скиглять, безперервно намагаються бути в центрі уваги, оскільки найбільше її потребують.
Драматичний	Такий стиль спілкування обирають ті користувачі, що намагаються приховати свої справжні наміри, перебільшують інформацію з метою підсилення певної події, перебільшуючи її значущість.
Уважний	Спілкуючись в такий спосіб, користувачі проявляють свою зацікавленість в інформації, що надходить від інших. Вони характеризуються тим, що задають надто багато запитань

	натомість про себе майже нічого не говорять.
Достотний	Стиль характерний для тих користувачів, які переважно намагаються надати надійне, не викривлене повідомлення. Вони стримані в коментарях, не зосереджуються на певній тематиці, спілкуються для того, щоб просто провести час, не “включаючись” повноцінно в розмову, підтримуючи її на суто формальному рівні й обмінюючись черговими коментарями.
Дружній	Обирають ті користувачі, що переважно демонструють партнерське ставлення до того, з ким спілкуються. Характерною для цього стилю комунікації є тенденція заохочення інших до процесу спілкування.
Відкритий	Користувач, який є прихильником такого стилю, прагне відкрито висловлювати власні думки, почуття, бажання. Він стриманий у власних висловлюваннях, має повагу й авторитет в певному середовищі користувачів, небагатослівний і прагне до відкритого партнерського спілкування.
Натхненний	Користувачі, яким притаманний цей стиль, намагаються емоційно збагатити повідомлення, додаючи до друкованого тексту мультимедійний контент.
Заспокійливий («психолог»)	Згідно з класифікацією користувачів “психолог” виявляє в комунікації розуміння, співчуття, підтримку. Завжди готовий вислухати, допомогти

Отже, зазначаємо, що в мережі існують особливі стилі спілкування, однак кожен користувач може змінювати свій стиль під впливом часу або навіть створювати новий самостійно за власним бажанням. Розуміння вище наведених стилів дає змогу користувачам краще сприймати один одного, визначати головну мету свого співрозмовника за його поведінкою.

В.В. Посохова вважає, що, обираючи для себе той чи інший стиль комунікації, користувачі різною мірою наповнюють медіа-дискурс сурогатними емоційними реакціями в символічному вигляді з використанням смайл-позначок, або використовуючи для цього шаблонні графічні зображення нерідко описуючи поряд в дужках власні емоції. Функцію інтонації при цьому виконують так звані “капси” (від англійської “Caps Lock”), оскільки написання певного тексту великими літерами сприймається як підвищення тембру голосу.

Ті, хто постійно користуються певними соціальними Інтернет-сервісами, спілкуються з використанням характерних слів, символів, вітань, що утворюють своєрідну культуру спілкування – мережний етикет (нетикет). Правила поведінки в Мережі при цьому є доволі гнучкими, оскільки Інтернет наповнює безліч співтовариств, що існують за власними мережними законами. Автор зазначає, що саме стиль спілкування диктує набір певних правил мережного спілкування. Деякі правила чітко прописуються та найчастіше вони позаголосно встановлюються, приймаються й дотримуються певною мережною спільнотою. Недотримання правил, що позиціонується певним колом користувачів, їх ігнорування в процесі спілкування є найчастішим проявом захисної реакції у відповідь на побоювання бути неприйнятним мережною спільнотою, або ж, навпаки, намаганням в такий спосіб привернути до себе увагу. Ігнорування та неприйняття певних правил спілкування, відоме в мережі під назвами “флуд”, “вайп”, “флейм”, “офтопик” та інші. Дотримання певних норм і виконання вимог щодо взаємодії з іншими надають користувачеві можливість відчувати значно більшу спорідненість з незнайомими людьми, усвідомлювати власну причетність до групи однодумців [5].

Цікавим фактом є явище білінгвізму, трілінгвізму під час віртуального спілкування.

Таке явище виникає через популярність іноземної мови, яка поширена в світі. Відповідно кожен користувач намагається відповідати сучасним нормам такого спілкування, а отже, не тільки розуміти іншомовний сленг, але й використовувати його, що, в свою чергу, робить індивіда привабливішим і зрозумілішим для інших користувачів. Можемо погодитися з думкою науковців, що для підтримки ефективної комунікації наслідування вищезазначеного явища є необхідним для взаємопорозуміння співрозмовників.

На вибір мови спілкування, за А.С. Гусєвою, впливає характер повідомлення. Дослідниця вказує на явище «переключення кодів», тобто переходу з однієї мови на іншу. Дослідження автора показали, що респонденти переключають мовні коди по декілька разів за одну сесію. Подвійне використання мов у межах однієї сесії – явище, яке досить активно використовується в міжкультурній комунікації [2].

Можна сказати, що дослідження теми спілкування в Інтернеті є досить складним завданням, адже зі швидким розвитком технологій і обміном інформації, його стилі й характер постійно змінюються, створюються нові правила. Саме тому одним із аспектів спілкування в віртуальному середовищі є постійний “контроль” інформації, тобто її моніторинг.

Отже, проаналізувавши статті науковців і використавши власні спостереження, можемо сказати, що з появою Інтернету з’явилися нові можливості для спілкування.

У віртуальному просторі людина може самотійно створювати свій образ, знехтувавши певними правилами реального світу. З огляду на те, що спілкування в Інтернеті дозволяє почувати себе більш комфортно, з’являється можливість більш творчо підходити до цього процесу. Однак варто зауважити, що все-таки існують певні особливості та бар’єри, які виникають під час віртуального спілкування, їх необхідно знати співрозмовникам для ефективної комунікації в мережі. Також можемо визначити появу своєї культури спілкування – мережного етикету, що підтверджують дослідження багатьох науковців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабар Н. Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2012. № 3-4. С. 82-85. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf
2. Гусєва А. С. Проблеми міжкультурної комунікації у віртуальних щоденниках (лінгвістичний аспект). *Мова*. 2014. №20. С. 109-112. URL: <http://mova.onu.edu.ua/article/view/50835/46783>
3. Лащук Ю. Особливості віртуального наукового спілкування: культурологічний контекст. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського*. 2010. Вип. 27. С. 87-93. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/npnbuimviv_2010_27_11.pdf
4. Остапенко Г. І. Особливості віртуального спілкування молоді в комунікаційному середовищі мережі інтернет. *СБІТ соціальних комунікацій*. 2013. Т10. С. 113-117. URL: <http://www.kytmu.edu.ua/wsc/toms/10/113-117.pdf>
5. Посохова В.В. Стилi он-лайн спілкування інтернет-користувачів в повсякденній мережній діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. №3. С. 211-215. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tipp_2013_3_36.pdf

Дар'я Швець,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-31, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Марина Лукашук,*
кандидат філософських наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

РОЗВИТОК ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Пам'ять нам дарована від народження й представляє собою одну з вищих психічних функцій людини. Пам'ять - це багатоступінчастий процес, у якому беруть участь сприйняття, систематизація, збереження й відтворення самої різної інформації. Ці процеси тісно взаємопов'язані й неможливі один без іншого. Навіть невеликі проблеми на одній із ділянок ланцюжка можуть викликати в дитини труднощі в навчанні. Ось чому так важливо намагатися розвивати пам'ять дитини ще з раннього віку.

Для успішного навчання в школі й належного засвоєння матеріалу, який вивчається на уроках, велику роль відіграє відповідний рівень розвитку уваги, пам'яті молодших школярів. У сучасних умовах експериментальні пошуки вітчизняних учених зосереджені на дослідження особистісних характеристик (відповідальність, активність, творчість, особливості уваги, пам'яті, мислення, емоцій тощо), які впливають на динаміку розумової працездатності особистості (М. Антропова, А. Здравомислов, В. Зінченко, К. Чуревич, Ф. Ерісман, Л. Коломинський, Г. Костюк, О. Лурія, В. Правдолюбов, К. Смирнов, Ф. Телятник) [9, с. 75].

Пам'ять дітей молодшого шкільного віку досить розвинена. Вони легко засвоюють нове, конкретне й яскраве. Як і всі психічні процеси, пам'ять дитини тісно пов'язана з усім її розвитком. Можна було б сказати, що це період нагромадження великої кількості уявлень, які відображають те, що учень бачить навколо себе, чує з вуст вчителя, від однолітків і старших, про що читає, чи дивиться в соцмережах і по телебаченню. В цьому віці діти жадібно поглинають в себе всю подану інформацію, поповнюють свої враження.

Важливе значення для розвитку пам'яті має передусім умови продуктивності запам'ятовування. В дітей шкільного віку особливо яскраво проявляється інтерес до запам'ятовування. Відомо що багато хто з учнів неоднаково запам'ятовує й засвоює різні навчальні предмети. Пояснити цей факт можна не різною пам'ятю школяра, а різним інтересом до виучуваних предметів. Характер пам'яті й її продуктивність пов'язанні з особливостями особистості [6, с. 48].

У психіці дитини до 6 року життя з'являється важливе новоутворення. В неї розвивається довільна пам'ять. Спочатку до довільного запам'ятовування й відтворення дитина вдається порівняно рідко, тільки коли виникає така необхідність, чи коли вимагають цього дорослі. Саме цьому видові пам'яті відводиться найважливіша роль. У майбутньому навчанні в школі будуть виникати завдання, що потребуватимуть довільної пам'яті. На першокласника насуватиметься лавина нових понять, правил, завдань, більшість яких зовсім не будуть яскравими, вражаючими й цікавими, щоб вони могли запам'ятовуватися мимовільно. Дитині необхідно буде робити для запам'ятовування свідомі вольові зусилля [1, с. 60].

У молодших школярів потрібно розвивати всі види пам'яті – образної, словесно-логічної, короткочасної, довготривалої, оперативної, тощо. Вміння керувати процесами пам'яті залежить у учнів від формування пізнавальних мотивів, компетентностей і збереження рівня якості знань. При цьому основну увагу необхідно

приділити розвитку вміння запам'ятовувати інформацію, незалежно від того, на який термін це необхідно й у якій формі надається матеріал.

Важливим аспектом пам'яті є її види. Залежно від того, який вид пам'яті переважає в дитини й буде результатом її навчання й подальшому життю. На стільки легко чи навпаки важко, чи будуть виникати складнощі в навчанні, це все залежить від виду пам'яті. Але не будемо забувати про те, що кожний вид пам'яті можна розвивати й корегувати. Для цього вчитель повинен знати особливості кожного виду пам'яті.

Види пам'яті класифікуються за такими критеріями: за характером психічної активності; за характером мети діяльності; за тривалістю утримання інформації; за свідомістю запам'ятовування. Всі вони є взаємопов'язані між собою, як за змістом того, що запам'ятовується й відтворюється, так і за метою діяльності, тривалістю зберігання інформації.

Розвиток пам'яті пов'язаний із необхідністю заучувати навчальний матеріал. Відповідно активно формується довільне запам'ятовування. Важливим стає не тільки те, що запам'ятати, але й як запам'ятати. Виникає необхідність освоєння спеціальних цілеспрямованих дій із запам'ятовування - засвоєння мнемотехнічних прийомів. Пам'ять лежить у основі формування мовлення, мислення, емоційних реакцій, рухових навичок, творчих процесів. Вона не представляє собою чого-небудь однорідного, а містить у собі ряд складних процесів [7, с. 44].

Навчальна діяльність вимагає від учня вольових зусиль. Щоб запам'ятати, утримати в пам'яті навчальний матеріал, незалежно від того, цікавить він його чи ні. Продуктивність залежить від умов, які створюються учителем і способів, якими дитина користується для запам'ятовування. Пам'ять і увага залежить від доступності й посильності навчальних завдань, поставлених перед учнями, а також від уміння вчителя так організувати процес навчання, щоб охопити ними усіх учнів класу. Однією причиною нестійкості пам'яті в цьому віці є передусім недостатня розумова активність дітей, зумовлена як недосконаліми методиками навчання, так і рівнем їхньої готовності до навчальної діяльності, нездатністю переробити труднощі, станом здоров'я тощо.

Для розвитку довготривалої пам'яті потрібно набуття під час учбової діяльності різних методів і стратегій запам'ятовування, пов'язаних із організацією й обробкою матеріалу, який запам'ятовується.

У якості розумових прийомів запам'ятовування можна використати: змістове співвідношення, класифікацію, виділення змістових опор, складання плану тощо. Спеціальні дослідження, які вивчали можливості формування цих прийомів у молодших школярів, показують, що вивчення прийому, в основі якого закладена розумова дія, повинне включати два етапи:

- а) формування самої розумової дії;
- б) використання її як прийому, тобто засобу запам'ятовування.

Перш ніж використовувати, прийом класифікації для запам'ятовування матеріалу, необхідно оволодіти класифікацією, як самостійною розумовою дією. Процес розвитку довготривалої пам'яті в молодших школярів вимагає спеціальної організації, оскільки переважна більшість дітей цього віку самостійно (без спеціального навчання) не використовують прийоми змістової обробки матеріалу, а з метою запам'ятовування використовують повторення [6, с. 205].

У розвитку довготривалої пам'яті молодших школярів необхідно виділити ще один аспект, пов'язаний із оволодінням в цьому віці знаковими й змістовими засобами, перш за все письмовою мовою й малюнком. Формування письмової мови йде ефективно тоді, коли вимагається не просте відтворення тексту, а побудова контексту. Тому для засвоєння письмової мови потрібно не переказувати тексти, а складати.

Матеріальною основою пам'яті є утворення в корі головного мозку нервових тимчасових зв'язків. Ці нервові зв'язки завжди виникають, коли якийсь подразник впливає на нервову систему. Сучасні дослідження в галузі фізіології пам'яті показують що механізми її дуже складні. Запам'ятовування, а потім відтворення зумовлені особливою властивістю нервової тканини – пластичністю, що зв'язано з наявністю в нервовій тканині особливих білкових сполук рибонуклеїнової кислоти (РНК). Відновлення в корі головного мозку асоціативних систем, які раніше утворилися, є відбудова в пам'яті (тобто відтворення) колись набутих вражень [12, с. 24].

Навчаючись у школі, діти мають запам'ятовувати й пригадувати іноді не дуже цікавий, складний і великий за обсягом навчальний матеріал. Дитині доводиться запам'ятовувати багато узагальнюючих назв: рівнина, рослина, клімат, додаток, різниця, рівність, голосний звук, розділовий м'який знак, звук і літера, іменник тощо [15, с. 330]. Специфіка змісту й нові вимоги до процесів пам'яті істотно впливають на ці процеси (збільшується обсяг, або "потужність", пам'яті. З часом учні починають запам'ятовувати в 2-3 рази більше слів, ніж на початку). Дослідження С. Бархатової, К. Мальцевої, В. Самохвалової, З. Істоміної показують, що є певні, але дуже варіативні відношення між повнотою, швидкістю й міцністю запам'ятовування й їх зміною на різних вікових ступенях розвитку дітей.

Найголовніше в розвитку пам'яті – її постійне тренування. Постійне повторювання вже засвоєного матеріалу, пройдених уроків, вивчену інформацію й узагалі все, що передбачає запам'ятовування. Найкраще запам'ятовується інформація, яка вже частково присутня в нашому мозку. Тому для того щоб розвинути довгострокову пам'ять дітям постійно задають читати, вивчати на пам'ять вірші й не тільки.

Також для розвитку довгострокової пам'яті вчитель може застосовувати різні вправи. Їх можна застосовувати як на уроці, так і на перерві.

Наприклад:

Вправа "Перевертиці". Вчитель зачитує 1-3 складові слова, а дитині необхідно повторити їх, вимовляючи навпаки. Наприклад: сон – нос, бар – раб, село – олес тощо. Якщо з цим завданням дитина легко порадиться, необхідно ускладнити слова.

Вправа "Фотоапарат". Вчитель демонструє протягом 3-5 секунд низку простих геометричних фігур. Дитина намагається запам'ятати їх, "сфотографувати". Після цього дитина відтворює на аркуші це по пам'яті. Для ускладнення вправи кількість фігур можна збільшувати, а також змінювати їх на інші знайомі для дітей об'єкти.

Вправа "Запам'ятай слова". Вчитель зачитує прості слова (ліс, рука, око, м'яч, тощо) з інтервалом в 1 секунду. Дитині необхідно відтворити почуте. В нормі дитина запам'ятовує 7-10 слів після четвертого-п'ятого повторення. Наведені вправи призначені для розвитку зорової, слухової пам'яті, а також для вміння дитини керувати процесами пам'яті [5, с. 67].

Таким чином, використовуючи спеціальні вправи, ігри, відповідно організовуючи навчальний процес, учитель здійснює корекцію пам'яті дітей, підтримує її в належному стані, оскільки пам'ять потребує постійного підкріплення. Для цього потрібно працювати не просто над розвитком довготривалої пам'яті, а й над усіма її видами. Тому, що зміцнення й розвиток пам'яті дітей є аспектом загального розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уваги та навиків навчальної діяльності. Тернопіль, 2011.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн.Кн.1:Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь ,2009. 280с.
3. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // *Педагогіка і психологія*. 1999. №3. С. 5-15.
4. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология / Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. Москва, 2003.
5. Дем'яненко Н М Методичні рекомендації та тести психолого –педагогічного обстеження дітей з підвищеним рівнем здібностей при зарахуванні до шкіл нових структур .Київ, 2009. 19с.
6. Дві фази молодшого шкільного віку // *Психол. наука*. 2006. №2. С. 45-67.
7. Загальна психологія: навч. посібник (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, та ін. Київ : “А.П.Н.”, 2001.
8. Корольова Н. Д. Психолого-фізіологічні аспекти розумової працездатності та її реабілітації у молодших школярів : Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Вінницький педагогічний ін-т;. Вінницький медичний ун-т ім. М.У. Пирогова. Вінниця, 2001. 169 с.
9. М'ясоїд П. А. Загальна психологія. Київ, 2000.
10. Максименко С. Д. Психологія у соціальній та педагогічній практиці. Київ, 2005;
11. Основи психології / За загал, ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ, 2007.
12. Перепелиця П. С. Пам'ять // *Психологія : Підручник*. Київ, 2009. С. 217-246.
13. Розвиток пізнавальних процесів дитини // *Упорядники : С. Максименко, В. Масенко*. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 112с.
14. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології : навч. посібник для викладачів, аспірантів та студентів. Київ, 2002
15. Чайка Л. Л. Активізація пізнавальної діяльності школяра // *Початкова школа*. 2009. №3. С. 20-30.

Лілія Шмигована,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
групи ПП-21, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький.

КОНФЛІКТИ МІЖ УЧНЯМИ Й УЧИТЕЛЯМИ

Процес навчання й виховання, як і будь-який розвиток, неможливий без протиріч і конфліктів. Це є однією з актуальних проблем спілкування. Ми постійно живемо в світі конфліктів. У школі найчастіше можна зустріти конфлікти в системі “вчитель-учень”. Конфліктні ситуації виникають як у тих, хто тільки починає, так і досвідчених учителів. І дуже важливо для вчителя вийти з подібної ситуації мудро й достойно [1].

Конфлікт (від лат. *conflictus*) - це зіткнення різнонаправлених цілей, позицій, інтересів, думок чи поглядів суб'єктів взаємодії, які фіксуються ними в жорсткій формі. Тобто, так чи інакше конфлікт - це зіткнення.

Педагогічний конфлікт може стосуватися різних сфер педагогічної взаємодії. Це можуть бути сфери “вчитель-учень”, “учень-учитель”, “учитель-батьки”, “вчитель-учитель”, “учитель-адміністрація”. Ці відносини різноманітні, але найбільш актуальним є конфлікт “учитель-учень”.

Батьки часто звертаються за консультацією до психолога: їх турбують конфлікти, які виникають у дітей в школі. Конфлікти можна віднести до категорії

педагогічних, коли вони пов'язані безпосередньо або напряду з навчанням, вихованням дітей, із впливом на психологічний клімат навчального закладу.

Існують такі види педагогічних конфліктів: конфлікти діяльності, які виникають через невиконання учнем навчальних завдань, неуспішності, поза школою; конфлікти поведінки, які виникають через порушення учнем правил поведінки в школі, частіше на уроках і поза школою; конфлікти відносин, які виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і вчителів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності [4].

Особливості конфліктних ситуацій в трьох вікових категоріях:

- у молодших класах переживання носять короточасний характер; дитина потребує захисту й підтримки вчителя; конфлікти часто пов'язані зі стилем і тактикою вчителя, реакцією на вчинки учнів;

- у підлітковому віці настає втрата інтересу до навчання, проявляється недисциплінованість учнів; конфлікти частіше виникають у випадку появи помилок у методиці оцінки знань і умінь із боку педагогів;

- у старших класах – завищення вимог до дорослих при поблажливому відношенні до себе; характерна емоційна нестійкість; відстоювання своєї точки зору в відповідь на домінуючу позицію педагога приводить до конфліктів.

Науковці виділяють такі особливості конфлікту між учителем і учнем:

- учитель і учень свідомо нерівні ні по своєму рольовому (посадовому) становищі, ні за рівнем особистісного розвитку;

- учень переживає зіткнення емоційно, а то й болісно;

- учитель нерідко піддає себе небезпеці “емоційного згоряння” [2; 4].

Часто вчителі зіштовхуються з різними порушеннями в поведінці учнів. Ці порушення дуже різноманітні й не в однаковій мірі вказують на недоліки в розвитку самої особистості. Деякі порушення пов'язані з тим, що дітям не так легко завжди дотримуватися дисципліни. Багато їх учинків не навмисні, або скоєні випадково, або імпульсивно. Є порушення дисципліни, зв'язані з неблагонадійними обставинами життя.

Стили поведінки в конфліктних ситуаціях різні. Дослідники вважають, що для ефективного розв'язання будь-якого конфлікту треба обрати певний стиль поведінки, враховуючи при цьому поведінку інших утягнених у конфлікт людей і природу самого конфлікту.

1. Стиль конкуренції застосовують зазвичай люди активні й схильні до вирішення конфліктів шляхом, який видається їм найзручнішим. Така особистість не зацікавлена в співпраці з іншими людьми, але здатна приймати вольові рішення. Тобто така людина прагне насамперед задоволення власних інтересів за рахунок інтересів інших, змушує їх прийняти своє вирішення проблеми.

2. Стиль уникання реалізується тоді, коли особистість не відстоює власних інтересів, не співпрацює з іншими з метою вирішення проблеми або просто ухиляється від вирішення конфлікту. Недолік цього стилю полягає в тому, що опонент може сприйняти його застосування як небажання вирішувати проблему й брати на себе відповідальність. Але іноді ухилення від негайного розв'язання конфлікту може дати позитивні результати, які полягатимуть у тому, що проблема може вирішитися сама собою, без докладання додаткових зусиль, або ж до неї можна буде повернутися через деякий час, ретельно обдумавши ситуацію.

3. Стиль пристосування означає, що особистість діє спільно з іншою людиною, навіть не намагаючись відстоювати власні інтереси. Такий підхід радять застосовувати в тих випадках, коли результат зіткнення має велике значення для опонента й не дуже суттєвий для нас. Але цей стиль не бажано застосовувати тоді, коли це заважає внутрішньому комфорту особистості або опонент не схильний оцінити зроблені йому поступки. Такий стиль зовні схожий на стиль уникання,

оскільки також може дати додатковий час для обдумування проблеми. Але суттєва відмінність полягає в тому, що особистість, яка застосовує стиль пристосування, не ухиляється від вирішення проблеми, а діє спільно з опонентом, погоджуючись на його варіант розв'язання конфлікту. В усякому разі, застосовуючи стиль пристосування, можна пом'якшити конфліктну ситуацію й відновити гармонію в стосунках із іншими людьми.

4. Для стилю співробітництва характерна активна робота з вирішення проблеми, яка поєднує бажання максимально задовольнити як свої власні інтереси, так і інтереси іншої сторони. Такий підхід потребує зазвичай багато часу й зусиль, але дає змогу виявити й максимально врахувати приховані інтереси обох сторін. Стиль співробітництва бажано застосовувати тоді, коли обидві сторони-учасники конфлікту вважають його результат важливим для себе й не бажають ухилятися від його досягнення, коли є досить часу для роботи над проблемою, коли стосунки з іншою стороною мають тривалу попередню історію й перспективу на майбутнє, коли обидві сторони здатні до конструктивного діалогу й до спільної роботи, спрямованої на вироблення взаємоприйняттого рішення.

5. Стиль компромісу полягає в тому, що кожна з сторін поступається частиною своїх інтересів, очікуючи того самого від іншої сторони. Компроміс також вимагає певних зусиль, але, на відміну від співробітництва, не дає змоги виявити всі приховані інтереси, обмеживши рішення лише тих проблем, про які опоненти вважають за потрібне говорити. Якщо співробітництво передбачає вироблення взаємоприйняттого рішення на перспективу, то компромісне рішення зазвичай є тимчасовим. Але стиль компромісу може бути незамінним у тих ситуаціях, коли інші стилі виявляються неефективними: обидві сторони мають інтереси, які неможливо задовольнити одночасно, проблема потребує швидкого вирішення, тимчасове рішення може бути задовільним, компроміс дає змогу зберегти стосунки й задовольнити хоча б частину інтересів.

Слід пам'ятати, що ні один із розглянутих стилів вирішення конфлікту не може бути визначений як найкращий. Треба навчитись ефективно використовувати кожен із них і свідомо робити той чи інший вибір, враховуючи обставини [2; 3].

Як відомо, в конфлікті завжди винні двоє. Вирішення конфлікту також залежить від обох сторін.

Але всі розуміють, що учні – це всього тільки діти, а вчителі - дорослі люди, й відповідальність за той чи інший конфлікт і його розв'язання покладається на них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <https://naurok.com.ua/konflikti-v-sistemi-vchitel-uchen-sposobi-virishennya-ta-zapobigannya-86036.html>.
2. Рыбакова М. Н. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва, 1991.
3. Борисова Л. Г. Вчитель-учень: конфлікт чи співпраця? // *Управління якістю освіти*. 2003. №1.
4. Етика : Навч. посібник / В. О. Панов, О. А. Стасевська, М. Б. Ценко та ін.; Ред. В. О. Лозовий. Київ : Юрінком Інтер, 2002. 382 с.

Катерина Штик,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Наталія Чорна,**
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

САМООЦІНКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Дослідженням феномену самооцінки відводиться чільне місце в психологічних розвідках не тільки останніх років, а й протягом усього періоду існування психології як самостійної науки. В порівнянні з іншими аспектами самосвідомості, самооцінка в значнішій мірі піддана експериментальному вивченню. Зв'язок самооцінки з наочною діяльністю, що відповідає тим чи іншим потребам суб'єкта, дає можливість, в першу чергу, побачити її емоційно-ціннісну сторону. Таке розуміння зумовлене тим, що самооцінка себе як цілісності починає формуватися в межах оцінки суб'єктом навколишнього світу й дій, що відповідають тим чи іншим потребам.

У психологічній літературі самооцінка постає як компонент самосвідомості, що включає поряд із знаннями про себе, оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків.

Самооцінка - це найбільш суттєва й найбільш вивчена в психології сторона самосвідомості, вона відноситься до фундаментальних утворень особистості.

На думку Г.М. Андрєєвої, самооцінка є складовою Я-концепції: "...Я-концепція - це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з їх оцінкою. Описову складову Я-концепції часто називають "образом Я" або "картиною Я". себе чи окремим своїм якостям, називають самооцінкою чи прийняттям себе".

А.І. Ліпкіна вважає, що самооцінка має на увазі під собою "свідоме ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил".

М.А. Резніченко пише: "Самооцінка - це особистісне судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивіду".

Ряд авторів називають самооцінкою ставлення індивіда себе, яке складається поступово й набуває звичного характеру, воно проявляється як схвалення чи несхвалення, як позитивна чи негативна установка, спрямовану специфічний об'єкт, званий "Я".

Таким чином, самооцінка відбиває ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього, що входить у сферу його "Я". Через це низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

Самооцінка проявляється в свідомих судженнях людини, в яких намагається сформулювати свою значимість. У психології прийнято розрізняти загальну й власну самооцінку. Власною буде, наприклад, оцінка якихось деталей своєї зовнішності, окремих характеристик характеру. В загальній чи глобальній проявляється схвалення чи несхвалення, яке відбиває людина стосовно себе [5].

Людина може оцінювати себе адекватно й неадекватно (завищувати чи занижувати свої успіхи, досягнення), тобто самооцінка може бути високою й низькою. Вона може відрізнятися за рівнем стійкості, самостійності, критичності. Правильна самооцінка дає особистості моральне задоволення й підтримує її людську гідність [там же].

Формування самооцінки відбувається в процесі життєдіяльності особистості. Одночасно самооцінка виконує важливу функцію в розвитку особистості, виступаючи як регулятор різних видів діяльності й поведінки. Завдяки включеності самооцінки до структури мотивації діяльності, особистість поступово співвідносить свої можливості, психічні ресурси з цілями й засобами діяльності. Самооцінка людини в відношенні до себе й сприйняття себе, багато в чому визначає її поведінку, вчинки й реакції на навколишній світ. Вона включає в себе виділення людиною власних умінь і вчинків, якостей, мотивів і цілей своєї поведінки, їх усвідомлення й оцінку до них ставлення. Залежно від форми (адекватна, знижена, завищена) може стимулювати чи, навпаки, придушувати активність людини [2].

У психологічній літературі виділяють кілька джерел формування самооцінки, які змінюють вагу значимості різних етапах становлення особистості: оцінка інших людей; коло значущих людей або референтна група; актуальне порівняння з іншими; порівняння реального й ідеального; зміна результатів своєї діяльності [1].

При формуванні самооцінки особистості важливу роль відіграє зіставлення образу "реального Я" з образом "ідеального Я", тобто, з уявленнями про те, яким би людина хотіла бути. В низці досліджень було доведено факт, що досягнення особистістю насправді показників, визначальних, йому "ідеальне Я" дозволяє мати високу самооцінку. Інакше кажучи, рівень домагань - це те до чого прагне кожен. У своїй практичній діяльності людина зазвичай націлена на досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню, нормалізації. Як фактор, що визначає задоволеність чи незадоволеність діяльністю, рівень домагань має велике значення для осіб, орієнтованих на уникнення невдач, а не досягнення успіхів. Істотні зміни в самооцінці виникають у тому випадку, коли самі успіхи чи невдачі пов'язуються суб'єктом діяльності з наявністю чи відсутністю в нього необхідних здібностей [1; 7].

Крім того, важливий для формування самооцінки фактор пов'язаний із інтеріоризації соціальних реакцій певної особистості. Іншими словами, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші. Такий підхід до розуміння самооцінки найбільш поширений у зарубіжній психології (Д. Мід, Е. Еріксон, Р. Роджерс) [5].

Зрештою, ще один погляд на природу й формування самооцінки полягає в тому, що кожна особистість оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності. Людина відчуває задоволення не тому, що вона просто робить щось добре, а тому, що вона вибрала певну справу й робить її добре [1].

Самооцінка на кожному конкретному етапі становленні особистості відбиває рівень розвитку самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, є важливою внутрішньою умовою її розвитку [1].

Самооцінка є центральною ланкою особистості підлітка. Вона значною мірою визначає його соціальну адаптацію, є регулятором поведінки й діяльності. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності й під час міжособистісної взаємодії. Ставлення людини до себе є найпізнішою освітою в системі відносин людини світові. Але, попри це, в структурі відносин особистості самооцінці належить особливе місце. Самооцінка включає два компоненти: когнітивний і емоційний. Перший відбиває знання людини про себе, другий - її ставлення себе [8].

Дослідниками було виділено три рівні сформованості когнітивного компоненту самооцінки:

1. Найбільш високий рівень характеризується реалістичною самооцінкою: переважною орієнтацією підлітків при обґрунтуванні самооцінки на значення своїх особливостей; наявністю здатності до узагальнення ситуацій, у яких реалізуються оцінювані якості; каузальною атрибуцією врахування внутрішніх умов; глибоким і

різнобічним змістом самооцінних суджень; вживанням їх переважно в проблематичних формах.

2. Середньому рівню властива непослідовність прояву реалістичних самооцінок: орієнтація підлітків при обґрунтуванні самооцінок переважно на думки оточуючих, на аналіз конкретних фактів і ситуацій самооцінювання, каузальна атрибуція за рахунок зовнішніх умов; наявність самооцінних суджень порівняно вузького змісту; їх реалізація як і проблематичних, і в категоричних формах.

3. Низький рівень відрізняється переважною неадекватністю самооцінок: обґрунтуванням самооцінки емоційними уподобаннями, відсутністю підтвердження самооцінки аналізом реальних фактів, каузальною атрибуцією за рахунок суб'єктивно некерованих умов, неглибоким змістом самооцінних суджень і вживання їх переважно в категоричних формах [2].

Як зазначалося вище, ряд дослідників відзначають поступове зростання адекватної самооцінки саме в підлітковому віці. Так, Є.І. Савонько пояснює це тим, що підлітки оцінюють себе нижче за тими показниками, які здаються їм найважливішими, й це зниження вказує на їх більший реалізм, тоді як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних якостей [9].

Характер самооцінки підлітків визначає формування тих чи інших якостей особистості. Так, адекватний рівень самооцінки сприяє формуванню в підлітка впевненості в собі, самокритичності, наполегливості й навпаки, неадекватний рівень сприяє надмірній самовпевненості, некритичності. Підлітки з адекватною самооцінкою мають велике поле інтересів, активність їх спрямовано різні види діяльності, й навіть на міжособистісні контакти, які помірні й доцільні, спрямовані пізнання інших себе в процесі спілкування [6].

Підлітки з тенденцією до сильного завищення самооцінки виявляють достатню обмеженість у видах діяльності й велику спрямованість на спілкування, причому малозмістовне [1].

Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Причому одні дослідження виявили, що низька самооцінка передуює депресивним реакціям чи їх причиною, інші - депресивний афект проявляється спочатку, й інкорпорується в низьку самооцінку [там же].

Агресивні підлітки характеризуються крайньою самооцінкою (або максимально позитивною, або максимально негативною), підвищеною вимогливістю, страхом перед широкими соціальними контактами, егоцентризмом, невмінням знаходити вихід із скрутних ситуацій [7].

Відомо, що в підлітковому віці яскраво проявляється здатність до оцінки своєї успішності в різних галузях. Найбільш значущими з них виявилися п'ять: шкільна успішність, зовнішність, фізичні здібності, поведінка й соціальне прийняття. Однак у підлітковому віці шкільна успішність і поведінка стають важливими для оцінки з боку батьків, а три інші – з боку однолітків [4].

Таким чином, самооцінка є основним параметром у структурі регулювання поведінки. Людина часто не завжди усвідомлює її присутність, але саме на ній засновано порівняння, зіставлення себе й своїх можливостей із тими вимогами й завданнями, які висувують перед особистістю ті чи інші ситуації соціальної взаємодії. Результат процесу саморегулювання прямо співвіднесений із адекватністю, стійкістю й глибиною самооцінки.

Тільки високий рівень цих властивостей і його інтеграція здійснюють і відповідний рівень саморегулювання, його адекватність. Самооцінка на кожному конкретному етапі життєдіяльності особистості відображає рівень розвитку самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, є важливою внутрішньою умовою їх зростання й розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер : Мастера психологи, 2008. 398 с.
2. Джеме У. Психология / под. ред. Л.А. Петровской. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
4. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. Изучение мотивации детей и подростков. Москва : Просвещение, 1992. С. 81-111.
5. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Учеб. пособие к спецкурсу. Свердловск : Свердловский педагогический институт, 1986. 142 с.
6. Славина Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника. Вопросы психологии личности школьника / под. ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежной. Москва, 1981. С. 88-102.
7. Собеева А. Г. Формирование самосознания и самооценки у подростков. Доклад на совещании по вопросам психологии личности. Москва, 1988. С. 56-59.
8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
9. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. Москва : Педагогика, 1984. 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Любов - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Антонець Анна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Антонюк Ольга - студентка 1 курсу за освітнім ступенем “магістр” спеціальності “Психологія” ВСП ЗВО “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, Хмельницький інститут соціальних технологій; **Світлана Кондратюк**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та соціальної роботи ВСП ЗВО “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”, Хмельницький інститут соціальних технологій, м. Хмельницький.

Бачинська С.В. - викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно педагогічна академія, м. Хмельницький.

Бедорова Людмила - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Бжуско Валентина - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Білоус Анна - студентка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіт факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Бондарчук Юлія - студентка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіт факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Вовк В.П. - кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Вітязь Ольга - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Гацко Яна - студентка 7 курсу факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Горбатюк Катерина - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Гоцуляк Алла - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Дутчишин Іванна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-21б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Жабенко Ольга - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Іщук Т.В. - магістр психології, старший викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Капелюшок Аліна - студентка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіт факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Коваленко Анастасія - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Козлюк Альона - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Кондратюк Надія - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Колеснікова Олена - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-11б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Копа Аліна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Костюк Алла - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-41б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Лоб О.В. - викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Лукашук М.А. - кандидат філософських наук, викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Лукова Крістіна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Мельничук С.Л. - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Мітіна Олександра - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Навроцька Наталія - студентка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіт факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Олійник В.В. - кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач кафедри психології, Хмельницький інститут МАУП, м. Хмельницький.

Падурян Тетяна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Палюховська Наталія - магістрантка 2 курсу, спеціальності 053 Психологія, Хмельницький інститут МАУП, м. Хмельницький.

Пісоцька Л.С. - кандидат педагогічних наук, доцент; декан факультету дошкільної освіти та психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Повх Яна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-31б, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Мотозюк Л.М. - кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Мошкатюк Валерія - студентка 2 курсу спеціальності 013 Початкова освіт факультету початкової освіти та філології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Поджигайло Дар'я - студентка групи ПО-33, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Рак Яна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-416, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Свінтков Денис - здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-416, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Стріхар Тетяна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Тафінцева С.І. - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Терлецька Людмила - магістрантка 2 курсу, спеціальності 053 Психологія, Хмельницький інститут МАУП, м. Хмельницький.

Томашук Каріна - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Троян Вікторія - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Фриз Тетяна - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-41, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Черкасова-Лиса Поліна - здобувачка вищої освіти, Хмельницький інститут МАУП, м. Хмельницький.

Чорна Н.В. - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Швець Дар'я - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-31, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Шмигована Лілія - здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, групи ПП-21, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Штик Катерина - здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, групи ПП-316, спеціальності 053 Психологія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький.

Наукове видання

ПРАКТИЧНА СИХОЛОГІЯ ХХІ ст.: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ

VI міжвузівської науково-практичної *онлайн-конференції*

22 квітня 2022 року

з нагоди 120 річчя від Дня народження
Еріка Хомбергера Еріксона – представника еґо-психології та психоаналізу

Відповідальний за випуск – В.П. Вовк, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології ХГПА

Комп'ютерна верстка: Очеретний В.О.

Підписано до друку 12.04.2022р.
Формат 60x84 1/8. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 4,6.
Наклад 100 прим. Зам. 1953/1105.

Виготовлення
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

29013 Україна, м. Хмельницький, вул. Прокурівського підпілля, 139
Тел.: (0382)-79-58-96