

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АКУШЕРСТВА ТА ГІНЕКОЛОГІЇ
НАУКОВА ЛАБОРАТОРІЯ РЕПРОДУКТИВНОЇ СФЕРИ,
ПРЕНАТАЛЬНОЇ ТА ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ

**Матеріали
II Всеукраїнської науково практичної конференції
студентів, аспірантів і молодих вчених**

26 березня 2020 року

м. Вінниця

УДК 159.9.01(08)

***Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради філологічного
факультету Донецького національного університету
імені Василя Стуса
(протокол № 7 від 18.03.2020 року)***

Редакційна колегія

*О. В. Бацилева, д-р психол. наук, професор
В. М. Астахов, д-р мед. н., професор
О. М. Шпортун, д-р психол. н., доцент
К. М. Васюк, канд. психол. наук, доцент
І. В. Пузь, канд. психол. наук, доцент*

***Досягнення сучасної психологічної науки та практики
[Текст]: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної
конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця,
26 березня 2020 р.): тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилевої.
Вінниця, 2020. 132 с.***

Збірник містить матеріали і тези доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених «Досягнення сучасної психологічної науки та практики», яка проводилася на базі Донецького національного університету імені Василя Стуса.

У представлених матеріалах висвітлено наукові дослідження та їх результати, які здобуті молодими науковцями з таких питань як особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини; психологія навчання та психологічного супроводу в освіті; психологічне забезпечення професійної діяльності; психологічні аспекти взаємодії людини і суспільства; сучасні дослідження в медичній психології та психології здоров'я; сучасні дослідження в галузі спеціальної психології; психологічні проблеми адаптації.

Збірник адресований науковцям, викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, спеціалістам у галузі практичної психології, а також усім тим, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями у вітчизняній та зарубіжній психології

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за грамотність, науковий та літературний зміст, достовірність фактів і посилань несуть їх автори.

***© Донецький національний університет
імені Василя Стуса, 2020***

ЗМІСТ

Боженко В. Г.	7
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СПІВЗАЛЕЖНИХ СТОСУНКІВ У ЖІНОК В МОЛОДОМУ ВІЦІ	
Бортун Б. О.	9
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
Вакась К. В.	13
ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ	
Гайсин І. Р.	16
МОТИВАЦІЙНА СФЕРА СПОРТСМЕНІВ У РІЗНИХ ВИДАХ СПОРТУ	
Гарнага О.-М. В.	18
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ДО ОСОБЛИВИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ	
Гоцуляк О. В.	22
ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ	
Гресько І. М.	27
САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
Громова М. О.	30
ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЖІНОК, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА АЛЕРГІЧНІ ЗАХВОРЮВАННЯ	
Гусєв В. М., Хапченкова Д. С., Кулабухова О. С.	32
ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	
Гуцол К. В.	36
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	

Дударенко А. А.	40
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОЯВУ АЛЬТРУЇЗМУ	
Заєць Д. Ю.	45
ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА У ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ТВОРЧИМИ ТА ТЕХНІЧНИМИ ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ	
Зацерковна Ю. С.	48
ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТУ ЯК ПСИХО-СОЦІАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ	
Зеленська З. П.	51
КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ	
Іващєва І. О.	54
ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДАЛЕКОБІЙНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
Кірієнко О. Д.	56
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Ковальчук І. П.	59
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІ З РІЗНОЮ ГОТОВНІСТЮ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
Колобова І. Б.	61
ДИСКУРСИВНА ПАРАДИГМА В КОНСТРУЮВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ	
Мартинець Л. А.	65
ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ	
Марценюк Н. С.	67
КАР'ЄРНІ КРИЗИ НА РАННІХ ЕТАПАХ ПЛАНУВАННЯ КАР'ЄРИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЇХ ПОДОЛАННЯ	

Мороз А. П. ПСИХІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ	70
Мороз Д. М. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ	73
Морозенко В. О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОСПРИЙНЯТТЯ ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ	76
Николюк А. М. СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	78
Окнова А. С. ЧИ ВПЛИВАЄ КРЕАТИВНІСТЬ НА ЗДАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО АДАПТАЦІЇ?	79
Поліщук К. С. ЧИННИКИ І ШЛЯХИ БОРОТЬБИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЮ	82
Пузь І. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	85
Резніченко О. О. СТРАХ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ	89
Рижкова Н. В. ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПИТАННЯ ПРО ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ПОНЯТТЯ	94
Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. РОЗВИТОК В ОСОБИСТОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	98
Таран А. А. ЧИННИКИ І ШЛЯХИ БОРОТЬБИ ЗІ ШКІЛЬНИМ БУЛІНГОМ	102

Ткач О. С.	107
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМПАТІЇ	
Ткаченко І. А.	109
ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВСТУПУ У ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	
Цигельман Я. Д.	111
ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
Чушак В. Ю.	115
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	
Шевченко Є. О.	117
ЗАХВОРЮВАННЯ ШИЙКИ МАТКИ У ЖІНОК РЕПРОДУКТИВНОГО ВІКУ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ЯК ФАКТОР ЇХ РОЗВИТКУ	
Шпортун О. М.	121
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА	
Юрченко С. Ю.	126
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ СТРАХУ СПІЛКУВАННЯ У МОЛОДІ	
Яланська С. П.	129
ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ПРАКТИК У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНУ СПІВЗАЛЕЖНИХ СТОСУНКІВ У ПАРІ

В. Г. Боженко,

завідувач навчальної лабораторії,

асистент кафедри психології,

Донецький національний університет імені Василя Стуса

В останні роки значно підсилюється інтерес до вивчення явища співзалежності, що свідчить про поширення даного феномену у міжособистісних стосунках сучасних людей. Неможливо уявити близьких, інтимних стосунків без певної емоційної залежності від людини, так як ми не можемо бути абсолютно вільними від тих, кого любимо. Але існують випадки патологічної залежності, коли один з партнерів втрачає самого себе, надає шкоди власному душевному стану та близьких.

Психологічні межі особистості – власна психологічна територія, яка складається з тіла, почуттів, думок, потреб, переконань і бажань особистості. Дослідники проблеми співзалежності стверджують, що більшість осіб, які схильні до співзалежних стосунків, слабо усвідомлюють свої психологічні межі і практично не мають навичок у їх визначенні та захисту.

Феномен співзалежності науковці розглядають як «хворобливу прив'язаність» (О. Сімонова), «надмірну стурбованість» (В. Штандер), «адикцію стосунків» (А. Шаєф), «комплекс особливих рис характеру» (С. Вітілд), «залежність» (В. Москаленко), «спосіб адаптації до гострого внутрішньо особистісного конфлікту» (Р. Поттер-Ефрон). Такі різні позиції дають змогу розглядати співзалежність не лише крізь призму нормальної або анормальної поведінки, як прояв хворобливої залежності, але і як порушення міжособистісної взаємодії, приклад дисфункціональної моделі відносин, в якій особистості її членів зазнають негативного впливу, в результаті чого не задовольняються їхні потреби в самореалізації та особистісному зростанні (Литвиненко В., 2008).

Розвиток співзалежних стосунків залежить від ряду факторів. У групі ризику знаходяться невпевнені в собі люди, ті, які піддаються впливу, а також ті, кого сильно контролювали батьки (Москаленко В. Д., 2006). Подолання почуття самотності, власної незначущості і відчуженості вимагають відмови від свободи і пригнічення своєї індивідуальності. Е. Фромм описав декілька стратегій «утечі від свободи», одна з яких яскраво ілюструє

схильність людини до даного виду залежності: авторитаризм, що визначається як тенденція поєднати самого себе з кимось або чимось зовнішнім, щоб набути сили, втраченої індивідуальним «Я» (Фромм Е., 1995).

Слід зазначити, що до співзалежних стосунків більш схильні жінки, ніж чоловіки, оскільки перші за своєю природою схильні до впливу почуттів, можуть віддаватися їм повністю. Роль жінки часто інтерпретується через служіння чоловіку і сім'ї, безмежну відданість і прихильність. При цьому продуктивні способи поведінки, засновані на силі особистості, ігноруються. Часто у співзалежних жінок виявляються деструктивні уявлення про взаємини, емоційні та поведінкові розлади. Вони інтерпретують свою поведінку позитивно, як здатність любити людину з усіма її недоліками і слабкостями. Такі відносини можуть тривати роками, не роблячи учасників щасливими. Тривала співзалежність супроводжується накопиченням негативних емоцій, які відкидаються як неприйнятні. Роздратування, гнів, розчарування, пригніченість і страх придушуються. Зростаюча напруга в результаті проявляється неконтрольованими спалахами ауто- і гетероагресії, маскованих депресією (Григор'єва О. В., 2007).

Причини емоційної залежності сягають корінням у глибоке дитинство. За Е. Еріксоном на 1-ій стадії розвитку, що відповідає дитинству, виникає довіра чи недовіра до світу. Коли дитина народжується, вона знаходиться у відносинах залежності з матір'ю. Природа передбачила симбіотичні взаємини між матір'ю і дитиною, при яких вони не відчують своєї віддаленості один від одного. Найважливіше завдання періоду залежності між матір'ю і дитиною – це встановлення емоційного зв'язку, який служить для дитини основою довіри до світу. Якщо на цій стадії розвитку відбувся якийсь збій, наприклад, мати була відстороненою, було напружене становище в сім'ї, чекали на хлопчика, а народилася дівчинка і т. д., і тісний емоційний зв'язок між матір'ю та дитиною не був встановлений, то у дитини не виникне відчуття безпеки (Еріксон Е., 2006).

Недостатність любові, уваги і турботи робить її уразливою, надмірно прив'язаною до своїх батьків, а в майбутньому – залежною від інших людей. Основою залежних стосунків є страх перед життям, невпевненість у собі, відчуття власної неповноцінності, підвищена тривожність. Пошуки любові стають нав'язливою потребою, умовою виживання. Тривожність і нестійкість, яку відчуває людина завдяки безперервному внутрішньому конфлікту між потребою отримати любов і впевненістю в тому, що вона її не варта, робить її прагнення

до отримання любові іншої людини і наповнення нею свого «Я» головною і нав'язливою метою існування (Москаленко В. Д., 2007) .

Таким чином, можна зробити висновок, що співзалежність – патологічний стан, що характеризується сильною емоційною, соціальною, або навіть фізичною залежністю від іншої людини. Благополучні стосунки між партнерами можливі тільки в тому випадку, коли ці партнери є зрілими та незалежними людьми. Співзалежним особистостям важливо визнати власну залежність, навчитися гармонійно вибудувати відносини із собою, розуміти власні емоції, переживання, усвідомлювати та висловлювати свої потреби і бажання, відчувати комфортну дистанцію з іншими та вміти відстоювати свої границі.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Б. О. Бортун,

аспірант кафедри психології і педагогіки,

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

Науковий керівник: Н. Ю. Волянчук, д. психол. н., професор

У зв'язку із складністю феномена конструктивної конфліктності важливу роль в її вивченні відіграють моделі, що особливим чином структурують досліджувані явища. При обґрунтуванні теоретичної моделі дослідження конструктивної конфліктності ми спиралися на ідеї В.П. Кузьміна. Відповідно до його вчення основні етапи руху пізнання полягають у виявленні сутності явища, було проаналізовано само собою, потім – у виявленні сутності як частини, елемента даної системи, і нарешті, в аналізі його сутності як сукупності всіх дійсних відносин. Інакше кажучи, на першій сходинці пізнання об'єкт виступає перед суб'єктом як простий емпіричний факт, на другій сходинці якості окремого об'єкту зазнають розкриття через сутність і закон певної системи, до якої він належить, на третій сходинці – як системне утворення з врахуванням сукупності дієвих умов (Кузьмін В. П., 1996).

Отже, основні етапи системного аналізу конструктивної конфліктності можна формально описати наступним чином. Він

розпочався із встановлення того, що взятє за ціле. Спираючись на концепцію істинної діалектики життя, за ціле ми обираємо конфлікт.

Наступним кроком є виокремлення необхідної та достатньої кількості компонентів, що зі свого боку, зумовлено врахуванням сукупності критеріїв. Саме тому, вибір критеріїв є найважливішим етапом процесу розробки теоретичної моделі дослідження конструктивної конфліктності особистості. Від його успішності в істотній мірі залежать процес і результат вирішення проблеми в цілому.

Визначення критеріїв конструктивної конфліктності було здійснено на підставі системного розгляду цього феномену.

Аналіз наукових доробок, в яких акумульовано результати дослідження конструктивної конфліктності особистості, дозволив встановити, що в якості її критеріїв виокремлюють такі: надситуативне професійне мислення, гнучкість, рефлексія, прогнозування, активність (Кашапов М. М., 2013); культура ціннісно-сислової сфери, культура мислення, культура емоційно-чуттєвої сфери, комунікативно-поведінкова культура (Щербакова О. І., 2003); креативність, рефлексивність, гнучкість, високий рівень розвитку вербального та невербального інтелекту (Серафимович І. В., 2005); достатній рівень управління власною психікою, цілісність і конструктивність внутрішнього світу, аналітичні здібності, високий рівень загальної культури (Козлов А. С., 1999).

Проте, більшість із перерахованих критеріїв мають складний та не завжди операціоналізований характер, що загалом ускладнює можливість їхнього експериментального вивчення. На основі методологічних принципів та концептуальних робіт, які було зазначено на початку, було розроблено теоретичну модель дослідження конструктивної конфліктності особистості.

До найбільш важливих критеріїв конструктивної конфліктності особистості зараховуємо такі: ціннісне ставлення до предмету конфлікту та значущість збереження відносин з партнером; обізнаність щодо можливих протиріч та наслідків конфлікту; особливості усвідомлення й самооцінки власних індивідуально-психологічних властивостей; здатність розв'язувати конфлікти ситуації у конструктивній формі.

Орієнтація на системний підхід під час вибору показників конструктивної конфліктності особистості дозволяє вважати найважливішими такі: прагнення до гідної реалізації себе світові з урахуванням цілей, інтересів і потреб інших суб'єктів; мотивація щодо засвоєння нових способів реагування та позитивна установка на

успішне вирішення конфлікту; толерантність до невизначеності; надситуативне мислення; гнучкість мислення; антиципація; рефлексія; емоційна стійкість; надситуативна активність та самоконтроль.

Розглянемо їх докладніше. Орієнтація на гідну реалізацію себе світові з урахуванням цілей і потреб інших суб'єктів дозволяє захищати власні інтереси, формулювати та захищати власну думку, вільно висловлювати почуття та емоції, досягати поставленої мети, не порушуючи права інших людей, брати на себе відповідальність за власну поведінку (Балл Г. О., 2010).

Мотивація щодо засвоєння нових способів реагування та позитивна установка на успішне вирішення конфлікту дозволяють не лише максимально врахувати інтереси всіх сторін у конфлікті, але й оволодіти знаннями і навичками для його конструктивного вирішення. Змінюючи мотивацію, можна збільшити, або зменшити кількість засвоєних способів реагування в конфліктній ситуації (Ільїн Є. П., 2001).

Толерантність до невизначеності позначає ставлення особистості до нових, складних, зокрема конфліктних ситуацій. Більшість ситуацій у сфері морального вибору одночасно є ситуаціями невизначеності, коли особистість перебуває в ситуації обмежених (або) надлишкових умов, коли передбачити всі наслідки доволі складно. Неспроможність ефективно діяти в ситуації високої ентропії були впроваджені зростанням усвідомлення особистісної відповідальності за наслідки своїх дій, а також готовності поставити собі за провину свої невдачі та хиби (Лушин П. В., 2019).

Рефлексія як унікальна властивість особистості, основне призначення якої виокремлення, аналіз, оцінка та усвідомлення власних можливостей, індивідуально-психологічних властивостей, різних аспектів своєї діяльності та розвитку забезпечує багаторівневий зворотній зв'язок, що в свою чергу, уможливорює прояв конструктивної конфліктності (Волянчук Н. Ю., 2018).

Висока чутливість до сприйняття конфліктної ситуації, своєчасне визначення в ній протиріч, пояснення незрозумілого зрозумілим – це все різноманітні характеристики надситуативного мислення. Розуміючи сутність проблеми, особистість вбачає її діалектику, а отже здатна своєчасно виявити протиріччя (ядро проблеми) на ранніх стадіях її виникнення, себто проявити конструктивну конфліктність. Результатом постановки проблеми і способом розумового пошуку її вирішення виступає гіпотеза у вигляді системи проблематичних суджень, понять та умовиводів. Правильно

сформульована гіпотеза забезпечує оптимальне рішення проблеми (Кашапов М. М., 2013).

Гнучкість мислення – вміння побачити конфліктну ситуацію під різними кутами зору, вільно інтерпретувати досвід і знання в новій ситуації. Гнучкість мислення визначає зміни в стратегії поведінки у зв'язку із встановленими змінами в конфліктній ситуації. Ця якість дозволяє віднайти одразу чимало варіантів рішення за рахунок комбінування окремих елементів конфліктної ситуації. Як здатність комбінувати і утворювати аналогії, гнучкість мислення формується лише у тих осіб, які володіють великим обсягом спеціальних знань (Ложкін Г. В., 2019).

Антиципація як здатність (у найширшому розумінні) діяти і приймати ті або інші рішення з конкретними часово-просторовими випередженнями відносно очікуваних майбутніх подій відіграє важливу роль у прояві конструктивної конфліктності особистості. Поняття «антиципація» передбачає три важливі для психологічного аналізу моменти. По-перше, мається на увазі очікування, передбачення, ймовірність тих чи інших подій і ситуацій, тобто прояв когнітивної функції психіки. По-друге, готовність до зустрічі з цими подіями й випередження їх у діяльності, тобто вияв регулятивної функції психіки. По-третє, будь-який акт спілкування людини з іншими людьми (від самого елементарного до складних форм організації спільної діяльності) завжди й обов'язково включає антиципаційні процеси, тобто вияв комунікативної функції психіки (Ломов Б. Ф., 2006).

Емоційна стійкість як системна якість особистості забезпечує високу продуктивність діяльності та цілеспрямованість поведінки у складних напружених умовах є важливим показником прояву конструктивної конфліктності. Ідеться не тільки про вміння адаптації до емоціогенних ситуацій, а насамперед, про здатність протистояти їхньому стресогенному характеру з метою ефективного виконання поставленого завдання (Бодров В.О., 2010).

Надситуативна активність розкриває спосіб здійснення діяльності, спілкування, пізнання. Завдяки надситуативній активності особистість спочатку ідеально, теоретично, а потім практично організує свою взаємодію зі світом. Надситуативна активність дозволяє особистості вирішувати різноманітні протиріччя, які виникають в процесі міжособистісної взаємодії. Щодо внутрішньої організації та структури надситуативної активності, то вона уособлює інтеграл домагань, саморегуляції та задоволеності (Петровський В. А., 1996).

Самоконтроль належить до низки обов'язкових ознак свідомості й самосвідомості особистості, виступає як умова адекватного психічного відображення людиною оточуючої її об'єктивної реальності та свого внутрішнього світу. За своєю суттю самоконтроль – функція компенсації імовірних помилок, здійснених шляхом перевірки суб'єктом своїх дій, їхнього дублювання, поглибленої оцінки очікуваного результату. Особистість може виступати в ролі об'єкта й суб'єкта самоконтролю, а також у ролі об'єкта контролю зі сторони оточення. Спрямованість контролю може бути різною: ззовні та на себе. У першому випадку об'єктом контролю для особистості виступає поведінка й діяльність інших людей, у другому – свої вчинки та дії. Саме в останньому випадку, коли людина контролює власну психічну сферу, ідеться про самоконтроль (Шадріков В. Д., 2018).

Розглянуті критерії та показники конструктивної конфліктності дійсно відображають об'єктивну реальність і можуть бути використані в якості наукових та емпіричних маркерів її дослідження.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

К. В. Вакась,
*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецького національного університету
імені Василя Стуса,
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

На сьогоднішній день телебачення широко представлене в нашому житті. За допомогою саме цього засобу ми дізнаємося інформацію і використовуємо її в своїх потребах на сьогоднішній день. Але справді ми там дізнаємося достовірну інформацію і навчаємось чомусь корисному.

Великий вплив на психічний та моральний розвиток особистості, особливо особистості підлітка, має телебачення, саме воно відіграє важливу роль у формуванні агресивної поведінки та схильності до насильства у стосунках.

Вивчення впливу екранного насильства на підлітків почалося разом з виникненням кінематографу. Цією проблемою займалися переважно зарубіжні вчені (Шорт Даніеля Г., Хаузер Волтер, К. Уорд, Крутшнітт О. Г.).

Агресія на екрані у будь-якому прояві (фізична, опосередкована чи вербальна) формує низький морально-етичний рівень особистості, провокує соціальну дезадаптацію, призводить до втрати психічної рівноваги у підлітків та стимулює девіантну поведінку.

Фільми з елементами насилля та зі сценами вбивств мають найбільший вплив на агресивність підлітків. Тому для ЗМІ потрібно звернути увагу на те, що вони пропонують глядацькій аудиторії і до яких наслідків може це призвести.

У молодому віці психіка є дуже нестійка і що саме має вплив на неї, є одною з головних ознак, тому саме вплив телебачення є домінуючими над схильністю підлітків до агресії, що і зумовило вибір даної теми.

Метою нашого дослідження було вивчити вплив телебачення на агресивність підлітків.

Телебачення – загальний термін, що охоплює всі аспекти технології та практичної діяльності, пов'язаних з передачею зображень із звуковим супроводом на далекі віддалі. Телебачення є потужним засобом комунікації, засобом масової інформації. Телебачення було винайдене в 20-их роках 20 століття і відтоді поступово стало звичним в оселях людей та в різних областях діяльності, служачи для передачі інформації, розваг, реклами, моніторингу.

Агресивність – ситуативний стан, який характеризується афективними спалахами гніву чи злоби та імпульсивними проявами поведінки, спрямованими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту.

Особистісні ознаки агресивності:

- нестійкість емоційного стану, збудливість, подразливість, депресивність, тривожність, скутість, невпевненість у собі;
- генетична спадковість;
- фрустрації (часті невдоволення);
- низьке почуття власної значущості, низька самооцінка;
- не вміння контролювати сильні прояви негативних почуттів (злість, образи);
- відсутність уміння конструктивно розв'язувати конфлікти;
- фізіологічні особливості організму у підлітковому віці;
- категоричність суджень і юнацький максималізм, надмірна критичність;
- хисткість, несформованість світоглядних позицій;
- несумісність особистості з кризовим соціумом.

Таким чином ми вивчаємо агресивність, як особистісну рису. У підлітковому віці найбільш розповсюдженими агресивними проявами є жорстокість, забіякуватість, задиристість, озлобленість та ін.

Суміжним до агресивності є стан ворожості. На відміну від агресивності, ворожість завжди спрямована на певний об'єкт. Інша відмітна риса полягає у переживанні ворожості: особи можуть перебувати у стані ворожості стосовно один одного (тривалий час), проте не виявляти жодних агресивних тенденцій; можливий і варіант вчинення агресивних дій без переживання стану ворожості стосовно іншого. Тож агресивні прояви у поведінковому аспекті несуть в собі потенційну або заподіювану шкоду, при цьому ступінь шкідливості як результату залежить від агресора та від того, на кого спрямована агресія. Прояви агресії виражаються як у фізичній, так і у словесній формі. Усі вказані види та типологічні аспекти агресії та агресивності і стали предметом експериментального дослідження.

Існує безліч теоретичних обґрунтувань виникнення агресивності, її природи і факторів, що впливають на її прояви. Найпоширеніші з них: теорія потягу, екологічний підхід, фрустраційна теорія та теорія соціального навчання.

Теорія потягу (психоаналітичний підхід). Засновником цієї теорії є З. Фрейд. Він вважав, що агресивне поведіння по своїй природі інстинктивне і неминуче. У людині існує два найбільш могутні інстинкти: потяг до життя (ерос) і інстинкт потягу до смерті (танатос). Енергія першого типу спрямована на зміцнення, збереження і відтворення життя. Енергія ж другого типу спрямована на руйнування і припинення життя.

Екологічний підхід. Нове звучання цей напрям одержав завдяки дослідженням К. Лоренца, що дотримувався еволюційного підходу до агресії, що було схоже з позицією З. Фрейда. Згідно з К. Лоренцом, агресія бере початок насамперед з уродженого інстинкту боротьби за виживання, що є присутнім у людей так само, як і в інших живих істот. Він вважав, що агресивна енергія, має своїм джерелом інстинкт боротьби за виживання і генерується в організмі спонтанно, безупинно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись із часом.

Теорія соціального навчання (біхевіористична модель). На відміну від інших, ця теорія доводить, що агресія являє собою засвоєні моделі поведінки в процесі соціалізації через спостереження відповідного образу дій із соціальним підкріпленням. Відбувається вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок. Ця теорія була запропонована А. Бандурою, який вважає, що агресія формується за

допомогою: біологічних факторів (гормони, нервова система та ін.); навчання (безпосередній досвід, спостереження та ін.)

Таким чином, дане дослідження є вельми актуальним на сьогоднішній день, адже наше телебачення з кожним днем приносить ще більший вплив на психічне здоров'я підлітків, негативно відображається на поведінці, викликає агресію, страх та інші негативні відчуття, що відображаються на психіці підлітків.

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА СПОРТСМЕНІВ РІЗНИХ ВИДІВ СПОРТУ

*І. Р. Гайсин,
студент 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса,
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Впродовж всієї історії людства спорт в більшій чи меншій мірі завжди мав місце в житті людини. В сучасному світі він став багатофункціональним. Тепер це не тільки фізичні вправи та видовище для людей, але й спосіб заробітку, формула досягнення цілі у будь-якій сфері життя. Спорт робить людей більш стійкими не тільки фізично а й психологічно. Допомагає долати перешкоди, особливо вади мотиваційно-вольової сфери. Мотивація в спорті є одним з головних чинників успіху. Вона сприяє стійкості інтересу та допомагає людям долати себе, а згодом і своїх суперників. В сучасному світі мотиваторів в цій сфері стало набагато більше. Якщо раніше спортсмени змагалися, здебільшого, тільки за медалі, зараз - це ще й прибутковий бізнес, а також один із чинників фізичного та духовного благополуччя.

Метою нашого дослідження є вивчення мотиваційної сфери спортсменів, які займаються різними видами спорту. Поняття мотивації є однією з основних дефініцій, що характеризують рушійні сили поведінки і різних видів суспільної діяльності людини. Проте до цього часу в психології взагалі, а в психології спорту зокрема, не вироблений єдиний підхід у вивченні даної проблеми, існує безліч тлумачень основних понять мотивації діяльності і стільки ж концептуальних і методологічних підходів.

У вітчизняній психології ціла низка вчених досліджували мотиваційну сферу у спортсменів. Зокрема, Є. П. Ільїн розкрив основні питання теорії та методології вивчення мотивації, де особлива увага приділяється аналізу уявлень про сутність мотиву, його структури, різновидам. Автор пропонує власну концепцію мотивації і мотивів, яка базується на критичному розгляді та синтезі наявних у психології поглядів на цю проблему (Є. П. Ільїн, 2006). Г. Ложкін зазначає, що мотивація спортивних досягнень тісно пов'язана зі спортивною обдарованістю, психологічними особливостями тренерської роботи, здоров'ям та якістю життя (Г. Ложкін, 2013).

Мотивація спортивних досягнень обумовлена як зовнішніми, соціальними і матеріальними, так і внутрішніми умовами розвитку особистості спортсмена. Варто зазначити, що в досягненні високих спортивних результатів велику роль відіграє мотивація спортивної діяльності, зокрема, мотивація досягнення. Не менш важливий - вольовий компонент. Не випадково багато десятиліть вітчизняні спортивні психологи приділяли особливу увагу саме цьому компоненту. Варто врахувати, що йдеться не про якусь збиральну «волю до перемоги». Розглядаючи мотивацію в межах психології спорту як одну з необхідних частин успішності того чи іншого спортсмена, варто розглянути поєднання його мотивів, які є складниками цієї мотивації. Таким чином, успішна робота з мотивацією є безумовною запорукою ефективності спортивної діяльності. А так як в наш час спорт – це ще й засіб заробітку грошей, мотивований спортсмен буде досягати свої цілі у спорті, а відповідно й збагачуватись матеріально.

А. В. Канатовим розглядалась проблема пошуку шляхів, способів і засобів зміцнення і збереження спортивної мотивації юних баскетболістів. Обґрунтовувалась методика формування спортивної мотивації у баскетболістів на етапі поглибленої спортивної спеціалізації (А. В. Канатов, 2008).

Також відзначимо дослідження Б. Б. Шаповалової, присвячені вивченню формування мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованій молоді, котрі проводились в контексті написання кандидатської дисертації (Б. Б. Шаповалова, 2016).

У зарубіжній психології вчені, які досліджували мотиваційну сферу – А. Пілоян, Б. Д. Кретті, Ю. Ю. Палайма, А. Ц. Пуні та ін., – відзначають різну ступінь усвідомленості трьох її складових. Потреби і мотиви можуть бути неусвідомленими, напівсвідомі або усвідомленими. Цілі ж завжди усвідомлювані і є підсумком уявної роботи, в процесі якої людина намагається в ідеальній формі

вирішити протиріччя між вимогами спортивної діяльності, її конкретними умовами – з одного боку та власними можливостями, здібностями адаптуватися до цих умов і вимог – з іншого. Тому мета виступає як регулятор активності, впливаючи на вибір конкретних засобів досягнення бажаного результату.

Отже, блок мотивації виконує в структурі спортивної діяльності наступні функції:

- є пусковим механізмом діяльності;
- підтримує необхідний рівень активності в процесі тренувальної та змагальної діяльності;
- регулює вміст активності, використання різних засобів діяльності для досягнення бажаних результатів.

Узагальнюючи усе вищевикладене, можна зробити висновок: блок мотивації утворюють потреби, мотиви і цілі спортивної діяльності.

Таким чином, мотивація – широке поняття, що охоплює складний процес керування напрямком і інтенсивністю зусиль. Психологи, які працюють в області спорту і фізичної культури, розглядають мотивацію з різних специфічних позицій, виділяючи внутрішню і зовнішню мотивацію, мотивацію досягнення і мотивацію у формі змагального стресу. Ці складові форми мотивації є складовими визначення мотивації.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ДО ОСОБЛИВИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ

*М-О. В. Гарнага,
магістрант спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

Актуальність дослідження обумовлюється зміною характеру військової діяльності, обумовленого модифікацією загроз, небезпек і ризиків в військовій сфері. Порівняно з традиційним характером цієї діяльності сьогодні вона вимагає від своїх суб'єктів не просто високого професіоналізму, але і принципово нових якостей: організаторських, управлінських, комунікативних, морально-етичних і

інших. При цьому базовою складовою ефективної військової діяльності є професійні якості особи військовослужбовця строкової служби. Слід зазначити, що Збройні сили України мають потужні можливості для перетворення в ефективно діючий інститут соціалізації особи в порівнянні з іншими військовими відомствами. Досвід інституційного реформування ЗСУ і її соціалізуючого впливу на особу може бути використаний іншими інститутами і компонентами державної служби України, зокрема спеціалізованої. Проте це не означає, що процес інституційного оформлення Збройних сил України остаточно завершений, а соціалізація особи військовослужбовця здійснюється і далі здійснюватиметься без проблем. Тому метою нашої статті є проблема соціалізації військовослужбовців строкової служби у збройних силах України.

Аналіз широкого аспекту наукових досліджень останніх років свідчить про зростання інтересу до даної проблеми. Зокрема, деякі питання, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості молодшої людини, розкрито у працях М. Бондаренка, Р. Вайноли, М. Іщенка, А. Капської, Л. Міщик та ін; характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії простежується у працях Н. Лавриченко, О. Балакіревої, Н. Голованової, В. Ільїна.

Термін «соціалізація» (від лат. *socialis* – соціальний) було введено французьким соціологом і філософом Е. Дюркгеймом для позначення процесу розвитку соціальної природи людини (Богущ А. М., 2008). Людина приходить у цей світ і вже застає такі, що склалися до неї соціальні (зокрема, правові) ролі, державу, законодавство, сталі соціальні відносини. «Щоб стати особою, вона повинна їх інтеріоризувати: не просто дізнатися про їх існування з підручників, але навчитися на особистому досвіді їх «грати» (Москаленко В. В., 2005).

Нині соціалізація розглядається як «процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду – трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, що накопичуються і передаються від покоління до покоління, процес включення індивіда до системи суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей» (Харчев А. Г., 2008).

Соціалізація дає людині можливість взаємодіяти з іншими людьми, а також сприяє передачі досвіду від покоління до покоління. На теоретичному рівні виокремлюють механізми соціалізації, під якими розуміють сукупність соціальних процесів, що забезпечують функціонування соціалізаційного процесу.

До їх числа належать: а) «соціальна адаптація (від лат. adoption – пристосування) – процес освоєння індивідом соціальних ролей у соціальній організації, тобто організації взаємодій з іншими індивідами; б) ідентифікація (від лат. identificare – ототожнення) – процес фіксації, визначення індивідом усвідомленого і прийнятого сенсу його позиції в соціальному просторі; в) інтеріоризація (від лат. interior – внутрішній) – процес засвоєння соціальних ролей, тобто перенесення соціальних норм і цінностей у внутрішню нормативно-ціннісну структуру особи; г) цілеспрямованість – процес цілеорієнтації індивіда, а також напрацювання цілей і стратегії їх досягнення в соціальному просторі» (Чернавін Е. А., 2007). У процесі соціалізації індивід постійно оволодіває новим соціальним статусом і засвоює тотожно їм соціальні ролі, що є необхідною умовою його успішного функціонування в суспільстві.

Вивчаючи соціалізаційний феномен, слід усвідомити, що соціалізація, як багатогранне і складне явище, давно вийшла за рамки однієї науки і отримала міждисциплінарний статус. Приступаючи до вивчення цього феномена, слід дотримуватись комплексного, міждисциплінарного підходу, оскільки лише в цьому випадку можуть бути отримані об'єктивні, науково-значущі результати.

Проблема впливу об'єктивно специфічного військового середовища на безперервний процес соціального розвитку особистості набуває особливого значення, оскільки перехід на контрактну основу комплектування української армії є доволі тривалим. Крім того, погіршуються показники морально-ділових якостей і стану здоров'я юнаків, які підлягають призову на строкову військову службу. Вплив дезорганізуючих чинників на процес соціалізації військовослужбовців строкової служби спонукає до суттєвої соціально-педагогічної протидії – створення адекватних умов, здатних оптимізувати процес соціальної адаптації військовослужбовців строкової служби Збройних сил України, покращити їх післяслужбове становище, забезпечити їх виходження в суспільство.

На підставі аналізу проблеми доцільне сказати, що процес соціалізації військовослужбовця строкової служби не обмежується рамками військового середовища. Військовий глибоко та органічно включений у систему суспільних відносин. Він розглядається як особистість, котра функціонує в системі відносин та діяльності всього суспільства, хоча ця діяльність має і суто специфічні риси. Такий підхід детермінується тим, що Збройні сили як інститут політичної системи держави діалектично взаємопов'язані з матеріальним та духовним життям суспільства, яке, в свою чергу, зумовлює їх

соціальний характер, склад та функції. Отже, соціалізація військовослужбовця строкової служби не може розглядатись лише в межах військового середовища. У процесі соціалізації формується особистість військовослужбовця, відбувається його адаптація до нормативних вимог, що визначають умови й особливості військового життя. Адаптація до умов військової служби майбутніх офіцерів Збройних сил України здійснюється у вищих військових навчальних закладах і у військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України. Особливості соціалізації військовослужбовців строкової служби зумовлені особливостями організації спільної діяльності і спілкування в освітньому, культурному середовищі військових частин, що моделюють форми взаємодії у Збройних силах. На цьому етапі правової соціалізації відбуваються орієнтація військовослужбовця у соціальному просторі як військовослужбовця, відбувається його підготовка до служби як офіцера Збройних сил України. Військовослужбовець строкової служби проходить і засвоює певні статуси: учень, підлеглий, днювальний, вартовий, командир підрозділу тощо. Засвоєння цих статусів, прийняття військово-правових цінностей як власних сприяє формуванню особливого шару військової культури. Соціалізація військовослужбовців строкової служби характеризується вимогою цілісного й комплексного засвоєння і відтворення правового, соціально-професійного і культурного досвіду, що забезпечує їм адаптацію до умов мікро- і макросоціуму, що змінюється, іноді з діаметрально протилежними ціннісними орієнтирами і нерідко з прихованою ворожістю.

Підсумком соціалізації військовослужбовця строкової служби є формування специфічних особистих якостей, необхідних для повноцінного виконання ним обов'язків, пов'язаних із забезпеченням захисту держави.

У спільній діяльності виробляються загальні погляди на життя, складається громадська думка. Вступаючи у вже існуючий колектив, людина стикається зі сформованим морально-психологічним кліматом, з певними соціальними установками і навіть якщо вона і не сприймає їх, то не зважати на їх існування не може. Помітною силою впливу на професійну соціалізацію є військовий колектив, бо людина не може нормально існувати поза спілкуванням. Для неї дуже важливо позитивне відношення оточуючих. Соціальне військове мікросередовище є «безпосереднім соціальним оточенням молодого солдата (командування військової частини, працівники відділу виховної та соціально-психологічної роботи, військовий колектив у цілому тощо) і здійснює вирішальний вплив на діяльність, поведінку і

спілкування військового, на його функціонування і розвиток у цілому» (Харчев А. Г., 2008).

Соціалізація як процес, який спрямований на становлення особистості, змістовно має два плани:

1) широкі соціальні впливи, недостатньо організовані і контрольовані (впливи засобів масової інформації, традицій регіону, навчального закладу, сім'ї);

2) спонтанні прояви, помітні лише за їхніми результатами в соціальному становленні (зміна стосунків, зміна оцінок, поглядів, суджень, вияв їх відмінності, спрямованості офіційного виховання).

Таким чином, у результаті аналізу наукових досліджень соціалізацію військовослужбовців строкової служби можна визначити як цілісне й комплексне засвоєння і відтворення правового, соціально-професійного і культурного досвіду, що забезпечує військовослужбовцям адаптацію до умов військової служби, сприяє формуванню їх військової культури.

ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

О. В. Гоцуляк,

магістрант спеціальності «Психологія»

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: О. М. Шпортун, д. психол. н., доцент

Професійна ідентичність, як феномен – важлива тема сучасності. Проблеми, які пов'язані з професійною ідентичністю, продовжують негативно впливати на наше життя. Такою проблемою може стати криза професійної ідентичності. Професійна ідентичність – суб'єктивний і непостійний феномен, який змінюється з часом. Через непередбачуваний конфлікт з уявленнями про обрану професію і неприємною реальністю у студента може виникнути фрустрація, погіршене засвоєння матеріалу, а це створює ризик, що студент не встигне оволодіти знаннями, вміннями, навичками і особистісними якостями, які так необхідні фахівцю з обраної професії. Проблему професійної ідентичності вивчали також Ж. Вірна, Г. Балл, К. Гуревич, Т. Дубовицька, Е. Еріксон, А. Крилова, Ф. Зеєр, О. Макарова,

О. Столярчук, А. Ткаченко, К. Шамлян, Л. Шнайдер, Е. Фромм та інші.

Професійна ідентичність, з одного боку, є феноменом особистісної самосвідомості, з іншого – пов'язана з певним груповим членством (професійна група, колектив, організація) (Алексіна Т. А., 2014). Професійна ідентичність має властивості соціальної ідентичності: в ході професійного становлення суб'єкт ідентифікує себе з людьми, подібними собі, а саме представниками його професії, які володіють тими чи іншими професійними якостями, або з самим собою як професіоналом на певних стадіях розвитку (самовизначення в соціальній групі). Соціальна поведінка індивіда і форми його взаємодії визначаються соціальною структурою. Спілкування та контакти обумовлені межами соціальних груп. Це означає, що обговорення соціальних питань відбувається переважно в межах однієї групи і інтенсивність контактів між різними групами обернено пропорційна статусної дистанції між її членами. Таким чином, соціальна взаємодія окремих людей повинно бути зрозуміле на основі такого роду соціальної структури, яка передбачає певне оцінювання людей. Член соціальної групи має загальне уявлення про таких оцінках щодо себе та інших і прагне дотримуватися правил поведінки своєї групи. У результаті всі форми соціальної поведінки всередині або поза групи базуються на знанні цих оцінок.

Так, Л. Б. Шнейдер розглядає професійну ідентифікацію як багатомірний та інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, що розвивається під час професійного навчання спільно із становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації (Шнайдер Л. Б., 2004).

Професійна ідентичність виступає, як одна із важливих опор в житті людини. Здобуття професійної ідентичності веде особистість до збагачення Я-ідентичності особистості. Становлення професійної ідентичності особистості проходить в контексті об'єднання механізмів особистісного розвитку та соціального буття особистості, в ході внутрішньої роботи особистості з початком професійної діяльності.

На думку О. Я. Емельянової, головна ціль досягнення відчуття професійної ідентичності полягає в переході від зовнішніх джерел підкріплення і зворотного зв'язку у професійній діяльності до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення. На початковій стадії формування професійної ідентичності підтримку особистості надають родичі та зацікавлені колеги. Можливо, у майбутньому індивід зробить відчуття ідентичності частиною своєї свідомості. На думку

автора, на формування професійної ідентичності впливають такі чинники:

- 1) зростання мотивації до самопізнання;
- 2) усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- 3) створення позитивних образів і перспектив професійного і особистісного майбутнього;
- 4) постановка цілей для підтримки і розвитку образу Я;
- 5) надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці (Емельянова О. Я., 2005).

Відповідно до цих чинників деякі вчені виділяють чотири рівні розвитку професійної ідентичності особистості:

- 1) усвідомлення професійних цілей (як дальньої, так і найближчої);
- 2) засвоєння основних знань, вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, уявлення про виконання певної діяльності (за зразком);
- 3) практична реалізація власних професійних цілей, самостійне та усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності;
- 4) вільне виконання професійної діяльності, прагнення до вирішення складних професійних задач (Шнейдер Л. Б., 2007).

Щодо професійної ідентичності, яка формується у студентів, існують певні особливості: В той час, як учні старших шкіл роблять вибір професії виходячи зі своїх суб'єктивних вражень, студенти вже обрали певний шлях. Тому, якщо в процесі навчання та навчально-виробничої практики студент виявляє невідповідність між першими суб'єктивними враженнями і реальним змістом професії, то це сприяє змінам в професійній ідентичності. Також зазнає неприємних впливів емоційно вольова сфера, самооцінка і рівень домагань. Студент може почати сумніватись у правильності вибору свого професійного шляху.

Л. Є. Орбан-Лембрик та Л. Д. Столяренко відмічають, що соціалізація студентської молоді пов'язана з навчанням у ЗВО та навчальною діяльністю, яка сприяє становленню їх професійної самосвідомості. За Г. Я. Крисюк, важливими функціями інституту вищої освіти є підготовка молоді до освоєння професійних ролей, засвоєння суспільних цінностей, моралі. ЗВО є інститутом соціалізації студента, пов'язаний з закріпленням фахової соціальної ролі. Під час соціалізації пізнавальні інтереси студентів набувають професійної

спрямованості, стійкішого характеру, розвиваються їх моральні, інтелектуальні сили (Крисюк Г. Я., 2009).

Процес формування у студентів професійної ідентичності можна зобразити графічно таким чином (рис. 1):

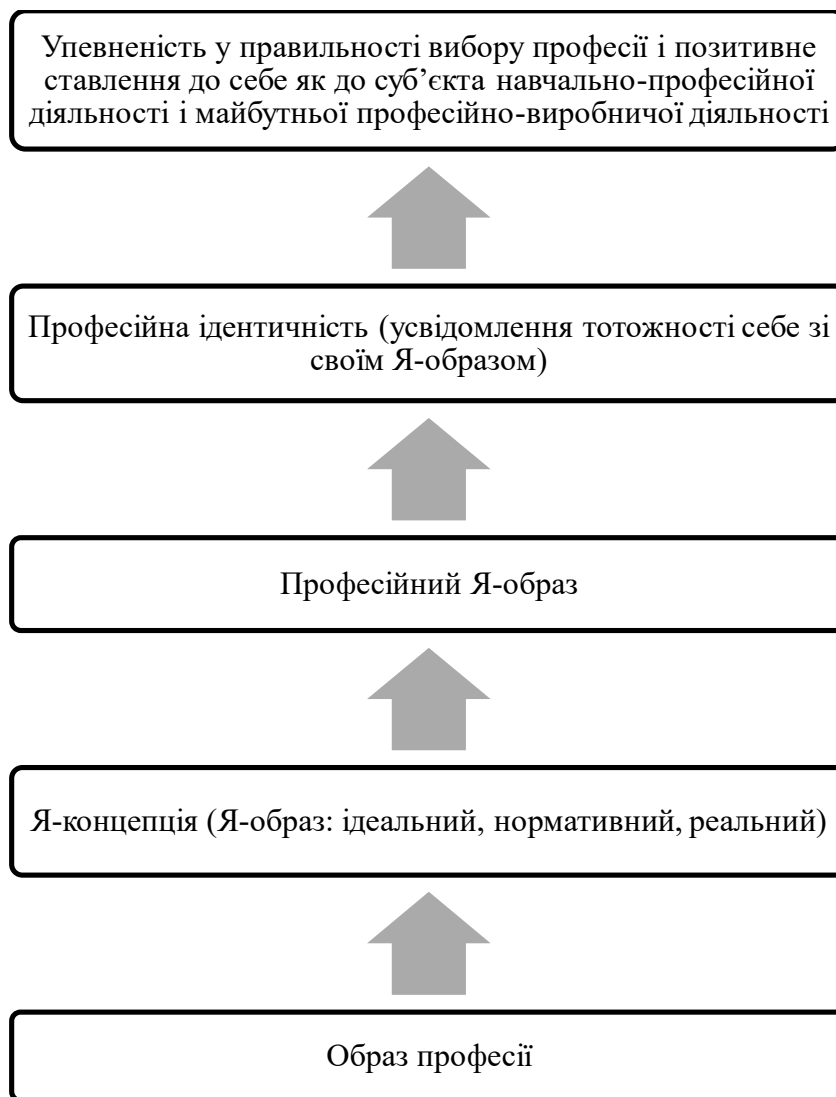


Рис. 1. Процес формування у студентів професійної ідентичності (за Г. В. Гарбузовою)

Г. В. Гарбузова виділяє три основних етапи формування у студентів професійної ідентичності

Перший етап (1 курс) – це адаптаційний період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне і професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно-забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента.

Другий етап (2–3 курси) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі і власних здібностей та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям.

Третій етап (4–5 курси) – період, коли на основі усвідомлення спектра ролей, усвідомлених у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, сутність якого полягає в переосмисленні й уточненні різноманітних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар'єри (Я-моя професія і кар'єра) (Гарбузова Г. В, 2007).

Л. Коняєва виділила важливі для становлення професійної ідентичності риси психосоціального розвитку студентської молоді, а саме:

1) основне особистісне новоутворення юнацького віку – психологічна готовність до самовизначення особистості і процес її формування (активний вибір і оволодіння професією, самостійним плануванням своєї діяльності);

2) становлення самосвідомості, диференціація її внутрішньої структури, ускладнення змісту (самооцінки, ціннісних орієнтацій, формування ідентичності) як результат самопізнання, самовизначення, переоцінки себе;

3) утворення стійких ціннісних орієнтацій, моральних установок, посилення свідомих мотивів поведінки, що сприяє становленню світогляду студентів, їх етичних та естетичних установок;

4) усвідомлення своєї життєвої перспективи, що впливає на зміст і функціонування мотиваційно-потребової сфери;

5) отримання громадянської і психологічної зрілості, оволодіння соціальними ролями дорослої людини, початок становлення професійної самосвідомості (Коняєва Л. Д., 2012).

Професійна ідентичність студентів у процесі формування проходить певні етапи, які тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені. Розвиток професійної ідентичності у вищому навчальному закладі формується в процесі оволодіння знаннями, уміннями й навичками та практико-орієнтовній діяльності, у використанні активних методів роботи для освоєння професії, а також у введенні в процес навчання занять, які безпосередньо пов'язані з адекватним розвитком професійної ідентичності. Студент, який має розвинуту професійну ідентичність, буде оптимістично налаштований на потенційні успіхи в майбутньому, буде впевнений у своїй професійній значимості. Для розвитку професійної ідентичності у студента ключову роль

відіграє мотивація, як умова для подальшого прагнення отримати необхідні навички і якості, які необхідні для ефективної праці в обраному професійному напрямі.

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ПОВЕДІНКОВИЙ АСПЕКТ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

І. М. Гресько,

*аспірант спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Науковий керівник: О. В. Бацилєва, д. психол. н., професор

В сучасному світі надзвичайно цінними характеристиками фахівця будь-якої галузі є багатозадачність, креативність, адаптивність, прагнення до розвитку, вміння майстерно справлятися з проблемами, а також орієнтація на результат. Це пов'язано зі стрімким розвитком технологій та соціально-економічними змінами, що створюють нові умови життєдіяльності населення та навіть продукують нові професії. Відповідно до цього, постає проблема навчання майбутніх фахівців та підготовки професійних кадрів, адже здатність людини успішно діяти в конкретних робочих або побутових ситуаціях залежить від її уявлень про власну самоефективність, яка, в свою чергу, залежить від Я-концепції особистості.

Серед зарубіжних науковців проблему самоефективності розглядали А. Бандура, М. Єрусалем, Д. Зінглер, Дж. Капрара, Д. Сервон, Р. Шварцер. Даний феномен також досліджували вітчизняні вчені, зокрема Т. О. Гордєєва, Р. Л. Кричевський, М. В. Чистова та інші.

Мета роботи – розглянути теоретичні засади самоефективності як поведінкового аспекту Я-концепції особистості.

Загальновідомо, що людині притаманно у всіх життєвих ситуаціях обмірковувати свої дії та вчинки (когнітивна складова Я-концепції), складати певну емоційну оцінку щодо себе та середовища (емоційно-оцінююча складова), а поведінкові реакції, базуючись на основі попередніх двох складових Я-концепції, проявляються у певних тенденціях поведінки (поведінкова складова) (Гуменюк О. Є., 2002). Як результат, така оцінка власних

можливостей виражається у самоефективності особистості як поведінкового компоненту Я-концепції.

Теоретичне підґрунтя поняття самоефективності було закладено засновником соціально-когнітивної теорії канадським психологом А. Бандурою, який тлумачив даний феномен як усвідомлену здатність до протистояння перешкодам, здатність впливати на ефективність діяльності і загальне функціонування власної особистості (Бандура А., 2000).

Деякі автори характеризують самоефективність як гнучку систему когнітивних стилів зі здатністю до саморегуляції та самосугестії, мислення якої здатне до планування, структурування та упорядкування, а пам'ять орієнтована на добір необхідної інформації в конкретній ситуації та засвоєння опосередкованого, чужого досвіду. Крім того, самоефективна особистість здатна досягати не лише власні цілі, а й реалізовувати інші задачі, які можуть навіть не співпадати з її головною метою (Шапошник Д. О., 2011).

На думку А. Бандури, домінуючими факторами розвитку самоефективності особистості є когнітивні здібності людини, а її поведінка значною мірою залежить від враження, яке складається про людину в її оточенні. При цьому, виокремлюється декілька чинників, які впливають на формування самоефективності особистості, зокрема: 1) досвід безпосередньої діяльності, в якій людина закріпила певні вміння та навички; 2) непрямий досвід, який наділив людину знаннями про певні закономірності та закони життя; 3) думка суспільства, що схвалює або не приймає поведінку індивіда; 4) фізичний та емоційний стан людини, що впливає на її рішення в конкретних ситуаціях життя (Бандура А., 2000). Відповідно до цього, формування самоефективності, як і Я-концепції в цілому, тісно пов'язане з середовищем, в якому виховується та розвивається особистість. Вміння оцінити власні здібності сприяє подоланню людиною різних негативних ситуацій та керуванню поведінкою, адже набутий досвід та емоційне ставлення до нього впливають на самоефективність індивіда. Крім того, протягом життя сила самоефективності у людини може слабшати через різні життєві обставини й події, і в даному випадку є доречною допомога спеціаліста, а саме психолога, який допоможе активувати ресурси особистості та справитися з певними труднощами (Шапошник Д. О., 2011).

У вітчизняній психології терміни «ефективність» та «самоефективність» часто розглядають як синонімічні поняття, оскільки обидва означають здатність бути компетентним, володіти

почуттям самоповаги та гідності, відповідати вимогам оточення. Але, «ефективність» потрібно розуміти як досягнення результатів з мінімальними затратами, що відображає кількісний аспект особистісної властивості, а «самоефективність» містить якісний аспект (Кревська О. О., 2016).

Доведено, що здатність справлятися зі складними життєвими ситуаціями залежить від характеристик Я-концепції й індивідуально-психологічних особливостей. Так, дослідники самоефективності людини виділяють чотири можливі варіанти розвитку життєвої ситуації особистості відповідно до поведінкового аспекту Я-концепції та умов середовища (Ліпінська Н. Ф., 2014):

- 1) висока самоефективність та сприятливі умови середовища, тоді людина здатна досягнути гарних результатів в житті;
- 2) низька самоефективність, що поєднується зі сприятливими умовами, тоді людина перебуває в пригніченому стані (чи навіть депресії) і спостерігає як інші досягають успіху;
- 3) висока самоефективність людини, що перебуває у несприятливих умовах; зазвичай, такі люди проявляють протест і стають соціально активними, або ж вирушають у пошуки більш сприятливого середовища;
- 4) поєднання низької самоефективності з несприятливими умовами життя може привести людину до почуття апатії та безпорадності, що змушують людину прийняти порядок речей та змиритися зі своїм не найкращим положенням.

Як було зазначено вище, науковці обґрунтовують процес формування самоефективності як такий, що забезпечується за допомогою когнітивних вмінь будувати свою поведінку, використовувати вербальне самонавіювання і переконання, отримувати опосередкований досвід та бути в змозі входити у стан фізичного та емоційного підйому, який забезпечуватиме успіх. Для перевірки даного припущення, в минулому столітті було проведено експеримент, результати якого показали, що маніпуляції з самоефективністю здатні впливати на поведінку людини. Так, суть експерименту полягала в тому, що досліджуваним похилого віку пред'являли позитивні та негативні слова на 0,06 секунди. Таким чином, позитивні слова призводили до підвищення самоефективності пам'яті, тобто до впевненості досліджуваного у власній пам'яті (Шапошник Д. О., 2011). Крім того, серед науковців, які досліджують самоефективність, панує думка, що індивіди з високим рівнем самоефективності здатні краще справлятися зі стресом, адже переконаність людини у власній самоефективності здатне впливати не

лише на подальшу самоактуалізацію особистості, а й на внутрішнє психічне життя. Як наслідок, люди зі стійким сприйняттям самоефективності з більшим оптимізмом очікують на майбутнє, позитивні емоції переважають в їх житті над негативними, володіють вмінням засвоювати складні когнітивні навички, що необхідні для вирішення життєвих задач (Киричук О. В., Тарасюк С. О., 2012).

Отже, розглянувши основні засади самоефективності особистості, можна зробити висновок, що це є багатогранний та динамічний аспект Я-концепції. Самоефективність впливає на якість життя індивіда, його стресостійкість, здатність до адаптації, обумовлює наявність ресурсів для подолання труднощів, що було навіть емпірично доведено західними науковцями минулого сторіччя. Слід відмітити, що даний феномен також проявляється у суб'єктивному переконанні щодо власного потенціалу та можливостей у будь-якій діяльності, а тому, за допомогою спеціально розроблених тренінгових занять даний аспект Я-концепції можна корегувати. Таким чином, подальші наукові пошуки вбачаємо, у розробленні соціально-психологічного тренінгу направлено на формування гармонійної Я-концепції особистості.

ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЖІНОК, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА АЛЕРГІЧНІ ЗАХВОРЮВАННЯ

М. О. Громова,

лікар-інтерн акушер-гінеколог,

Донецький національний медичний університет

Науковий керівник: В. М. Астахов, д.мед.н., професор

В останнє десятиріччя вивчення якості життя (ЯЖ) стало самостійною галуззю досліджень. Відокремилися та активно досліджуються основні складові цього поняття, серед яких: фізична і психологічна складові, соціальне середовище, рівень незалежності та інші.

На перехресті медичної та психологічної науки гостро постає проблема психологічної складової якості життя у людей, які мають хронічні соматичні захворювання, оскільки тривалий перебіг соматичного захворювання у будь-якій системі організму не може не позначитись на психоемоційному стані хворої людини. А це, в свою чергу, може ускладнювати перебіг основного захворювання.

Мета дослідження: дослідити особливості змін у психоемоційному стані жінок з наявним довготривалим соматичним захворюванням, зокрема, алергією на пилок бур'янів.

Об'єкт дослідження: 50 жінок з наявним обтяженим алергологічним анамнезом та клінічними проявами алергічних реакцій щорічно у період пилювання бур'янів (липень - вересень).

Матеріали і методи: Усі обстежувані були структуровані у наступні групи:

- 1) За віком: 18-25 років – 19 жін. (38%), 26–35 років – 12 жін. (24%), 36-45 років – 11 жін. (22%), старші 45 років – 8 жін. (16%).
- 2) За тривалістю перебігу захворювання: до 2 років – 6 жін. (12%), від 2 до 5 років – 14 жін. (28%), від 5 до 10 років – 23 жін. (46%), більше 10 років – 7 жін. (14%).
- 3) За клінічними проявами: алергічний риніт – 17 жін. (34%), алергічний кон'юнктивіт – 15 жін.(30%), прояви дихальних розладів (задишка) – 11 жін.(22%), алергічна висипка (кропив'янка) – 4 жін. (8%), прояви з боку інших систем і органів у 3 жін.(6%). Комбінація декількох проявів відмічалася у більшості жінок (39 жін., 78%).

Також як супутні фактори виявлені різні психоемоційні розлади. Високий рівень психоемоційного перенапруження самотійно відмічали у себе 30 із 50 жінок (60%).

Було проведено дослідження психоемоційного стану пацієнток за допомогою різних методик (та їх комбінацій) в залежності від віку, психотипу, наявності/відсутності інших хронічних захворювань, факторів ризику, соціального стану та інших.

Використовувалися, зокрема, такі методики: шкали тривожності Спілберга, Тейлора, шкала «емоційних тонів», спеціально розроблена дослідниками анкета.

Усі жінки були консультовані та проходили повний курс лікування щодо основного захворювання у лікаря-алерголога.

Результати. У досліджуваних групах психоемоційне напруження (ПЕН) різного ступеня було доведено у 48 жінок(96%), серед яких 37 жінок (77,08%) пов'язували ПЕН з наявністю та обтяжуючими факторами алергії, такими як зниження ЯЖ, працездатності, соціальних функцій в період максимальної вираженості клінічних симптомів, усвідомлення наявності хронічного довготривалого захворювання, необхідність у щорічному лікуванні та інші.

Виявлено, що рівень ПЕН прямо корелював з тривалістю захворювання (ПЕН високого ступеню напруженості було

встановлено у всіх жінок, що хворіли понад 10 років, і у 80% (40) жінок, які хворіли протягом 5-10 років).

Позитивний прямий кореляційний зв'язок було також виявлено у жінок з тяжким перебігом алергії, навіть якщо тривалість захворювання була порівняно невеликою.

ПЕН слабого ступеню напруженості відмічався у 24% (12) жінок, серед яких 4 жінки з тривалістю захворювання до 2 років, і 8 жінок хворіли протягом від 2 до 5 років.

ПЕН середнього ступеню напруженості відмічався у більшості обстежуваних жінок 62% (31 жін.). До цієї групи увійшли переважно жінки з комбінацією декількох клінічних проявів алергії, тривалістю захворювання 5-10 років і більше, наявністю обтяжуючих факторів (13 жінок – 100% групи, що зловживали тютюнопалінням).

Високий ступінь вираженості психоемоційних розладів відмічався у 7 жінок (14%), і був пов'язаний переважно з тяжкістю клінічних проявів алергії, а також тривалістю захворювання.

Висновки. Тривалий перебіг соматичних захворювань супроводжується розвитком ПЕН, що потребує врахування та корекції психоемоційного стану пацієнтів під час лікування та реабілітації хворих на хронічні захворювання. Сприятливий вплив психотерапії на психічний та соматичний стан тривало хворіючих жінок диктує необхідність у сумісному спостереженні та веденні пацієнтів профільним лікарем та клінічним психологом.

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В. М. Гусєв,

*доцент, кандидат медичних наук,
доцент кафедри акушерства і гінекології*

Д. С. Хапченкова,

*асистент кафедри анатомії людини,
Донецький національний медичний університет МОЗ України*

О. С. Кулабухова,

*лікар акушер-гінеколог
КЗОЗ «Обласний перинатальний центр», м. Краматорськ*

Одне з провідних місць у суспільному розвитку посідають проблеми генофонду нації, формування здорового підростаючого

покоління, підготовки дітей, підлітків та молоді до повноцінного самостійного життя.

На сучасному етапі становлення нашого суспільства, в умовах загострення проблем здоров'я населення та демографічної кризи, особливе значення має формування здорового способу життя молоді. Питання статевого виховання молодих людей існували та розвивалися із самим людством, були предметом вивчення з боку соціологів, педагогів та лікарів. Насьогодні статеве виховання – це багатоаспектна проблема, що передбачає морально-психологічний, анатомо-фізіологічний, медико-гігієнічний, психосексуальний та юридичний компоненти. З позицій сучасності важливим є спрямування роботи на: об'єднання зусиль педагогів, батьків та лікарів для розв'язання завдань статевого виховання; дотримання норм щодо створення сімейних стосунків, формування в молоді орієнтації на шлюб, створення родини та відповідальне батьківство; використання у виховній практиці сучасних форм щодо статевого виховання (Балакірева О. М., 2011).

Серед актуальних педагогічних проблем сьогодення є зниження віку початку неповнолітніми статевого життя, що супроводжується зростанням кількості штучного переривання вагітності, розширенням діапазону венеричних захворювань, появою серед школярів матерів-одиначок (Картавцев Р. Л., 2004). Основні причини абортів у підлітків обумовлені особливостями поведінки в цей період життя, низькою сексуальною культурою і відсутністю належного рівня знань про репродуктивне і сексуальне здоров'я, сучасні методи контрацепції і небезпечні наслідки небажаної вагітності для організму дівчат (Arnold A., 2011). На стан здоров'я молодої людини впливає не лише генетика та середовищні умови, але й усвідомлений вибір певного способу життя і поведінки, що особливо яскраво проявляється у виборі сексуальної практики (Шкіряк-Нижник З. А., 2013).

На сучасному етапі основні інститути, які повинні здійснювати виховний вплив на дитину (родина, школа), переважно ототожнюють статеве виховання зі статевою просвітою, а статево-рольовий аспект базується на інтуїтивному розумінні його сутності вихователями. У результаті статеве виховання здійснюється хаотично, стихійно та не завжди адекватно та професійно. Відсутність системи статевої просвіти серед дітей та юнацтва, нестача висококваліфікованих педагогів з питань сексології, психології, брак наукової та науково-популярної літератури з питань статі, шлюбу та сім'ї негативно позначаються на засвоєнні учнями норм поведінки та самовизначенні особистості у складних питаннях міжстатевого спілкування.

Сексуальне здоров'я та пов'язана із цим поведінка є важливою складовою загального, соціального та особистісного благополуччя молоді (Сівохоп Я. М., 2013).

Сучасні соціально-економічні та політичні перетворення породжують суперечності між вимогами до статевого виховання молоді й неспроможністю більшості соціальних інститутів (сім'ї, навчальних закладів тощо) повноцінно виконувати свої виховні функції. Тому формування статевої культури особистості сьогодні є проблемою як медико-психологічно-педагогічною, так і загальнодержавною (Василенко О. М., Меліков О. Я. 2010).

Методи дослідження. З метою виявлення проблемних питань та чинників, які негативно впливають на статеву поведінку було проведене анонімне онлайн-анкетування у соціальних мережах, в якому взяли участь 154 респонденти, студенти Донецького національного медичного університету, віком від 17 до 24 років з яких 46 (29,87%) чоловічої статі, 108 (70,12%) – жіночої.

Результати аналізу впливу соціально-економічних умов на ризикову статеву поведінку дівчат даної вікової групи показали, що репродуктивні установки серед студенток не залежать від складу сім'ї: зокрема, 48 дівчат (44,44%), які мали статеві стосунки, мешкали з обома батьками і 46 дівчат (42,59%), які не мали статевого стосунку, також проживали в повній сім'ї; 56,49% опитаної студентської молоді віком 17–24 років мають досвід статевого життя (54,34% – серед хлопців, 57,4% – серед дівчат); від 7 до 15% респондентів вступали в статеві стосунки до 15 років; значна частина дівчат практикують незахищений секс: майже кожна четверта опитана дівчина з тих, що мали статеві стосунки, ігнорувала презерватив під час останнього статевого акту. Відносно більша частина дівчат, які мають досвід статевого стосунку, не зважає на загрозу власному здоров'ю і практикує ризиковані статеві акти. Дівчат, що мали незахищені презервативом контакти, виявилось більше, ніж хлопців.

У 4,62% опитаних перший статевий акт відбувся в період з 13 до 14 років, у 11,11% – з 15 до 16 років, у 22,45% – з 17-18 років, у 8,84% після 18 років, ще 42,59% стверджують, що вони незаймані. Регулярні статеві стосунки у віці 19-20 років зазначили 69,35% респонденток, при цьому привертає увагу той факт, що з них постійного партнера мали 68,5%, тоді як не впорядкована ризикова репродуктивна поведінка була у 31,5% дівчат (на що вказувала наявність від 2 (8,06%) до 5 партнерів (1,61%) за період від початку статевого життя. Наявність ризикової статевої поведінки у понад третини опитаних створює ризик поширення захворювань, що

передаються переважно статевим шляхом та підліткової вагітності, а також свідчить про нагальну потребу проведення просвітницької роботи саме в цій віковій категорії. Доцільно зазначити, що 10,39% респондентів вживали наркотичні або алкогольні речовини перед першим статевим актом.

Вагітності й аборти не є масовим явищем у середовищі студентської молоді, ні один респондент не дав стверджувальну відповідь на це питання.

Під час дослідження з'ясувалось, що 9,09% стикалися з інфекціями, що передаються статевим шляхом, 3,24% з яких вдавалися до самолікування, так як соромились звертатись до медичних працівників, бо очікували негативної реакції з боку навколишнього оточення та недотримання лікарської таємниці, ще 1,95% респондентів залишилися один на один зі своєю проблемою та обрали шлях бездіяльності.

Інтернет став головним джерелом, з якого сучасна студентська молодь отримує інформацію про статеві стосунки: 38,31%, респондентів саме в інтернеті шукали і отримували відповіді на запитання, що їх цікавили. Наступними за популярністю джерелами виявились телебачення та друзі/однокурсники (по 25,32%), медичні працівники опинилися на четвертому місці (11,05%). Були відсутні відповіді щодо провідної ролі школи та батьків в питаннях виховання статевих поведінкових реакцій.

Респондентки, які мали статеві стосунки, знання про сексуальні відносини отримували від однолітків у 1,35 разів частіше, ніж від батьків, тоді як ті, які не мали сексуального досвіду, отримували цю інформацію у 1,45 разів частіше саме від батьків, що не може не зацікавити.

Висновки. Актуальність проблеми формування статевої культури молоді зумовлена об'єктивними факторами (вплив суспільства, засобів масової інформації, друзів, сім'ї тощо) та суб'єктивними (ступінь самовизначеності особистості; рівень знань про наслідки невідповідального ставлення до статевого життя та ін.). Зниження, останніми роками, віку початку статевого життя і збільшення чисельності молоді, яка практикує статеві контакти, в поєднанні з небезпечним нехтуванням значною частиною опитаних найнадійнішим захисним засобом – презервативом, свідчить про нагальну потребу підвищення ефективності роботи з виховання культури статевих стосунків, профілактики небажаної вагітності та інфекцій, що передаються статевим шляхом.

Стан інформованості студентів та учнів усіх навчальних закладів про репродуктивне здоров'я і здоровий спосіб життя є недостатнім. Проводячи профілактичну роботу, слід акцентувати увагу на особливостях анатомії та фізіології репродуктивної системи, адекватній контрацептивній поведінці з наданням інформації про клініки, дружні до молоді, соціальні центри, у яких можна отримати анонімну, безкоштовну, кваліфіковану допомогу медичного, психологічного, соціального та юридичного характеру.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

К. В. Гуцол,
аспірант,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Науковий керівник: Н. В. Чепелєва, дійсний член НАПН України,
д. психол. н., професор

В інформаційному суспільстві проблема розвитку наративної компетентності особистості набуває надзвичайне значення. Наше дослідження спрямовано на визначення можливостей психологічного супроводу розвитку наративної компетентності, зокрема на розробку й апробацію програми тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме актуалізації її здатності до самопроекування.

Програму тренінгу розроблено відповідно до запропонованої нами моделі наративної компетентності, що передбачає три рівні її сформованості в особистості: передсмысловий, смысловий, метасмысловий (Гуцол К. В., 2018).

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

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на смысловому рівні виокремлено такі вміння: визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність),

формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

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

Визначені рівні розвитку наративної компетентності співвідносяться зі значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту (Чепелева Н. В., 2018) та основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» (Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю., 2019).

Згідно концепції авторів, у процесі розвитку здатності до самопроектування особистість поступово ускладнює власні способи текстової об'єктивації життєвого досвіду. Розвиток наративної компетентності особистості відбувається поступово: від опанування процесу створення висловлювань на рівні «плагіатора», до умінь породження твору власного життя на рівні «автора».

1. Так, у «плагіатора» наративна компетентність особистості сформована на передсмисловому рівні, адже людина не намагається визначати смислову структуру тексту автонаративу, а обмежується сприйманням лише зовнішньої, поверхневої структури наративного повідомлення. Розуміння текстової інформації на цьому рівні є значеннєвим – відтворенням смислу, що закладено в текст його автором. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог.

Стратегії розвитку наративної компетентності особистості на передсмисловому рівні її сформованості є когнітивними стратегіями конструювання наративів: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо.

2. На рівні «читача» особистість уже здатна продуктивно наративізувати життєвий досвід. У контексті психолого-герменевтичного підходу наративізація розглядається як технологія, що забезпечує перетворення зовнішніх подій людини на її особистісний досвід. На думку Н. В. Чепелевої, наративні структури

постають інтерпретаційними рамками, котрі людина накидає на реальність, осмислюючи її. Отже, однією з провідних функцій наративу є суб'єктивізація світу. Її суть полягає в тому, щоб зробити людину відкритою для гіпотетичного, для сфери актуальних і можливих перспектив, що утворюють певну реальність у процесі множинних інтерпретацій (Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю., 2019).

Здатність особистості породжувати наративи передбачає сформованість у неї вмінь:

- конструювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями;
- конструювати просторово-часові відношення між подіями;
- визначати способи детермінації (зовнішній або внутрішній)

подій.

Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті.

Стратегії розвитку наративної компетентності особистості на смисловому рівні її сформованості є когнітивними та метакогнітивними стратегіями конструювання наративів: переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему.

Н. В. Чепелева та С. Ю. Рудницька зазначають, що для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологією *смислового діалогу*, у процесі якого відбувається створення автонаративів (Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю., 2019).

На цьому рівні відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості:

- самоприйняття множинних ракурсів власної ідентичності;
- встановлення смислових відношень між окремими частинами досвіду особистості;
- конструювання власної системи особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію само- та життєздійснень.

На цьому рівні особистість здатна створювати цілісний динамічний твір власного життя, здійснювати усвідомлене управління власною наративною активністю, що передбачає володіння здатностями:

- прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;
- рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;

- встановлювати смислові зв'язки між автонаративами;
- вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості.

Отже, на рівні «автора» тип розуміння особистістю текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйманого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому.

Стратегіями розвитку наративної компетентності особистості на вищому рівні її сформованості постають когнітивними та метакогнітивними стратегіями конструювання корпусу автонаративів особистості та породження твору як провідного автонаративу її життя:

- рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються;
- формування позиції співавторства з Іншим;
- реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самоздійснень особистості.

Проте важливо зауважити, що власна смислова система особистості може вибудовуватися лише на вищому рівні самопроектування особистості – на рівні «автора», який у цьому контексті носить факультативний характер.

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

- тематичною організацією досвіду особистості шляхом створення «Я-висловлювань»;
- просторово-часовою та причинно-наслідковою структуралізацією подій та визначенням способів детермінації її досвіду шляхом побудови наративів та автонаративів;
- ціннісно-смисловою інтеграцією досвіду особистості та його консолідацією з особистісним досвідом шляхом виділення головної лінії (лейтмотиву) власного життєвого твору, яка закарбовує смислову систему особистості, що забезпечує смислову регуляцію життєздійснень особистості.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ АЛЬТРУЇЗМУ

А. А. Дударенко,

студент 2 курсу спеціальності «Психологія»

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: І. В. Пузь, к. психол. н., доцент

Поширення агресивних поведінкових тенденцій становить особливу небезпеку для розвитку індивіда у молодому віці, оскільки загальновідомим є той факт, що період молодості розкриває перед відносно сформованою особистістю практично невідомий горизонт життєдіяльності, забезпечуючи її необхідністю обирати майбутню професію, адаптуватися до незнайомих умов в новому колективі, звикатися з новим соціальним статусом, новими обов'язками та можливостями. Наявність такої ситуації вимагає від молодого людини максимальної мобілізації особистісного потенціалу. Систематичне продукування деструктивного впливу, спрямованого на оточуючих, може викликати захисну реакцію з їхнього боку, зокрема призвести до остракізму, тобто своєрідного виключення з контексту суспільної взаємодії, що робить неможливим повноцінне функціонування індивідуума як особистості. Саме тому особливої уваги заслуговує припущення, що одним із варіантів усунення надмірної агресивності є прищеплення альтернативних мотиваційних програм, серед яких провідне місце належить альтруїстичній поведінці. На жаль, на сьогоднішній день у молодіжному середовищі явище альтруїзму не має особливого поширення, що викликає занепокоєння, оскільки більшість молодих людей не вважають доречним відносно безкорисливо сприяти задоволенню потреб оточення. Отже, проблема дослідження взаємозв'язку феномена альтруїзму із проявом агресивностей осіб молодого віку є не лише актуальною з теоретичного погляду, але й характеризується практичною значущістю, адже саме молодь уособлює потенціал розвитку кожної країни, що обумовлює необхідність створення оптимальних умов для її благополучного становлення.

Метою даної роботи є дослідження особливостей прояву агресивності в студентській молоді з різним рівнем альтруїзму.

Альтруїзм являє собою складний біосоціопсихологічний феномен, сутність якого полягає в реалізації діяльності на користь

інших людей, сприянні задоволенню їхніх потреб за рахунок специфічного самозречення. Зазвичай конкретний прояв альтруїстичної поведінки являє собою амбівалентне поліетичне явище, котре не завжди можна однозначно оцінити з позиції фіксованої моралі, тобто альтруїстичний вчинок може мати як просоціальний, так і асоціальний характер, проте за будь-яких обставин він залишатиметься проявом альтруїстичної поведінки (Дорожкін В. Р., 2016).

Упроцесі дослідження феномену альтруїзму, як правило, виникають певні труднощі, пов'язані з визначенням специфічної альтруїстичної мотивації. На нашу думку, вирішення даної проблеми насамперед потребує протиставлення альтруїзму не егоїстичним спонуканням, а агресивним імпульсам, оскільки обидві мотивації є продуктами психіки, що персоніфікується в формі Его суб'єкта, саме тому і альтруїзм, і агресивність можна вважати егоїстичними аспектами поведінки, що відображають відповідно соціальні сили притягання та відштовхування.

Агресивність – це властивість особистості, що полягає в схильності застосовувати агресію з метою вирішення різноманітних проблем. Варто зазначити, що феномен агресії ми ідентифікуємо як фізичну або вербальну вмотивовану деструктивну форму поведінки, яка суперечить нормам співіснування людей, оскільки дане поняття охоплює велику кількість різноманітних дій, котрі порушують фізичну та психічну цілісність конкретного індивіда або соціальної групи, завдають матеріальної шкоди, перешкоджають реалізації намірів інших осіб, протидіють їхнім інтересам або знищують їх (Льїн Є. П., 2014). Більшість сучасних теорій, спрямованих на дослідження проблеми прояву агресивності, припускають, що дане явище тісно пов'язане з впливом зовнішніх факторів, які стосуються певної ситуації або навколишнього середовища в цілому, а також дією внутрішніх чинників, котрі відображають характерні якості конкретного індивіда (Коломієць О. Г., 2015).

Відповідно до мети даної роботи нами було проведено емпіричне дослідження на базі навчальної лабораторії кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса. Вибірка нашого дослідження складалася з 53 студентів I-IV курсів. Середній вік досліджуваних становив 20 ± 3 роки. На початку дослідження всіх учасників було проінформовано про мету його реалізації, а також отримано їхню добровільну згоду на участь у ньому. Дослідження здійснювалося за допомогою наступних психодіагностичних методик: опитувальник для визначення

особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» (Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – автори), тест «Альтруїзм-егоїзм» (Ільїн Є. П. – автор) та методика оцінки агресивності у стосунках (Ассінгер А. – автор).

Згідно з отриманими результатами за методикою Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова та Г. М. Мануйлова 15,1% досліджуваних продемонстрували високий рівень альтруїзму, що може свідчити про наявність у даних осіб яскраво вираженої готовності реалізувати діяльність на користь інших людей, чуйно ставитися до потреб оточення та сприяти їхньому задоволенню за рахунок своєрідного самозречення. У 24,5% учасників дослідження було виявлено низький рівень альтруїзму, що характеризується зосередженістю на турботі про власне благополуччя та ігноруванням бажань оточуючих; домінуючими в структурі мотиваційної сфери даних індивідів є фактори, що безпосередньо пов'язані з набуттям індивідуальної вигоди. У 60,4 % досліджуваних було виявлено середній рівень альтруїзму, що свідчить про наявність у даних осіб здатності здійснювати вчинки на користь собі, враховуючи при цьому інтереси оточення, а також вміння оцінювати ситуацію з погляду іншої людини та прогнозувати ймовірний розвиток подій, що являє собою важливе підґрунтя для формування реципрокних стосунків, котрі базуються на взаємному обміні ресурсами.

Майже схожі результати були отримані за методикою Є. П. Ільїна «Альтруїзм-егоїзм». Так, низький рівень альтруїзму було виявлено у 20,7% учасників дослідження, високий рівень альтруїзму – у 18,9%, середній рівень альтруїзму – у 60,4%.

Невелика розбіжність, що виникла між результатами двох методик, може свідчити про відносну достовірність отриманих даних.

Відповідно до мети дослідження вибірку досліджуваних нами було поділено на три підгрупи. Так, до першої (I) підгрупи увійшли 13 осіб з низьким рівнем альтруїзму, до другої (II) – 32 особи з середнім рівнем альтруїзму, а до третьої (III) – 8 осіб з високим рівнем альтруїзму. Подальша оцінка результатів була проведена у вигляді порівняльного аналізу показників серед досліджуваних з різним рівнем альтруїзму.

Відповідно до результатів методики оцінки агресивності у стосунках А. Ассінгера серед досліджуваних I підгрупи помірний рівень агресивності було виявлено у 25,0% учасників (рис. 1). Як правило, даним особистостям в межах норми притаманний достатній ступінь вираження самовпевненості та честолюбства (прагнення до слави), що зазвичай здійснюють позитивний вплив на процес

досягнення успіху. Слід зазначити, що у 75,0% досліджуваних з високим рівнем альтруїзму не виявлено схильності до агресивного реагування, що може бути наслідком миролюбності або ж свідчити про наявність у таких індивідів нерішучості та невпевненості в своїх силах.

Серед учасників II підгрупи миролюбність притаманна 65,6% досліджуваних, а 31,3% опитуваних з середнім рівнем альтруїзму продемонстрували помірний рівень агресивності (рис. 2).

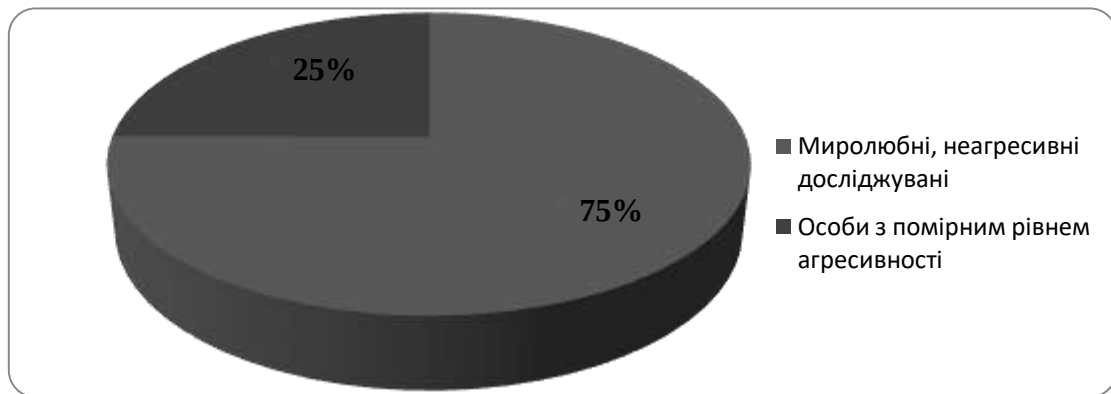


Рис. 1. Розподіл досліджуваних з високим рівнем альтруїзму за ступенем вираження агресивності відповідно до результатів методики А. Ассінгера

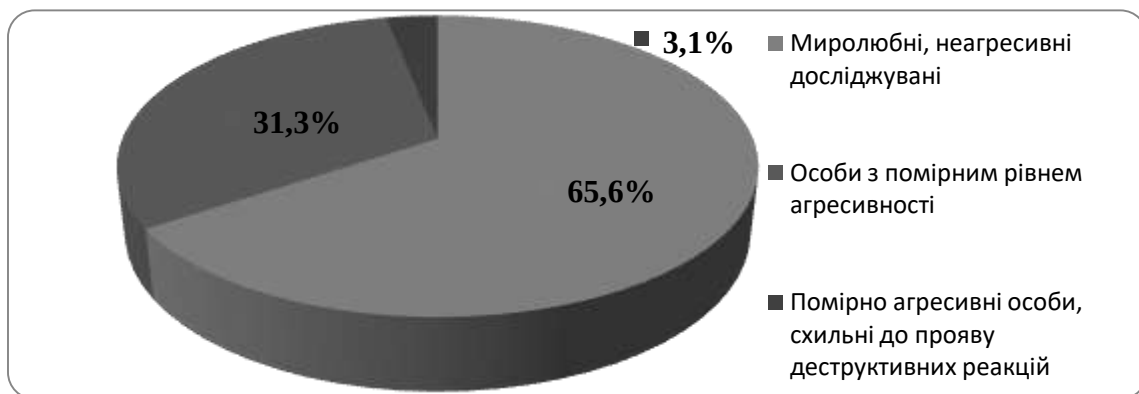


Рис. 2. Розподіл досліджуваних з середнім рівнем альтруїзму за ступенем вираження агресивності відповідно до результатів методики А. Ассінгера

Серед учасників III підгрупи помірний рівень агресивності було виявлено у 46,2% досліджуваних (рис. 3), при чому агресивним реакціям 7,7% осіб з низьким рівнем альтруїзму притаманний деструктивний характер, сутність якого полягає в поєднанні недостатньо обдуманих вчинків зі схильністю до реалізації запеклих дискусій. Слід зазначити, що серед досліджуваних II підгрупи дане явище спостерігається у 3,1% опитуваних, а учасники I підгрупи взагалі не продемонстрували тенденції до деструктивного прояву агресивності.

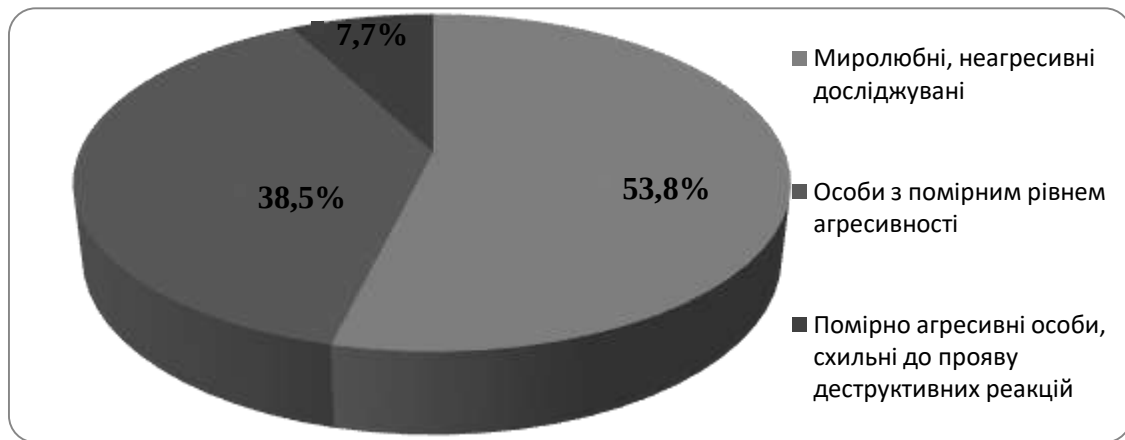


Рис. 3. Розподіл досліджуваних з низьким рівнем альтруїзму за ступенем вираження агресивності відповідно до результатів методики А. Ассінгера

Отже, узагальнюючи отримані результати емпіричного дослідження було встановлено, що у представників студентської молоді з різним рівнем альтруїзму існують певні характерні відмінності в прояві агресивності. Так, особи з високим рівнем альтруїзму меншою мірою схильні до прояву агресивності, ніж індивіди з середнім рівнем альтруїзму, які зі свого боку характеризуються меншою агресивністю, ніж представники студентської молоді з низьким рівнем альтруїзму. Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні гендерних особливостей прояву агресивності у молоді з різним рівнем альтруїзму.

ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА У ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ТВОРЧИМИ ТА ТЕХНІЧНИМИ ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ

Д. Ю. Заєць,

*студент 2 курсу, спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет*

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

У наш час великий вплив на розвиток науково технічного прогресу має як творчий, так і технічний вид мислення. Творчі та технічні види діяльності впливають на формування різних когнітивних функцій зокрема у підлітків. Але логічно допустити, що творче та технічне мислення мають різні вимоги до когнітивних функцій особистості, творче мислення вимагає більш розвиненої уяви та образного мислення, мовлення, а технічні види роблять акцент на словесно логічному та предметному мисленні. Тому важливо дослідити різницю між творчим та технічним мисленням.

Проблемою та основною метою дослідження являється аналіз підходів до формування різних аспектів когнітивних функцій підлітків під впливом різних видів творчої діяльності.

Актуальність обумовлена тим, що у наш час дуже мало наукових досліджень пов'язані саме з цією тематикою і більшість наукових шкіл не досить детально відкривали дане питання ,це може негативно впливати на навчання та розвиток сучасної молоді ,які розвивають в собі лише одну групу когнітивних функцій ,що в подальшому негативно впливає на формування у них загального розвитку.

Метою нашого дослідження є дізнатися деталі та відмінності когнітивної сфери підлітків, які займаються тим чи іншим видом творчої діяльності: (технічним, художнім), для покращення виховного впливу на них в процесі навчання та в позашкільній роботі.

Когнітивна сфера (від лат. *Cognitio* – пізнання, пізнавання, ознайомлення) – компонент свідомості людини і її загальнолюдської когніції; багаторівнева система, яка забезпечує виконання всіх основних когнітивних функцій центральної нервової системи.

На думку одного з засновників і авторів теорій когнітивного розвитку Ж. Піаже (Піаже Ж., 2004) у підлітків переважно використовується гіпотетико-дедуктивний метод пізнання . У підлітковому віці, дитина мислить гіпотезами, які можуть бути перевірені для того, щоб вибрати з них ту, що відповідає дійсному

стану справ, логічно допустити, що різні види діяльності формують у дітей різні погляди і паттерни мислення.

Дитина набуває здатності мислити реченнями та встановлювати формальні відносини між ними (включення, кон'юнкція, диз'юнкція (логіка) тощо), логічні відносини встановлюються вже між реченнями, тобто між результатами конкретних операцій. Тому Ж. Піаже називає ці операції операціями другого ступеня, або формальними операціями. З цього випливає те, що у підлітків починається сенситивний період для формування у них певних когнітивних установок, тому досить цікаво спостерігати за формуванням різних особливостей когнітивного інтелекту підлітків в умовах індивідуальних занять (Піаже Ж., 2002).

Розглядаючи проблему детермінації особистісних рис когнітивно-стильовими утвореннями ми відштовхувались від концепції інтегральної індивідуальності В. С. Мерліна. Саме особистісні структури, що синтезують у собі вплив онтогенетичних і філогенетичних тенденцій, стають основним чинником індивідуальної мінливості, що, з одного боку, «пов'язане з активною дією соціальних властивостей особистості на структурно-динамічні особливості індивіда, є їх генетичними джерелами», з другого боку, забезпечує функціонування індивідуальності як складної системи, що само розвивається і характеризується «балансом основних ефектів внутрішньої і зовнішньої взаємодії – оптимальністю, компенсаторністю, адаптивністю і результативністю» (Мерлін В. С., 1988). На основі цих даних можна зробити висновок, що сукупність і розвиток всіх аспектів пізнавальної сфери дає найбільший ефект для розвитку сучасних підлітків.

Один із найяскравіших сучасних дослідників проблематики когнітивних стилів М. О. Холодна зазначає, що на операційному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей в пізнавальній діяльності (швидкості знаходження простої деталі в складній фігурі, величини інтерференції словесно і сенсорно перцептивних функцій, опори на вузькі або широкі категорії при розумінні дійсності, точність перцептивного сканування і т. д.) (Холодна М. О., 1997). Проте ці окремі відмінності у пізнавальній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи з моторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів». На думку автора, сам факт такого роду глибокої включеності когнітивних стилів в особистісну

організацію є додатковим аргументом на користь припущення про особливу роль стильових властивостей в регуляції психічної активності. Що фактично являється підтвердженням, важливості формування та розвитку сукупності різних когнітивних процесів у підлітків.

Практичне значення даного дослідження полягає в тому, щоб оптимізувати виховний вплив на сучасну молодь в тому числі і підлітків для багатостороннього розвитку їх вроджених та набутих вмінь, що в подальшому допоможе їм стати успішними та всебічно розвиненими людьми у всіх можливих сферах роботи в тому числі і в сімейному житті. Також це має прикладне значення для сучасної освіти, адже дуже важливо щоб саме педагоги могли давати можливість підліткам розвиватися в різних сферах та дисциплінах для формування у них різнобічного мислення.

Розкриття зв'язку когнітивної сфери підлітків з творчістю вимагає переходу до креативності свідомості. Розкриття творчості як інноваційного процесу його спрямованості на зміну буття вимагає повному поглянути на природу когнітивного. У творчості діти виходять за межі існуючого. Цей вихід розкривається як трансцендування. Постійне трансцендування є виявом творчості (Новіков Б., 2015).

Перехід до розгляду внутрішніх ментальних репрезентацій ставить питання взаємодії матеріального та ідеального (Варели Ф., 2002) про нейронну синхронізацію 80-х р, передбачає нерозривну єдність когнітивного акту з єдиним і специфічним з'єднанням клітин мозку. Прив'язаність когнітивного до внутрішнього ментального стану підлітків пов'язується з розглядом когнітивного як адаптивного до середовища, дитина перетворюється в когнітивного агента, який поряд з іншими когнітивними агентами знаходиться в єдиному ланцюгу еволюції. З методологічної точки зору когнітивне тут зливається з об'єктом певної природи і розглядається в контексті біологічного пізнання. В основі розуміння когнітивного в соціальній психології та педагогіці знаходиться тілесний підхід та розкриття тілесного суб'єкту. В той же час широко використовується комп'ютерна метафора. Інформаційно-процесуальний підхід у соціальній психології передбачає розгляд когнітивних процесів переробки інформації на основі комп'ютеризації (Янчук В., 2013).

Постановка проблеми когнітивної активності дітей, як вияву творчості відкриває новий вимір дії когнітивних пізнавальних здібностей, пов'язаний з створенням нового. Творчість не є іманентною традицій когнітивних досліджень. Так, М. Мурані зазначає, що, якщо жива система починає брати участь у взаємодіях,

не приписаних и організацією, ця взаємодія залишається поза межами и когнітивної області (Мурані М., 1995).

Таким чином, на основі здійсненого аналізу підходів ми можемо сказати, що досить важливим являється вплив відмінних видів діяльності на формування різних індивідуальних когнітивних особливостей підлітків, зокрема, когнітивних стилів, а також недостатньо висвітлена проблема їх відмінностей в залежності від того, яким видом творчої діяльності займається підліток.

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТУ ЯК ПСИХО-СОЦІАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ

*Ю. С. Зацерковна,
магістрант спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Науковий керівник: О. В. Бацилєва, д. психол. н., професор

Проблема конфліктів завжди була актуальною та перебувала у центрі уваги фахівців різних галузей. Актуальною вона залишається і в умовах сьогодення, коли значне зростання агресивних, конфліктних тенденцій спостерігається серед різних верств населення. Стратегії поведінки в конфліктній ситуації визначають успішність особистості в міжособистісних стосунках, виступають основою для ефективного соціального функціонування.

Метою роботи є теоретичний аналіз проблеми конфлікту як психо-соціального феномену.

Згідно сучасних поглядів конфлікт розглядається як важлива сторона взаємодії людей у суспільстві. Безконфліктної взаємодії не існує, конфліктами насичене весь простір людського існування, всі сфери життєдіяльності. Саме це визначає значний інтерес до означеної проблеми не тільки вітчизняних дослідників, але й зарубіжних. Одним із перших досліджував конфлікт К. Левін. На думку дослідника конфлікт – це ситуація, в якій на індивід діють протилежно направленні одночасно сили однакової величини (Левин К., 1997). У такому ж контексті трактується конфлікт і в дослідженнях Р. Дарендорфа і Л. Козера. Однією з перших цілісних концепцій конфлікту вважають концепцію З. Фрейда, яка склалася у психоаналітичному підході. Певні дослідження проблеми конфліктів у вітчизняній конфліктологічній науці починають з'являтися у 60-ті роки

XX століття, але досліджень по цій темі вкрай мало, оскільки розробки в цій галузі не віталися владою, а роботи зарубіжних учених практично не публікувалися.

Практично всі дослідники, які розробляють конфліктологічну проблематику, відзначають, що на сьогоднішній день не склалося загальновизнаного розуміння конфлікту. У міждисциплінарному огляді робіт по дослідженню конфліктів виділяється одинадцять наукових дисциплін, які займаються його вивченням: психологія, соціологія, політологія, історія, філософія, мистецтвознавство, педагогіка, правознавство, соціобіологія, математика і військові науки; при цьому різні дисципліни наділяють поняття конфлікту своїм змістом (Анцупов А. Я., Шипилов А. И., 1999). На думку Л. В. Балабанової визначення поняття конфлікту – досить складна річ. Якщо поставити мету знайти дефініцію, яка б не заперечувала жодному з поглядів, то вона звучатиме приблизно так: конфлікт – це зіткнення чогось із чимось. При цьому два загальних питання теорії конфлікту: що стискається і який характер цього зіткнення – розглядається різними авторами зовсім неоднаково (Балабанова Л. В., 2009). Н. В. Грішина розглядає конфлікт як «усвідомлену перешкоду в досягненні мети спільної діяльності, як реакцію на ґрунті несумісності характерів, відмінності культурних основ і потреб» (Гришина Н. В., 2008). Дослідниця виділила ознаки, які характеризують будь-який конфлікт. До даних ознак вона віднесла: біполярність, активність, наявність суб'єкта (суб'єктів). На думку вітчизняних дослідників Г. В. Ложкіна, Н. І. Пов'якель конфлікт доцільно розуміти як процес різкого зіткнення, загострення протилежно направлених цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії (Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І., 2006).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що з приводу розуміння поняття «конфлікт», можна зробити наступний висновок: об'єднує всі тлумачення те, що в основі лежить якась суперечність. Саме вона, а також зіткнення різноспрямованих тенденцій і сил, є джерелом будь-якого розвитку. Більшість дослідників погоджуються з тим, що конфлікту, як соціально-психологічному та психолого-педагогічному феномену, притаманні такі ознаки: наявність суперечностей між інтересами, цінностями, цілями, поглядами, мотивами опонентів; протидія суб'єктів конфлікту тощо. Водночас різноманітність трактувань вказує на складність даного процесу, неоднозначність опису й ставлення до нього. При всьому різноманітті визначень загальним можна вважати наступне: конфлікт проявляється як зіткнення

різноспрямованих сил (цінностей, інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів – сторін взаємодії, прагнення однієї сторони досягти бажаної мети, ствердити свою позицію, незважаючи на незгоду, протести іншої сторони.

Найпоширенішим типом конфлікту є міжособистісний конфлікт. Щодо визначення цього типу конфлікту, то також немає єдиної думки, але практично усі дослідники підкреслюють, що конфлікт виникає між двома або більше сторонами, які є основними, або прямими, учасниками (суб'єктами, сторонами) конфлікту. Міжособистісний конфлікт найбільш ярко проявляється в порушенні нормального спілкування або в його повному припиненні. Проведений теоретичний аналіз С. М. Калаур дозволив виділити основні причини конфліктів, які лежать в основі міжособистісної конфліктної взаємодії суб'єктів: психологічні детермінанти (ціннісні орієнтації, цілі, мотиви, інтереси, потреби); акцентуації характеру; установки особистості (економічна, естетична, соціальна, політична, релігійна); неадекватні оцінки і сприйняття (ефекти ореола, новизни); манери поведінки (агресивність, скритність, схильність до брехні тощо) (Калаур С. М., 2018).

Особливого значення конфліктна взаємодія набуває в ранньому юнацькому віці. Основними досягненнями цього віку є входження юнаків у різні соціальні групи та засвоєння ними нових ролей під час міжособистісної взаємодії. О. П. Грибок наголошує, що міжособистісна взаємодія представляє собою поєднання двох протилежних тенденцій: з однієї сторони – співпраці та інтеграції; з іншої сторони – боротьби та диференціації. Дослідниця робить висновок, що результати такої взаємодії можуть бути різні, а саме: від емоційно-позитивних до емоційно-негативних (Грибок О. П., 2012). Не викликає заперечення той факт, що міжособистісні стосунки можуть перетворюватися у міжособистісні конфлікти. І. Р. Карчевський під проблемною міжособистісною взаємодією розуміє сукупність негативних зв'язків і дій між людьми, що можуть виявлятися у підозрі, недовірі, протиріччі думок, інтризі, дискримінації, міжособистісних конфліктах, вербальній та невербальній агресії (Карчевський І. Р., 2005). Т. А. Яновська зазначає, що в силу багатьох факторів молодь не здатна до обґрунтованого відстоювання своєї позиції, що може призвести до погіршення стосунків з однолітками, батьками, вчителями. До таких факторів дослідниця відносить агресивність, тривожність, нестійкість самооцінки, невпевненість у своїх силах та діях. Водночас Т. А. Яновська висуває припущення, що більшість конфліктів виникає

поза бажаннями їх учасників, а головну роль у їх виникненні відіграють – конфліктогени. Одним із таких конфліктогенів є прояв агресивності, форма реагування на стреси, що супроводжується негативними емоційними станами (Яновська Т. А., 2015).

Г. В. Ложкін виокремив три групи психологічних протиріч, які поєднуються у комплекс психологічних протиріч, що сприяють виникненню і ескалації міжособистісного конфлікту. До першої групи відносяться протиріччя пов'язані з дією неусвідомлених суб'єктивних чинників: мотивів, прагнень, природних інстинктів, що можуть бути причиною дезадаптованості, дезінтегрованості та конфліктності особистості. У другу групу ввійшли протиріччя пов'язані з дією індивідуально-типологічних і характерологічних чинників, зокрема, психологічна несумісність, несумісність стильових характеристик діяльності, особливості реагування на нестандартні й екстремальні ситуації. Третя група протиріч пов'язана з особливостями спрямованості особистості та її досвіду (Ложкін Г. В., 2006).

Таким чином, на основі теоретичного аналізу літературних джерел можна зробити висновок, що конфлікт – це складний багатомірний психологічний феномен, який детермінується багатьма чинниками, має певні феноменологічні особливості і прояви. Враховуючи, що участь у конфліктах виступає як неминучий момент дорослішання, через подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктів відбувається формування особистості, перспективою нашої подальшої роботи є дослідження особистісних особливостей як чинника оптимізації вибору конструктивних стратегій розв'язування міжособистісних конфліктів та процесу становлення особистості в ранньому юнацькому віці в цілому.

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ

З. П. Зеленська,

науковий кореспондент

лабораторії вікової психофізіології,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Науковий керівник: Н. М. Панасенко, к. психол. н., доцент

Спілкування має велике значення для учнів основної школи, оскільки воно знаходиться в центрі їхнього життя, багато в чому

визначає всі інші сторони їх поведінки і діяльності. Актуальність даного дослідження визначається необхідністю більш глибокого розуміння зв'язку особливостей спілкування учнів основної школи, розвитку їх комунікативних умінь та труднощів, які виникають у них в процесі спілкування та їх статевих відмінностей.

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей комунікативних умінь учнів основної школи та визначення їх статевих відмінностей. Для досягнення даної мети вирішувалися наступні задачі: визначення рівня полікомунікативної емпатії; визначення рівня комунікативного контролю; дослідження потреби у спілкуванні; виявлення емоційних бар'єрів спілкування; визначення статевих відмінностей комунікативних умінь в учнів основної школи.

Спираючись на трактування поняття «умінь», сформульовані різними авторами, визначимо уміння, як головну характеристику навчальної діяльності школяра, що включає разом з ним знання і навички, як освоєний суб'єктом спосіб виконання дії.

Класифікація комунікативних умінь у різних авторів відрізняється критерієм, по якому вона проведена. Як критерій найчастіше використовуються: психологічні особливості, інформаційні процеси, види інформації, джерела інформації (Тищенко В. А., 2006).

Дослідники (Драгунова Т. В., Маркова А. Н., Фельдштейн Д. І., 1999), Ельконін Д. Б., 1967) та інші сходяться у визнанні того великого значення, яке має для підлітків спілкування з однолітками, оскільки воно знаходиться в центрі його життя, багато в чому визначає всі інші сторони його поведінки і діяльності.

В процесі спілкування у підлітків можуть виникнути різні труднощі, які потребують особливої уваги і корекції.

Отримані наукові результати. Вибірку нашого дослідження склали 106 учнів 6 і 7 класів Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер», з яких 66 осіб – хлопці, а 40 – дівчата. Для реалізації мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик: методика «Діагностики рівня полікомунікативної емпатії» (за М. Юсуповим); методика «Діагностики комунікативного контролю» (за М. Шнайдером); методика «Дослідження комунікативних якостей школяра» («Потреба у спілкуванні» за О. М. Орловим); методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В. В. Бойко).

Було визначено, що показники дівчат нашої вибірки є значно вищими на рівні $p \leq 0,05$ ніж у хлопців за шкалами «прояв емпатії до

тварин», «прояв емпатії до дітей», «прояв емпатії до художніх творів» та значно вищими в них є загальні емпатійні тенденції.

Показники за шкалами «прояв емпатії до дітей» і «емпатійні тенденції» мають значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$, а за шкалами: «прояв емпатії до тварин», «прояв емпатії до художніх творів», «прояв емпатії до незнайомих людей» мають значущі відмінності рівні $p \leq 0,05$ залежно від статі учнів нашої вибірки, що може пояснюватися перш за все гендерними особливостями учнів та умовами їхньої соціалізації.

Показники комунікативних якостей у дівчат нашої вибірки є значно вищими на рівні $p \leq 0,05$ ніж у хлопців.

Показники комунікативних якостей мають кореляційний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ із статтю досліджуваних, що підтверджує те, що у дівчат вони розвинені краще, ніж у хлопців нашої вибірки. А от показники «невміння керувати емоціями» і загальна сума емоційних бар'єрів мають негативні кореляційні зв'язки із статтю досліджуваних.

Визначено, що у хлопців нашої вибірки за шкалами «невміння керувати емоціями» і «загальної суми емоційних бар'єрів» показники є значно вищими, ніж у дівчат на рівні $p \leq 0,05$. Тобто, хлопцям нашої вибірки емоційні бар'єри шкодять встановленню контактів з оточуючими, можливо, що їм більш притаманні дезорганізуючі реакції чи стани, чим дівчатам.

Кореляційний аналіз показників комунікативних умінь учнів нашої вибірки вказує на зв'язок показників комунікативного контролю із проявом в них емпатії до художніх творів ($r=0,24$; $p \leq 0,05$). Тобто, чим вищим є комунікативний контроль, як здатність слідкувати за собою і управляти проявом своїх емоцій, тим вищого рівня в них є прояв емпатії до художніх творів і навпаки.

Отже, спілкування має велике значення для учнів основної школи, оскільки воно знаходиться в центрі їхнього життя, багато в чому визначає всі інші сторони їх поведінки і діяльності.

В результаті проведеного дослідження, було встановлено, що хлопці мають більше емоційних бар'єрів у спілкуванні і їм складніше керувати власними емоціями, ніж дівчатам. У дівчат краще розвинені, ніж у хлопців емпатія до тварин, до дітей, до художніх творів, емпатійні тенденції та комунікативні якості. Також було визначено, що переважна більшість учнів основної школи має низьку потребу у спілкуванні, що потребує врахування при розробці психокорекційної програми.

Аналіз отриманих результатів вказує на необхідність корекційної роботи з учнями основної школи, спрямованої на

підвищення в них рівня прояву емпатичних тенденцій, формування навичок саморегуляції у спілкуванні і підвищення потреби у спілкуванні, а також забезпечення психологічних умов подолання й попередження емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні.

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДАЛЕКОБІЙНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

І. О. Іващєва,

студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

У сучасному світі все більшу практичну і наукову актуальність набуває проблема вивчення стресу, пов'язаного з професійною діяльністю людини. Зумовлено це, зокрема, тим, що присутність стресу і стрес-факторів ми можемо спостерігати в трудовій діяльності практично кожної людини. Підтверджує це і Всесвітня організація охорони здоров'я, яка називає професійний стрес «хворобою ХХІ століття», оскільки саме цей вид стресу набув розмірів «глобальної епідемії» і зустрічається практично в усіх професіях світу, що пов'язано з істотною зміною умов і змісту праці, безперервним зростанням соціальної, екологічної, економічної, особистісної напруженості в житті сучасних людей.

Професійний стрес має деструктивні психологічні та економічні наслідки. Серед таких наслідків можна виділити зниження ефективності праці, працездатності, погіршення психічного і соматичного здоров'я особистості, професійне вигорання.

В даний час проблема професійного стресу розробляється в роботах як зарубіжних (Ш. Берн, К. Маккей, К. Л. Купер, С. Картрайт, В. В. Бойко, В. А. Бодров, В. Р. Михайлова, А. Б. Леонова та ін.) так і вітчизняних (Т. В. Зайчикова, О. Баєва, С. Порхунова та ін.) вчених. Дослідники вказують, що рівень професійного стресу багато в чому визначається змістом трудової діяльності особистості. Наприклад, трудова діяльність далекобійників за своїм змістом є доволі напруженою, оскільки передбачає постійну концентрацію уваги, ненормований робочий день, малорухливий спосіб життя та досить

часто – необхідність працювати в екстремальних умовах. Однією із найважливіших професійних характеристик далекобійника є емоційна стійкість, яка якраз і дозволяє ефективно та безпечно здійснювати таку напружену трудову діяльність. Однак професійний стрес, з яким постійно стикається далекобійник, може негативно впливати на його емоційний стан, тим самим не лише знижувати ефективність праці, а й сприяти виникненню небезпечних ситуацій на дорозі, несучи загрозу, тим самим, життю і здоров'ю великої кількості людей.

Таким чином, вивчення специфіки впливу професійного стресу на емоційний стан далекобійників є актуальним, особливо зважаючи на відсутність подібних досліджень у сучасній психологічній науці.

Метою нашого дослідження було проаналізувати підходи до вивчення професійного стресу як чинника впливу на емоційний стан далекобійників.

Професійний стрес – це складний феномен у дослідженні стресових станів, як і психологічний стрес, який співвідноситься з негативними та позитивними емоціями і почуттями, та створюється факторами, які носять характер загрози або перешкод. Поняття «професійний стрес» найчастіше розуміють як негативний психічний стан, викликаний особливостями та вимогами самої професії, у вузькому для неї значенні.

За визначенням Л.

жуел, професійний стрес – це напружений стан працівника, що виникає в нього внаслідок дії емоційно-негативних та екстремальних чинників, пов'язаних з виконуваною професійною діяльністю (Кириленко С. В., 2013).

Досліджуючи професійний стрес, Н. В. Самоукіна вказує, що він виникає внаслідок внутрішнього нагромадження негативних емоцій без відповідної «розрядки». Реакція особистості на ускладнення виражається в неспецифічних діях, тобто різних варіантах прояву стресу в праці (Самоукіна Н. В., 2008).

Поняття про емоційний стрес вводить Р. Лазарус (Лазарус Р., 1994). На його думку, емоційний стрес пов'язаний з активізацією пізнавальної діяльності, за допомогою якої людина визначає для себе ступінь загрози і зіставляє труднощі, які виникають, із власними можливостями їх подолання.

Численні дослідження в сфері стресу було проведено на менеджерах, діючих військових, педагогах та інших вивчаючи: агресію, професійну безвідповідальність, зниження трудової мотивації та продуктивності.

Однією із найважливіших професійних характеристик далекобійника є емоційна стійкість, яка якраз і дозволяє ефективно та безпечно здійснювати таку напружену трудову діяльність. Однак професійний стрес, з яким постійно стикається далекобійник, може негативно впливати на його емоційний стан, тим самим не лише знижувати ефективність праці, а й сприяти виникненню небезпечних ситуацій на дорозі, несучи загрозу, тим самим, життю і здоров'ю великої кількості людей.

Отже, можна зробити висновок, що дослідження професійного стресу на сьогодні розглядаються у площині його видів, поведінкових ознак та психокорекції, а також мають професійну специфічність. Однак, доля праць щодо різних професій непропорційно розподілена. Найчастіше стрес вивчають у педагогів, медиків, військових, хоча існує безліч інших «стресових» професій, які потребують вивчення, зокрема, далекобійники.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. Д. Кірієнко,
*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Самооцінка є важливим показником розвитку особистості. За її допомоги людина робить вибір у різних життєвих ситуаціях, визначає рівень цінностей і прагнень, характер її відносин у соціальному середовищі.

Самооцінка – це оцінка людиною самої себе і місця серед інших особистостей. Від неї залежать відносини індивіда з індивідами, які його оточують, його вимогливість до себе, яке у людини ставлення до поразок, які нерідко зустрічаються у житті та до успіхів.

Самооцінка значною мірою виявляється не стільки в тому, що людина думає або говорить про себе, скільки в її ставленні до досягнень інших. Людина із завищеною самооцінкою охоче критикує без достатніх підстав зроблене іншими людьми. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не лише тим, кому вона властива, а й

оточуючим. Конфліктні ситуації, в яких опиняється людина, зазвичай є результатом неправильної самооцінки.

Самооцінка починає формуватись у ранньому дитинстві. Саме тоді дитина починає відокремлювати себе від інших людей і продовжує змінюватись протягом усього свого життя. Також самооцінка пов'язана з рівнем вимогливості людини, тобто який ступінь труднощів вона ставить перед собою при тому, коли досягає важливих цілей у житті. Молодший шкільний вік вважається сензитивним періодом для становлення самооцінки.

А. Адлер вважав, що основа формування самооцінки закладається, коли дитина переживає період повної безпорадності та залежності від батьків. Якщо розвиток правильний, екологічний, то закладене природою прагнення рости та досягати автономності формує здорову адекватну самооцінку без будь-яких комплексів. Це стає можливим тоді, коли потреби дитини враховують, на неї не тиснуть і не соромлять, не вимагають того, що неможливо на даному психологічному та фізіологічному етапі розвитку та інше. Якщо дитина зазнає постійного тиску, приниження, надмірних вимог, формується комплекс неповноцінності (низька самооцінка).

Отже, самооцінка – це найважливіша особиста перевірка «у організмі», що дозволяє керувати власною діяльністю, будувати свою поведінку відповідно до норм, прийнятих у суспільстві.

Мета – дослідити умови формування адекватної самооцінки та з'ясувати вікові особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особи. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем намагаць, цілей, які людина перед собою ставить. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності і з вимогами тих, що оточують. Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особи, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає особистісному утворенню можливість оцінити свій фізичний та духовний стан, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну.

У зарубіжній психологічній науці піком активності в дослідженнях самооцінки і емоційно-оцінних відносин вважається

кінець XX століття - початок XXI століття. За сто років до цього зародилося саме поняття «самооцінка», що відбулося в 1890 році, після виходу фундаментальної праці американського психолога і філософа В. Джеймса, чий «Принципи психології» розглядаються як точка відліку наукових досліджень з даної проблеми. У 60-70-х роках XX століття визнаними психологами, такими як М. Розенберг, Р. Уайлі, Р. Бернс, були створені нові концепції і методики дослідження, пов'язані з ядром особистості, ставленням до себе і іншими компонентами «Я». Так, М. Розенберг ввів не тільки новий термін «глобальна самоповага» – узагальнене ставлення до себе індивіда, - який вперше став предметом дослідження, але і розробив спеціальну діагностичну шкалу для його вимірювання. Самооцінка, по М. Розенберга, є «відображенням ступеня розвиненості у індивіда почуття самоповаги, відчуттям власної цінності і позитивного ставлення до всього, що входить в сферу власного «Я». Самооцінка, по С. Куперсміту, – це відношення індивіда до себе, що складається поступово, яке набуває звичний характер; проявляється як схвалення або засудження. Самооцінка дає особистості певну ступінь впевненості в своїй самоцінності і значущості. Вчений розглядав дві складові самооцінки: 1) оцінний компонент; 2) афективний компонент.

В якості формуючих підстав самооцінки Куперсміт виділяв:

- 1) влада (вплив / контроль оточуючих);
- 2) значущість (цінність для інших / прийняття оточуючими);
- 3) чеснота (дотримання морально-етичних норм);
- 4) компетентність, або успіх у досягненні поставлених цілей.

Іноді самооцінку розглядають лише як складову емоційно-ціннісного ставлення індивіда до себе, однак Р. Уайлі вважав це поняття явищем складним, фундамент якого складають два компоненти: 1) власні оцінки індивіда; 2) оцінки оточуючих людей. Р. Бернс пише про те, що самооцінка – це особистісне судження про власну цінність, що відбивається в установках, властивих індивіду. Вчений наводить узагальнене розуміння термінів «Я-концепція» і «самооцінка», зокрема «Я-концепція», на його думку, є сукупністю всіх уявлень індивіда про самого себе, пов'язаною з їх оцінкою.

Незалежно від когнітивної складової, уявлення про себе переконливі, можуть ґрунтуватися як на об'єктивних, так і на суб'єктивних думках, хибних або справжніх. Описова складова «Я-концепції» часто має назву «Я-образ» – загальне уявлення про самого себе. Самооцінка – це афективна складова, пов'язана зі ставленням до себе особистості, до своїх окремих якостей і досягнень. Вона має

різну інтенсивність в залежності від емоцій прийняття або засудження. «Я-образ» і самооцінка викликають потенційні поведінкові реакції – конкретні дії, що виражаються в поведінці людини. На думку Р. Бернса та інших авторів, самооцінка не є самостійним утворенням і ототожнюється з емоційно-ціннісним самовідношенням, не маючи автономного статусу в Я-концепції.

Однак вона (самооцінка) є ядром особистості і виконує виключно важливу роль в житті індивіда в цілому. А. Тесер вказує на те, що західні дослідники створили цілий «парк», в якому є колекція концепцій, конструктів, типологій і процесів все збільшується.

«На сьогоднішній день існує так багато публікацій з різних аспектів даної теми в різних областях психології, що їх навряд чи можна всі охопити в рамках однієї статті. Згідно з дослідженнями М. Керніс, тільки поняття «самооцінка» було обговорено в більш ніж в 25 000 наукових публікаціях. На думку Х. Мумменді і В. Грефе, до них треба додати ще роботи, спрямовані на інші численні аспекти проблеми самооцінки. Т. Метцінгер вказує, що також потрібно розглянути роботи з інших гуманітарних дисциплін, таких як філософія, соціологія, педагогіка і спорт».

Самооцінка – це оцінка людиною самої себе і місця серед інших особистостей. Самооцінка починає формуватись у ранньому дитинстві. Молодший шкільний вік вважається сензитивним періодом для становлення самооцінки. А. Адлер вважав, що основа формування самооцінки закладається, коли дитина переживає період повної безпорадності та залежності від батьків.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІ З РІЗНОЮ ГОТОВНІСТЮ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

І. П. Ковальчук,

студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

У сучасному суспільстві досі існує стереотип, що головна ціль молодої дівчини – вийти заміж. З раннього віку їм навіюють нездійсненні ідеали подружнього життя: важливо бути «ідеальною

дружиною» для свого «ідеального чоловіка». Дійсно, побудова прогресивного світу неможлива без формування інституту сім'ї. І для реалізації цієї цілі було проведено багато досліджень сімейних цінностей та установок. Але для того, щоб виховувати здорових особистостей, готових свідомо вступити у шлюб, немає актуальних даних про готовність до подружнього життя молоді.

Метою нашого дослідження було дослідити підходи до вивчення індивідуально-психологічних особливостей молоді з різною готовністю до подружнього життя.

Л. В. Богданова зазначає, що готовність до подружнього життя – це здатність відмовитися від чогось важливого, заради іншої людини, вміння конструктивно подивитися на свої невдачі та шляхи їх вирішення, а також адекватне сприйняття критики та зауважень в свою сторону. Також вона відводить особливу роль самотійності та відсутності егоцентризму (Богданова Л. В., 2006).

На думку А. Макаренка та І. Гребеннікова ключову роль у формуванні готовності до подружнього життя грає модель взаєностосунків у батьківській сім'ї. Для того, щоб у молодій людині були правильно сформовані уявлення подружнього життя та розуміння своїх обов'язків в цій системі стосунків, вона повинна мати позитивний досвід сімейних взаємовідносин на прикладі батьків.

Особливе місце у готовності до подружнього життя, на думку А. Волкової та М. Обозова має психологічна сумісність обох партнерів, що і забезпечує моральну та емоційну підтримку (М. Обозова, 1998).

Б. Паригін визначив психологічну готовність до шлюбу як адекватне уявлення та ставлення партнерів один до одного та готовність до спільного подолання конфліктів та кризових ситуацій (Паригін Б. Д., 1987).

В зарубіжній психології проблема готовності до сімейного життя розглядалась в площині мотиваційно-потребової сфери особистості. Представник гуманістичного напрямку у психології К. Роджерс описує, що підґрунтям для побудови щасливих сімейних стосунків, є реалізація наступних потреб:

- 1) Потреба у позитивному ставленні (любов та підтримка з боку оточуючих;
- 2) Потреба у самоствердженні, яка витікає із задоволення першої потреби.

Важливим питанням є розгляд передумов, які сприяють формуванню психологічної готовності до шлюбу. В. Торохтій виділяє ряд аспектів, необхідних для її формування:

1) готовність прийняти на себе нову систему обов'язків стосовно свого шлюбного партнера, майбутніх дітей та відповідальності за їх поведінку;

2) розуміння прав і гідності інших членів сімейного союзу, визнання принципів рівності в людських відносинах;

3) прагнення до повсякденного спілкування та співпраці, узгодження взаємодій з представником протилежної статі, що в свою чергу передбачає високу моральну культуру;

4) уміння пристосуватися до звичок і рис характеру іншої людини і розуміння її психічних станів (Торохтій В., 2004).

Посилаючись на вищесказане, можна зробити висновок, що попри актуальність та популярність вивчення цієї теми досі немає сформованого визначення «готовність до подружнього життя». Розробляючи принципи та методи виховання у молоді зрілого ставлення до вступу у сімейні стосунки, теоретична база не є повноцінною. Основний акцент ставиться на батьківське виховання та розвиток у собі відповідних рис та якостей. На мою думку, дуже часто упускається роль саме соціальних інститутів у формуванні готовності до шлюбу. У навчальних закладах досі немає уроків статевого виховання та економічної грамотності, а школи батьківств розраховані лише на виховання та догляд за дітьми грудного віку.

ДИСКУРСИВНА ПАРАДИГМА В КОНСТРУЮВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

І. Б. Колобова,

аспірант лабораторії когнітивної психології,

Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

Науковий керівник: С. Ю. Рудницька, д. психол. н., доцент

Одним із методологічно важливих положень сучасного конструктивізму в контексті психолого-герменевтичного підходу є настанова тлумачити фундаментальні структури реальності як проекції мови. В цій парадигмі значення конструюються дискурсивно і саме наша мова визначає те, що і як ми розуміємо в тому числі і під фундаментальними структурами нашого буття.

Тобто дискурс і мова стають основним оптичним принципом конструювання індивідуальної та соціальної реальності. Близькими до цього напряму стали дискурсивна психологія Дж. Поттера,

М. Уэзерелла, Д. Едвардса, Дж. Шоттера, концепція соціальних уявлень С. Московичі та ряд наративних теорій – концепція ідентичності Д. МакАдамса, теорія діалогічного Я Г. Хермансена і ін. Поряд з наведеними принципами соціального конструктивізму значний вплив на формування нової парадигми в соціальних і гуманітарних науках здійснили постструктуралізм, постмодернізм, герменевтика, матеріалістична феноменологія, критичні теорії, феміністична епістемологія.

Поєднання мовної здатності людини та знання, що репрезентовані в її свідомості змістили когнітивні науки в бік вивчення саме дискурсивного підходу. Цьому етапу передували численні дослідження когнітивних операцій, процесів обробки та переробки інформації, категоризація знань про дійсність у мові, класифікація різних типів знання, метакогніція і метарепрезентація, мовне знання та мовна свідомість, мовна картина світу і дискурсивні практики.

В рамках дискурсивної та психогерменевтичної парадигм, що зв'язали мовні соціальні структури з структурами сприйняття реальності, ми намагаємося довести важливе теоретичне та прикладне значення дискурсивних практик та технологій по відношенню до об'єктивації, а саме сприйняття та обробки повсякденного індивідуального та соціального досвіду. В процесі породження нових смислів та інтерпретацій будь-яка людина свідомо чи несвідомо залучається в процес конструювання дійсності, яка виринає з її минулого екзистенційного досвіду, всмоктує теперішні події й робить зачепи та вузлики майбутнього життя. За Бергеном та Лукманом конструювання дійсності – це безпосереднє існування людей, засноване на їх знаннях і поточній діяльності; суть якого-постійне визначення свого місця в сьогоденні і пошуки бажаного майбутнього (Berger P. L., Luckmann T., 1966).

Як зазначає Плотнікова в процесі дискурсивного конструювання створюється світ, в який повністю занурений той, хто говорить та пише: він живе в цей момент усередині даного світу і творить його своїми діями і своїм дискурсом (С. М. Плотнікова, 2014). Залучаючись у різні сфери життя, обмінюючись поглядами, рухаючись від події до події, означаючи їх власними переживаннями та смислами, відтворюючи образи в мові, відбувається безперервний процес плетіння дискурсу. Створюється множинність світів: або потенційних, що виникають в результаті отримання зовнішньої інформації у вигляді оповіді подруги, перегляду фільму чи стрічки новин, або таких, в яких людина перебуває в процесі реального

переживання досвіду. Таким чином, повсякденний дискурс зазнає атаки з боку соціальних світів, розширюючи звичну обмежену область знань.

Рудницька дає таке визначення конструювання особистістю досвіду (С. Ю. Рудницька, 2019). Це насамперед приведення всіх своїх уявлень, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу в єдину систему, їх упорядкування, організацію в єдину пов'язану структуру, що допомагає досягнути сенс подій і вчинків свого власного життя і життя інших, перманентний процес особистісного змістотворення. Ця пов'язана структура, що охоплює всі сфери буття, рухаючись незворотнім часовим вектором у формі послідовної зміни предметів та подій, може бути перебудована чи реконструйована разом з отриманням нової інформації чи переосмисленням того, що було. Таким чином, минуле, що вважається статичним фактологічним матеріалом з обмеженим перцептуальним доступом, в процесі дискурсивного конструювання змінює свою смислову та організаційну структуру. В залежності від типу детермінації та ряду інших психологічних особливостей під час конструювання минулого з плином часу виникають процеси перебудови основних смислових та організаційних структур, наприклад зміщення центральних фігур, зменшення чи збільшення значення фактів, зміна самоідентичності; може коригуватись особиста залученість чи залученість інших до одних і тих самих подій. В цілому під впливом отриманих нових вхідних даних може набувати суттєвих трансформацій тип інтерпретації минулого, емоційне забарвлення власної оповіді.

В епоху відкритого інформаційного простору світ потону в численних дискурсах, переповнився всім можливим символічним та семіотичним спектром, вимагаючи від «поглиначів» високого рівня дискурсивної та наративної компетентності. Конструювання дійсності відбувається в процесі безперервних прямих (через спілкування) та опосередкованих (через соціальні мережі) контактів між людьми і включає в себе процес динамічного «перекроювання» образів світу, особливо під впливом глобальних інформаційних мереж, зростання інформаційних потоків в сфері міжкультурної комунікації та зв'язку її з процесом глобалізації світу (О.С. Кубрякова, 2009).

Як зазначили Коулдрі і Хепп, настав час, коли соціальна реальність конструюється не в повсякденних людських взаємодіях, а відбудовується за допомогою різних медіаплатформ (Couldry N., Нерр А., 2016). Світ соціальних конструкцій Бергена і Лукмана доповнюється та значно розширюється медійним конструюванням

дійсності, саме побутової людської дійсності. Зміна світогляду прискорюється синхронно процесу відкриття для себе додаткових медіаджерел та підвищення частоти звернення до них, торкаючись ціннісно-сміслової сфери, релігійних поглядів, онтологічних засад буття. Все більше ставляться під сумнів ортодоксальні цінності, традиції, культурні засади; зменшується відстань між «своєю» та «чужою» реальністю; розширюється поле альтернатив та точок зору; відбувається змиття меж термінів та понять. Індивідуальна реальність наповнюється такою «справжністю» подій, які нав'язують засоби масової інформації, формуючи в індивідуальному дискурсі портрет соціальної реальності, яка ніколи не стане об'єктивною репрезентацією того, що було насправді.

Можна зробити висновок, що стирання межі між індивідуальною і соціальною реальністю ускладнює роботу дослідника, який шукає серед соціальних кліше особистісні смисли, те, що справді робить людину унікальною і неповторною, що відрізняє її від інших, і робить її свідомим користувачем життя, яка конструює свій всесвіт під впливом сформованої системи цінностей, моральних установ та поглядів. Аналізуючи досвід іншої людини за допомогою текстів, ми намагаємось витягнути з мови інваріант індивідуальної реальності через тлумачення смислів, знаходження закономірностей конструювання подій, розташування їх у часопросторі, специфіку інтерпретаційних репертуарів. Так чи інакше оповідь досліджуваного про себе, поглинена соціальним дискурсом, у своєму кінцевому вигляді буде представляти не «чистий» об'єкт дослідження, а презентацію соціального та медіаоточення, в якому він перебуває. Тому основними ознаками дискурсивної компетентності сьогодення ми вважаємо здатність не втратити свою унікальну історію, дистанціюватись від тотального дискурсивного конструювання дійсності медіаносіями, відрізнити, що є правильно, а що не правильно, утворювати стійке смислове ядро погляду на своє життя та на життя інших, відбирати ту інформацію, що підтримує стан психологічного благополуччя.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

*Л. А. Мартинець,
завідувач кафедри педагогіки,
фізичної культури та управління освітою,
доктор педагогічних наук, доцент,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Проблема забезпечення якості є такою ж давньою, як і саме людство. В усі часи люди прагнули забезпечити високу якість свого життя, особливо в тих випадках, коли треба було гарантувати збереження здоров'я людини, безпеку використання продукції чи охорону навколишнього середовища тощо. Поняття «якість» виводиться з філософії, де впроваджене Платоном, і визначене як ступінь досконалості речей. Якість у розумінні Аристотеля – продовжувача ідей Платона – це сутність речей, тобто предикат, який самостійно, без речі, не існує і відповідає на запитання: який? яка? яке? (Щудло С. А., 2012). З огляду на викладене, цю особливість можна інтерпретувати у такий спосіб: якщо якості притаманний певний стан, а стан піддається зміні, то стан можна співвіднести з певною нормою, еталоном, стандартом.

У сучасному філософському розумінні якість інтерпретована як:

- властивість, риса,
- риса чи сукупність рис, що відрізняють один предмет від інших;
- риса чи сукупність рис, що визначають стосунки, відносини, зв'язки даного явища з середовищем, визначають його структуру;
- ступінь досконалості (Щудло С. А., 2012)..

З педагогічної точки зору М. Поташник виокремлює інші підходи щодо визначення поняття. Нормативно-дидактичний підхід дає можливість відобразити змістову та знанняву, діяльнісну характеристики якості освіти, які можна виявити за допомогою об'єктивних критеріїв та кількісних показників. Соціально-маркетинговий підхід робить можливим розглядати якість освіти як широку соціальну категорію, яка відображає загальний рівень освіченості, не тільки рівень навченості. Середовищно-компетентнісний підхід до якості освіти синтезує якості освітнього середовища (якість ресурсів і процесів) та якості результатів у відповідності до місії та соціального замовлення, які є

системоутворювальними факторами (Поташника М. М., Лазарев В. С., 1995).

Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. Воротілов та Г. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти (див. таблицю 1).

Таблиця 1 Підходи до визначення якості освіти

Підхід	Основа класифікації
Інтуїтивно-емпіричний	Досвід та інтуїція особи
Формально-звітний	Рівень успішності тих, хто навчається
Психологічний	Рівень розвитку пізнавальних процесів та ступінь прояву психічних новоутворень особистості
Педагогічний	Рівень виховності та навченості
Процесуальний	Оцінка стану освітнього процесу
Результативний	Оцінка результату педагогічної діяльності освітньої установи
Комплексний	Зовнішня експертиза (матеріальна база, кадровий склад, програми, форми та методи роботи)
Багатопараметричний	Оцінка діяльності освітніх закладів на основі внутрісистемних параметрів
Методологічний	Співвідношення результату з операційно заданими цілями
Інтегрований	Введення категорій, які носять інтегрований характер (компетентність, грамотність, освіченість)
Особистісно-орієнтований	Особистісний розвиток
Соціальний	Ступінь задоволеності індивідуального та суспільного споживача
Кваліметричний	Вимірювання показників за параметрами

З економічної точки зору, якість – сукупність істотних споживчих властивостей продукції або послуги, значущих для споживача. Якість розглядається як невід’ємний атрибут високоефективної праці у суспільстві, джерело національного багатства, а також, що особливо важливо, як один із факторів виходу із соціальної та економічної криз (Азрилиян А. Н., 2001).

На сьогоднішній день управління якістю – це обов’язковий елемент закладу освіти. Якість визначається дією багатьох суб’єктивних та об’єктивних чинників як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. Для забезпечення стабільно високого рівня якості необхідна система управління якістю. При цьому потрібні не окремі розпорошені і спонтанні зусилля, а сукупність заходів постійного впливу на процес створення і поліпшення рівня якості. У міжнародних стандартах термін управління якістю визначено як скоординовану діяльність, яка полягає у спрямуванні та контролюванні організації щодо якості.

Отже, якість як категорія розглядається вченими в різних наукових галузях. З філософської точки зору вона віддзеркалює внутрішню визначеність предмета, що становить специфіку, котра відрізняє його від усіх інших, з економічної – сукупність властивостей продукції, що зумовлюють ступінь її здатності задовольняти потреби споживачів відповідно до свого призначення, з юридичної – це одна з суттєвих умов багатьох цивільно-правових договорів тощо.

На відміну від інших галузей, у педагогіці якість є багатогранною, що за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу та розглядається як міра відповідності результатів та процесу освіти вимогам держави, суспільства, запитам споживачів, потребам, можливостям та інтересам всіх суб’єктів освітнього процесу.

КАР’ЄРНІ КРИЗИ НА РАННІХ ЕТАПАХ ПЛАНУВАННЯ КАР’ЄРИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Н. С. Марценюк,

*магістрант спеціальності «Хімія»,
Донецький національний університет*

імені Василя Стуса

Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент

У житті кожної людини є важливий момент обрання своєї професії, це як обрання курсу свого життя. І тому, стаючи вже на обраний шлях, завжди виникають якісь сумніви у виборі, та ще й, крім цього, починається важкий період в житті, коли людина з безтурботного школяра повинна перетворитися в самостійного студента. І цей перехід несе у собі багато проблем і запитань, які не завжди людина може вирішити і дати відповідь сама. Також у

кожного випускника навчального закладу є страх перед реальною діяльністю. Адже дуже часто виникає розбіжність між одержаними навичками під час навчання та реальними вимогами на ринку праці. Тому важливо виділяти проблеми та шукати найкращі варіанти їх вирішення.

Метою даної роботи є аналіз кар'єрних криз на ранніх етапах планування кар'єри та розробка рекомендацій щодо їх подолання.

У процесі становлення майже кожного молодого фахівця є неминучим процес проходження кар'єрних криз. Ці кризи беруть свій початок від вступу до навчального закладу, оскільки саме у процесі навчання кожен студент може виділити більше ніж одну проблему, з якою він стикається протягом навчання. Ці проблеми можна розподілити по курсах, на яких вони зазвичай виникають, та відповідно до них можна сформулювати низку рекомендацій щодо їх подолання.

На першому курсі одразу ж виникає перша і досить ключова проблема – це перехід від школяра до студента. В цей період відбувається зміна соціальної ролі та вимог до особистості. Деяким студентам дуже важко адаптуватися до нових умов навчання, адже саме для студентів першого курсу характерна ненормативна поведінка. Інші ж можуть, навпаки, замикатися в собі через побоювання стати об'єктом кепкувань і це, як наслідок, може призводити до важких криз і патологічних наслідків. Для полегшення процесу адаптації можна зблизити першокурсників зі студентами старших курсів, які можуть надати необхідні поради.

На першому, але частіше все ж таки на другому курсі студенти задаються питанням, навіщо вони обрали саме цю спеціальність. Так як більшість новоспечених студентів мали в шкільний період досить тісні взаємовідносини з батьками, то і майбутню професію вони обрали за сприяння своїх батьків. Або ж на вибір студента вплинуло суспільство чи «популярність» професії. І через це у студента відбувається внутрішній опір, адже в ході освоєння своєї професії студент розуміє, що йому це не цікаво, і, взагалі, він не хоче з цим зв'язувати своє життя. Якщо ж виникли серйозні сумніви в обраній професії, то можна зробити наступні дії. По-перше, розглянути споріднені спеціальності, і, якщо є така можливість, то перевестись на них. По-друге, можна цю освіту зробити «додатковою» і вступити на перехресне навчання на іншу спеціальність або ж відвідувати спеціальні курси в іншій сфері. По-третє, якщо ж обрана професія повністю не задовольняє студента – обрати і вступити на іншу спеціальність.

В період третього-четвертого курсів студенти починають готуватися до виходу на ринок праці і починають зіставляти потреби роботодавців з одержуваними знаннями та навичками. Також в цей період деякі студенти вже починають підробляти за фахом, звідки і виникають сумніви у тому, чи забезпечить мене навчальна програма тими вміннями, які потрібні у обраній професійній сфері. На жаль, програма університетів є стандартизованою і вона не може включати в себе всі аспекти майбутньої роботи. Тобто, якщо формальна освіта не задовольняє потреби студента, у нього є можливість зайнятися інформальною освітою. Для цього, щоб підготуватися до виходу на ринок праці, можна самостійно шукати необхідну інформацію, проходити тренінги, семінари, читати спеціалізовану літературу.

Також в цей період постає питання, яку спеціалізацію обрати щоб бути затребуваним на ринку праці. Для відповіді на це питання, треба зробити аналіз ринку праці, свої схильності, цілі, знання та навички і відповідно до цього зробити вибір.

На п'ятому курсі, а точніше вже майже перед виходом на ринок праці студент може мати істотний розрив між власними можливостями та кар'єрними амбіціями, через що виникає страх за успішність своєї професійної діяльності. Починається перехід від студента до фахівця, що веде за собою ряд нових проблем, знову адаптація, сумніви у обраній професії. Для уникнення внутрішнього конфлікту перед новою соціальною роллю, можна звернутися за порадою до людей, які відносно недавно вже проходили цей етап. Якщо ж будуть виникати серйозні психологічні труднощі, краще звернутися до психолога, щоб не відхилитися від свого професійного курсу.

Отже, ми можемо спостерігати таку тенденцію, що на кожному курсі навчання виникає якась кар'єрна криза, і, зрозуміло, що обравши неправильний шлях до її подолання, можна загубитися у вирі різних професій і, в гіршому випадку, не задовольнити своїх бажань та амбіцій. Важливо усвідомлювати свої дії та при виникненні важких для вирішення проблем, не соромитися і намагатися знайти допомогу або підтримку у рідних, знайомих по професії або психолога. Також однією із основних рекомендацій до подолання кар'єрних криз є раціональний підхід до вирішення проблем, старатися уникати надмірних емоцій, дати час для заспокоєння і тільки тоді починати розгляд проблемних ситуацій. Це дозволить уникнути різких рішень, які можуть кардинально змінити кар'єрний курс (і не завжди у кращу сторону).

ПСИХІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

А. П. Мороз,

магістрант спеціальності «Психологія»,

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: І. В. Пузь, к. психол. н., доцент

У сучасному суспільстві досить гостро постає проблема розуміння особливостей прояву емоцій особистості. З одного боку тенденція до діджиталізації мінімізує живе спілкування людей і нівелює його важливість, з іншого – вплив стресових чинників, різного роду проблеми, замкнутість та ізолюваність, що може розвиватися внаслідок безперервного користування гаджетами, які замінюють реальне безпосереднє спілкування, призводить до того, що особистість виявляє неадекватні емоційні реакції та поведінкові прояви у відповідь на несуттєві або незнайомі їй зовнішні обставини. Така ситуація може зумовлювати утруднену адаптацію в новому колективі, конфліктність, важкість або й узагалі неможливість встановити соціальні контакти, побудувати гармонійні стосунки і створити сім'ю. Протилежна ситуація – диференціація та розуміння емоцій як власних, так і оточуючих людей, а також уміння адекватно реагувати на ситуацію, навпаки сприяє ефективній міжособистісній взаємодії, швидкій та правильній орієнтації у стресових станах і дозволяє зберігати та підтримувати психічне здоров'я на високому рівні. З огляду на це, важливою характеристикою кожної людини стає емоційний інтелект.

Поняття «емоційний інтелект» є відносно новим у психологічній літературі. Праці на відповідну тематику почали з'являтися наприкінці ХХ ст. Дослідники визначають емоційний інтелект (EQ), як здатність відслідковувати емоції та почуття свої й інших людей, розрізняти їх і на цій основі керувати діями (П. Селовей і Дж. Мейер); здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей, мотивувати себе та керувати емоціями (Д. Голмен); набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, які пов'язані із емоційними, соціальними та персональними особливостями, і впливають на здатність людини справлятися з вимогами і тиском зовнішнього середовища (Р. Бар-Он) (Гацько А. Ф., Смігунова О. В., 2016).

Аналізуючи літературні джерела (Наконечна О. В., 2017; Попова Т. С., Горват-Янушевська І. І., 2014; Подофей С. О., 2019), маємо можливість розглянути структуру емоційного інтелекту. Так, П. Селовей і Дж. Мейер, описали чотирьохкомпонентну структуру: сприйняття і розпізнавання, розуміння, керування емоціями, а також використання емоцій з метою стимуляції мисленнєвих процесів. Науковець Д. Гоулмен дещо розширив цю модель: самопізнання (розуміння емоцій), саморегуляція, соціальні навички, емпатія та мотивація. Російський дослідник Д. В. Люсін та вітчизняна вчена А. Здойма вважають, що емоційний інтелект варто розглядати з урахуванням внутрішньоособистісного та міжособистісного аспектів. До першого відносяться: усвідомлення власних почуттів, самооцінка, самовпевненість, самоконтроль, оптимізм, спрямованість на досягнення, активність. До другого належать: комунікативні здібності, емпатія, відкритість, повага, здатність знаходитися і працювати в колективі. Українська дослідниця, Марія Шпак, у структурі емоційного інтелекту виділяє 4 компоненти: раціональний, емоційний, комунікативний та конативний, який представляє саморегуляцію поведінки та прояву емоцій.

Узагальнивши погляди на трактування емоційного інтелекту та його структуру, розуміємо, що саморегуляція виступає одним із найважливіших компонентів даного феномену. Найпростішим видається її розуміння, як здатності керувати собою на основі усвідомлення і прийняття власних психічних станів. У широкому визначенні саморегуляція розглядається як здатність зберігати цілісність і єдність психічних явищ, рівновага внутрішніх і зовнішніх сил, рух до поставленої мети, тощо (Сидоренко О. Б., 2017). Психічна саморегуляція виявляється у керуванні людиною власним психоемоційним станом, що досягається через вплив людини на саму себе шляхом використання слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням, тощо. Таким чином, психологічні основи саморегуляції полягають в контролюванні і керуванні пізнавальними процесами, емоціями, діями – реакціями на подразники зовнішнього світу та, як наслідок – поведінкою (Гринців М. В., 2017).

Варто зазначити, що саморегуляція може відбуватися на декількох рівнях життєдіяльності людини (Сидоренко О. Б., 2017): соціально-психологічному, особистісному, рівні психічних процесів і станів, а також на функціональному рівні. Соціально психологічний рівень передбачає регулювання міжособистісних відносин і керування ними. Особистісний виявляється у вмінні контролювати власну поведінку, включаючи мотиви, самооцінку та рівень домагань. Рівень

психічних процесів виявляється в умінні регулювати діяльність. Рівень психічних станів – у керуванні переживаннями. Крім того, виділяється і рівень регуляції функціональних станів.

Людина, яка володіє прийомами саморегуляції, буде ефективно взаємодіяти з оточуючими у будь-якому соціальному інституті: сім'ї, неформальних організаціях, на роботі, тощо, адже її поведінка завжди відрізнятиметься відповідністю вимогам ситуації. Конфліктуватиме така особистість також досить мало і рідко, що буде наслідком уміння стримати негативні емоції чи агресію, де це потрібно, та замінити їх більш доцільними та прийнятними. Саморегуляція надзвичайно важлива і для тих осіб, які знаходяться в епіцентрі постійної дії дистресу. Уміння стабілізувати свій психоемоційний стан у першу чергу дасть можливість мобілізувати адаптаційні резерви організму і скерувати дії таким чином, аби конструктивно вийти із проблемної ситуації, якщо така наявна. Добрий рівень володіння психічною саморегуляцією дає можливість оцінити будь-яку ситуацію зі всіх боків, намітити можливі варіанти її вирішення та обрати найбільш прийнятний, що дозволяє виключити або зменшити ризик виникнення проблем із будь-якою сферою здоров'я. Варто зауважити, що саморегуляція не зводиться до вибору окремих вчинків (Гринців М. В., 2017). Вона впливає на індивідуальний стиль діяльності, формування особистості, як такої, а також є однією зі складових, які забезпечують гармонійне життя та функціонування людини.

У науковій літературі описуються різні прийоми саморегуляції (Василенко І. С., 2013; Сидоренко О. Б., 2017). Пропонуємо коротко ознайомитися з кожним із них. Рефлексія, як механізм, дозволяє людині поглянути на себе об'єктивно, проаналізувати і зіставити різні події власного життя. Вона фіксує процес діяльності, відчужує і об'єктивує його, що і робить можливим усвідомлений вплив на цей процес. Іншим засобом є смислове зв'язування. Цей прийом дає можливість проаналізувати всю множину чинників, які впливають на емоції та поведінку, як власну, так і оточуючих людей. Відповідно, усвідомити мотивацію і на основі цього вибудовувати стратегію власних дій. Досить поширеним методом саморегуляції є аутогенне тренування. Воно полягає у досягненні стану розслаблення м'язів, після чого відбувається самонавіювання, спрямоване на ті чи інші органи або функції організму, в даному випадку – емоційне та поведінкове реагування. Одним із нових методів є ідеомоторне тренування. Його суть полягає у наступному: чим точніше і яскравіше людина уявляє певний рух, мімічний вираз або дію, тим легше буде

відтворити їх у реальній діяльності. Досить дієво працює метод уявної репетиції. Людина оцінює ситуацію, обмірковує, якими можуть бути її кроки та дії учасників. Шляхом співставлення та аналізу обирається найбільш доцільний сценарій, який кілька разів, покроково, ніби, репетирується в уяві. Схожою є техніка ментального імаго-тренінгу. Для її реалізації також використовується уява. Різниця лише у тому, що людина створює картину подій, яка їй потрібна і вживається у бажаний образ. Така техніка дає можливість зобразити себе ким завгодно і подивитися на ситуацію, ніби, збоку. Досить широко вона поширена у психодрамі. До психотренінгу вольової уваги належать прийоми і вправи на концентрацію уваги, розвиток пам'яті, навичок тактичного мислення і грамотного мовлення, тощо. Усі вищеописані прийоми, а також їхні варіації часто об'єднуються у комплекс, названий ментальним імаго-тренінгом. Він дає можливість якісно та на високому рівні регулювати психоемоційний стан і поведінкові прояви.

Таким чином, розуміємо, що саморегуляція виступає не лише частиною структури емоційного інтелекту, але й вкрай необхідним умінням у сучасному світі. Володіючи навичками та техніками саморегуляції, кожна людина зможе підвищити ефективність соціальної взаємодії, зменшити дію стресорів на неї, та ефективно реалізовувати власний потенціал.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ

*Д. М. Мороз,
магістрант спеціальності «Середня освіта (фізика)»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
Науковий керівник: І. М. Зарішняк, к. пед. н., доцент*

Студенти технічних спеціальностей мають характерні особливості мислення. Переважно абітурієнти, які подають заяву про вступ до технічного університету, складають іспити з точних і фундаментальних дисциплін, тобто мають схильність до вивчення точних наук. Для таких людей характерна логічність мислення, певний технократизм у міркуваннях, схильність до аналітики, систематизування та узагальнення інформації, знаходження логічних

зв'язків між поняттями. Перераховані психологічні особливості студентів технічних спеціальностей певною мірою обумовлюють способи та форми їх мотивації у навчально-пізнавальній діяльності. Зокрема, при вивченні понять, законів, тверджень студентам важливо розуміти логічні та наслідкові зв'язки в контексті вивчення матеріалу чи дисципліни (Клочко В. І., Коломієць А. А., 2012). Але потрібно враховувати, що рівень підготовки у школі падає. Саме тому деякі абітурієнти можуть мати недостатній рівень знань з базової підготовки. І це одна з головних проблем, в основному, на перших курсах. На початку навчання студенти проходять період адаптації. Небагато студентів швидко і успішно адаптуються до умов навчання, особливо при вивченні складної фізики. Тому для викладача дуже важливо мотивувати студента, аби під час складного періоду адаптації він не втратив бажання навчатися на технічній спеціальності.

Мета: визначення основних шляхів формування навчальної мотивації студентів-фізиків.

На нашу думку, у роботі з формування мотивації студентів викладачу фізики слід здійснювати два типи функцій:

а) розробляти предметний зміст діяльності студентів;

б) розробляти форми спільної діяльності зі студентами, які допоможуть останнім формувати і вдосконалювати власний інструментарій розумової діяльності. Необхідно пам'ятати, що поряд із розглядом питань базової академічної освіти, людина повинна вміти аналізувати різноманітні реальні ситуації, ставити і вирішувати технічні задачі, формулювати і робити висновки.

Для побудови оптимальних форм проведення навчальних занять, що сприяють формуванню мотивації студентів, необхідно враховувати зміст освіти (освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика). Можна це представити у вигляді фундаментального «ядра» (визначається навчальними планами і програмами) та мінливої «варіативної оболонки» (визначається інтересами і потребами студентів) (Бовтрук А. Г., Меньяйлов С. М., Сліпуха І. А., 2011).

Якщо «ядро» визначається планами і програмами, то саме за допомогою «варіативної оболонки» викладач може мотивувати студентів.

Студентам важливо показати можливості та тенденції застосування знань з науки та з історії науки. Доцільно повідомити, що «на базі таких нових винаходів, як транзистор, лазер, інтегральні схеми та інше не тільки розвиваються технічні знання та технології, формується специфіка технічного об'єкта, а й проєктуються нові

тенденції і напрями в інших галузях. Так, винахід лазера сприяв виникненню нових тенденцій та розробок у медичній і вимірювальній техніці, техніці зв'язку, обробці металів тощо. Радіоелектроніці та атомній техніці зобов'язана медицина використанням радіоактивних ампул, методу мічених атомів, методу живлення мікроелектродів і т. ін.» (Гуревич Р. С., 2008). Також не слід забувати і про історичні відомості фізики. Саме історія фізики може показати розвиток ідей, які існували ще до нашої ери, розповісти про відкриття великих вчених тощо.

Також є можливість брати участь у науково-дослідних роботах. Студент обирає напрям діяльності і може розвиватися в даному напрямі, а викладач допомагає, заохочує, сприяє роботі студента.

Існує безліч олімпіад, конкурсів, науково-практичних конференцій, в яких можуть брати участь студенти. Треба пам'ятати і про факультативи та гуртки, які сприяють професійному розвитку студента, і забезпечують не лише інтелектуальний розвиток, а й дають можливість спілкування з однодумцями.

Багато навчальних закладів дають студентам можливість навчання за кордоном (програма обміну для студентів вищих навчальних закладів).

Саме така багатогранність «варіативної оболонки» дає змогу викладачам мотивувати, заохочувати студентів до навчання різними способами. До того ж ера комп'ютеризації дає змогу звичайну лекцію з фізики (з формулами, законами, складними явищами тощо) подати у вигляді цікавої презентації, або ж демонстрації потрібного досліду, що спрощує процес навчання.

Таким чином, формуванню навчальної мотивації студентів-фізиків сприятиме: а) розробка викладачами предметного змісту діяльності студентів за рахунок варіативної складової змісту освіти, що визначається потребами й інтересами студентів; б) удосконалення інтерактивних технологій навчання для розвитку та покращення інструментарію розумової діяльності студентів.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОСПРИЙНЯТТЯ ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ

В. О. Морозенко,

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет*

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н. доцент

Молодь вважається найперспективнішою і найактивнішою верствою населення. І саме від того, як молодь сприймає себе залежить розвиток суспільства в майбутньому. Останнім часом спостерігається така тенденція, що більш впевнені у собі особи молодого віку більш успішніші у розвитку, на відміну від замкнених у собі. Адже сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення і відповідати за них і цьому сприяє адекватне самосприйняття і самооцінка особистості.

Проблема самосприйняття молоді на даний момент є однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки, якою займалися Д. Бем, С. Беер, М. Кляйн та багато ін.

Але менш дослідженими є чинники, які формуватимуть позитивне або негативне самосприйняття у молоді зокрема такі аспекти, як вікові та гендерні особливості, вплив колективу та сім'ї і самоприйняття.

У молодому віці потреба бути прийнятим є однією з домінуючих, тому соціально-психологічні чинники на нашу думку є домінуючими над особистісними, що і зумовило вибір даної теми.

Метою нашого дослідження було виділити соціально-психологічні чинники, які впливатимуть на позитивне самосприйняття молоді.

Самосприйняття – основа для формування «Я-концепції», а отже і важлива частина ефективності та успішності людини у будь-якій сфері. Лише адекватно оцінюючи себе та свої здібності, ми можемо досягти бажаного. Самосприйняття можна визначити, як прийняття, розуміння і оцінка людиною себе самого.

Поняття самосприйняття розроблялося в основному в роботах різних західних психологів (Д. Бем, С. Беер, Х. Кляйн та ін.), які досліджували вплив і особливості формування самосприйняття особистості в процесах соціальної взаємодії. Однак його елементи простежуються і в інших фундаментальних психологічних напрямках, зокрема, в психоаналізі (як основний процес формування Его за

З. Фрейдом, елемент формування образу «Я» за К. Хорні), Его-психології (елемент формування Его-ідентичності за Е. Еріксоном), гуманістичній психології (Я-концепція К. Роджерса, одна з функцій пропріума за Г. Олпортом). В. Франкл підкреслював спрямованість самоставлення на задоволення потреби «сенсу життя» (Франкл В., 1993).

Раніше, в рамках класичної психології, також було актуалізовано проблему ставлення особистості до самого себе в роботах американського філософа і психолога У. Джеймса. Він запропонував теорію, одну з перших ідей «Я-концепції», в якій виділяв Глобальне Я (англ. Self), що сполучає в собі Я-усвідомлююче (англ. I) і Я-як об'єкт (англ. Me), яке включає в себе чотири аспекти: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я.

Якщо ж говорити про вітчизняні дослідження, то наприклад представники школи Д. Н. Узнадзе визначали ставлення людини до себе, як установче утворення. Модель самоставлення, як соціальної установки була детально розроблена в роботах Н. І. Сарджвеладзе (Асмолов О. Г., 1997).

С. Р. Пантілеєв, спираючись на наукові дослідження В. В. Століна, визначав самосприйняття, як «динамічну ієрархічну систему, в якій та чи інша особлива модальність емоційного ставлення, як ядерної структури системи, займаючи провідне місце в ієрархії інших аспектів самосприйняття, і фактично визначаючи зміст і вираженість узагальненого сталого самоставлення» (В. В. Столін, 1986).

Якщо, ж говорити про чинники, які впливатимуть на самосприйняття молоді, то їх існує безліч. В нашому дослідженні ми виділили такі аспекти, як вікові та гендерні особливості, вплив колективу та сім'ї і самоприйняття.

За допомогою емпіричного дослідження ми визначимо, що більше впливатиме, на формування у особистості позитивного самосприйняття, а які чинники навпаки формуватимуть негативне. Таким чином, ми виділили такі соціально-психологічні чинники, як вікові та гендерні особливості, вплив колективу та сім'ї і самоприйняття. Саме вони на нашу думку найбільше впливатимуть на позитивне самосприйняття молоді, але це потребує подальшого дослідження.

СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

А. М. Николук,

студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,

Донецького національного університету

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. Ю. Васюк, к. психол. н., доцент

Суспільство постійно піддається впливу різних чинників, таких як розшарування класів, стилю та рівню життя, релігії тощо. Тому люди зуміли сформулювати ті чи інші стереотипи щодо один одного.

Відносини між людьми завжди цікавили дослідників, адже саме від цього залежить наш «мікроклімат» в соціумі. Дуже часто на наше спілкування та роботу деструктивно впливає хибний стереотип. Зазвичай під цим стереотипом ми маємо на увазі відповідну поведінку, зовнішній вигляд чи світогляд. Тому цікаво буде знайти та виділити саме соціальні стереотипи у людей молодого віку. Адже саме ця вікова категорія є найбільш активною та соціально задіяною у всіх аспектах. Це потрібно для покращення розуміння людей, їх істинної суті, руйнування хибної першої думки та зняття ярликів, задля продуктивнішої роботи та розвитку світу.

Метою нашого дослідження було дослідити відмінності у соціальних стереотипах щодо різних сфер життєдіяльності у юнаків і дівчат молодого віку.

Відомо, що вперше поняття «стереотип» запровадив до вжитку І. Ліппман у 1922 р., під яким він розумів упорядковані, схематичні, зумовлені культурою образи світу. Сутнісними ознаками були названі неточність, помилковість, інерційність. Сучасний соціологічний енциклопедичний словник додає до цього таку рису, як “емоційна забарвленість” Взагалі поняття стереотип не може саме по собі бути ані позитивним, ані негативним. Він створений самими людьми задля спрощення та швидкості оцінки іншої людини при знайомстві та відношення її безпосередньою до певної соціальної групи. Виходячи з цього, сформувалося поняття «Стереотипізація», яке використовувалося багатьма дослідниками (Т. Адорно, Г. Олпорт, Г. Теджфел, Дж. Фішмен та ін.)

Стереотипізація (грец. stereos – твердий і typos – відбиток) – процес формування враження про людину на основі вироблених стереотипів; віднесення соціальних об'єктів або форм взаємодії до відомих чи таких, що здаються відомими, явищ, приписування їм знайомих рис (Войтко В. І., 1982).

Як зазначає В. В. Москаленко, стереотипізація є значним ефектом міжособистісного сприйняття. Це побудова образу на основі уже існуючого, стійкого уявлення, наприклад, про членів певної соціальної групи: гендерної, етнічної.

З метою прискорення чи полегшення міжособистісного спілкування людина на підсвідомому рівні починає застосовувати стереотипи, не задумуючись, що можливо думка, складена по першому знайомству, може абсолютно не відповідати реальності.

Стереотип – усталене ставлення до подій, вироблене на основі порівняння їх з внутрішніми ідеалами.

Соціальний стереотип – це система економії ресурсів в процесі оцінювання моделей середовища.

Розглянутий з соціально-психологічної сторони процес стереотипізації у представників різних рас, культур та людей різного фінансового становища може кардинально відрізнятись. Як справедливо підкреслює В. С. Агеев, процес стереотипізації, як й інші міжгрупові механізми, «виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко, просто й достатньо надійно категоризувати соціальне середовище індивіда»

Тому буде цікаво розглянути детальніше сучасні дослідження критичного мислення молоді, в яких саме сферах найбільше проявляються ті чи інші стереотипи, наскільки сильно вони відповідають реальності, та їх вплив на відносини при близькому спілкуванні, що допоможе нам краще зрозуміти першоджерела непорозумінь, які виникають з хибних стереотипів.

Таким чином, можна буде зробити висновок щодо відмінностей стереотипів у різних життєвих сферах людей молодого віку.

ЧИ ВПЛИВАЄ КРЕАТИВНІСТЬ НА ЗДАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО АДАПТАЦІЇ?

*А. С. Окнова,
аспірантка спеціальності «Психологія»,
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України
Науковий керівник: О. М. Кокун, чл.-кор. НАПН України,
д. психол. н., професор*

Адаптація до будь-яких змін означає пристосовуватися до того, як ми робимо речі у всіх сферах нашого життя, реагувати на мінливі обставини. Адаптація є питанням виживання у швидкозмінюючому

світі. Питання психологічної адаптації постає перед особистістю у багатьох сферах її життя: від зміни колективу у зв'язку з переходом до нового місця роботи чи переїзду до іншої країни, чи, наприклад, розривом тривалих стосунків або втратою близької людини. Адаптація до змін означає не тільки захист від негативних впливів, але й краще використання будь-яких переваг. Адаптація це відповідність між індивідом та навколишнім середовищем. Динамічна взаємодія між людиною, культурою та оточенням – одне з найважливіших питань аналізу творчості. Е. П. Торренс визначає креативність як здатність породжувати нові, оригінальні ідеї і, таким чином, ефективно вирішувати проблемні ситуації. Адаптація визначається як пристосованість або пристосування особистості до зовнішніх умов, але адаптація також може означати перехід від одного середовища до іншого більш пригідного. Тобто, чи можна вважати, що особистість, що є більш гнучкою та здатна до генерації яксіно нових ідей здатна до кращої адаптації аніж та, якій бракує вище описаних якостей. Які фактори впливають на те що одна особистість пристосовується до змін краще аніж інша? Існує гіпотеза, що креативність є одним із факторів кращої адаптації особистості до змін. (Рішард В., Лебо Ж., 2018).

Завдання наукової роботи полягає в аналізі останніх досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців щодо впливу різного рівня креативності на адаптаційні можливості особистості.

Проблема адаптації, від змісту поняття та чинників до прояву у різних сферах діяльності особистості вивчалась такими вченими як: В. Мерлін, Ю. Александровський, В. Суворова, Ф. Березін, М. Раттер, Х. Ремшмідт. Питання термінології, факторів розвитку креативності досліджувалася такими вченими як: Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Клименко, С. Максименко, Я. Пономарьов, Дж. Гілфорд, П. Торренс, Г. Адлер. На сьогодні, незважаючи на те, що існує велика кількість праць стосовно цих двох понять тема зв'язку креативності і адаптації є недослідженою.

З одного боку, особистість з високим рівнем креативності характеризується високою адаптивністю, емоційальною зрілістю, комунікативністю, (Малімон Л., 2003) з іншого ж боку їй властиві емоційна неврівноваженість, тривожність та недостатня адаптованість.

На думку Є. Лукаш існує три ситуації взаємодії креативності та соціально-психологічної адаптації. Перша включає зміну себе і пристосування до середовища, конформність, поступливість. У другій ситуації взаємодії креативності та соціально-психологічної адаптації

відбувається зміна середовища відповідно до потреб індивіда. У третій ситуації взаємодії креативності та соціально-психологічної адаптації відбувається втеча, уникнення. (Лукаш Е., 2004).

Креативність позитивно пов'язана з різними конструктами самоконцепції (тобто, самосприйняттям), такими як самооцінка та самоефективність (Штернберг, 2006). Щобільше, творчість пов'язана з готовністю долати перешкоди, ризикованістю та толерантністю до неоднозначності (Sternberg, 2006). Ці висновки підтримують думку про те, що творчість позитивно сприяє психологічній адаптивності.

У дослідженні Белінської, наприклад, у студентів з високим рівнем творчості майже всі показники адаптивності вищі ніж у студентів з низьким рівнем. В той час науковиця зазначає, що важливим фактором тут є тип креативності: так у показник стійкості емоційного переживання та готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, широти охоплення сигналів соціуму, у студентів із середнім рівнем особистісної креативності нижчі, ніж у низько та високо креативних студентів, проте такі показники адаптивності, як інтегральний показник адаптивності, показник загальної задоволеності, широта охоплення сигналів соціуму, точність орієнтації в соціальних очікуваннях, стійкість емоційного переживання, у студентів із середнім рівнем когнітивної креативності, навпаки, вищі, ніж у низько та високо креативних студентів. (Белінська М., 2011).

В іншому дослідженні студентів Ювсечко О. зазначається, що рівень креативності значно корелює з адаптацією. Окрім того, було визначено, що великий вплив на адаптованість студентів здійснюють і індивідуальні властивості такі як: комунікативний потенціал та рівень загальної самооцінки. В той час як рівень самооцінки не впливає на рівень креативності. Є залежність між рівнем адаптованості, комунікативними здібностями, та креативністю. До адаптації також відносяться можливість регулювати власну поведінку, наявність соціальної підтримки з боку людей, рівень нервово-психічної стійкості, адекватність сприймання соціальних норм. (Ювсечко О., 2012)

Отже, бачимо, що окремо тема креативності та адаптації є добре розробленою серед вітчизняних та зарубіжних вчених. В той час як тема впливу рівня креативності та розвинених творчих здібностей на рівень психологічної адаптації особистості тільки, но почала набирати оборотів і кількість інформації є досить невеликою. У зв'язку із чим потребує подальшого вивчення.

Виходячи з вище написаного, можна стверджувати, що креативність впливає на здатність особистості до адаптації у динамічному світі, де людині потрібно не тільки просто адаптуватися до змін, а й для якісного життя активно і творчо діяти у непередбачуваних обставинах. Також, чим вищий рівень креативності споглядався у студентів тим вище була їх психологічна адаптація. Креативність виступає як здібність особистості до розвитку, готовність до нестандартного мислення та пошуку нових, оригінальних шляхів розв'язання проблем, що якісно впливає на необхідність адаптуватися до нових навколишніх умов. Також, потребує подальшого дослідження тема взаємозв'язку різних типів креативності та адаптації.

ЧИННИКИ І ШЛЯХИ БОРОТЬБИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЮ

К. С. Поліщук,

студентка 1 курсу спеціальності «Психологія»,

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н, доцент

На сьогоднішній день проблема Інтернет-залежності стає особливо актуальною, оскільки все більша кількість людей отримує вільний досвід до інтернет ресурсів, що перетворило інтернет з засобу отримання інформації на сферу віртуальної реальності, де особистість може вільно встановлювати контакти зі значною кількістю людей, часто презентуючи при цьому не справжнє своє «Я», а бажаний, ідеальний образ; спробувати себе в новій ролі, яка є недоступною для людини в реальному житті; демонструвати незвичні моделі поведінки. Все це часто робить віртуальний світ більш бажаним, ніж реальний, в якому особистість обмежена певними рамками, страждає від фрустрації та неможливості задоволення важливих потреб, втиснута в рамки соціального статусу, соціальної ролі, відчуває незадоволення оцінюючи свою зовнішність тощо. Це призводить до того, що людина починає сприймати інтернет як засіб задоволення потреби в спілкуванні, спосіб підвищення самооцінки та позбавлення від різного роду комплексів, що спонукає її до збільшення кількості часу, яку людина проводить в інтернет-мережі на шкоду взаємодії з реальним

оточуючим світом, що стає одним з кроків до формування інтернет-залежності.

Н. Цой Інтернет-залежність визначає як різновид технологічної залежності, що формується на базі різних форм використання Інтернету відповідно до динаміки, властивої адиктивному процесу, за рахунок зміщення цілей адиктивно-схильної особистості у віртуальну реальність для заповнення відсутніх сфер життя через конструювання у віртуальній реальності нової особистості та заміщення реальної життєдіяльності віртуальною. Учена констатує, що є проблема концептуалізації Інтернет-залежності, оскільки частина дослідників визначає окреслений феномен як хворобу, підставою для цього слугує припущення про подібність патопсихологічного механізму виникнення залежності від хімічних речовин або нав'язливих станів (А. Голдберг, К. Янг, К. Шерер, Дж. Бост та ін.). М. Гріффітс, Дж. Грохол, Д. Штейн вважають, що Інтернет-залежність не хвороба, перш за все, це певні розлади, які виражаються за допомогою Інтернету. Варто відзначити, що насправді, цей розлад офіційна медицина не визнає як психічний, він не включений до Міжнародного статистичного класифікатора хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Аналіз підходів учених до трактування поняття Інтернет-адикції дав підстави констатувати, що окреслений феномен трактують як: – форму залежної поведінки, яка реалізується у вигляді технологічної залежності на базі різних форм використання Інтернету зі зміщенням мети особистості у віртуальну реальність (М. Дрепа, 2007) – психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету й хвороблива нездатність вчасно відключитися (Н. Левицька, 2013) – одну з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні втекти від реальності й штучно змінити свій психічний стан через фіксацію уваги на Інтернет-ресурсах (Я. Шугайло, 2018); – одну з форм відхилення від норм поведінки, пов'язану зі зловживанням Інтернетом – користуванням для саморегуляції або адаптації (Н. Цой, 2008) .

Поява нових технологій тягне за собою не тільки користь для людства, а й несе якусь небезпеку. Однією з проблем сучасності є інтернет-залежність. У багатьох країнах не тільки говорять, а й борються з нею. Але в нашій країні чомусь не приділяється увага такому важливому питанню.

Залежність від соціальних мереж – це не тільки постійне проведення часу в Інтернеті, а й нав'язливе бажання перебувати там. Але не завжди тривале перебування в Мережі вказує на залежність від неї. Потрібно враховувати, що саме людина там робить: працює,

дивиться фільми або відеоролики, читає книги, робить покупки, планує маршрут пересування і т.п.

Ознаки інтернет-залежності (Я. Шугайло, 2018):

- Значна кількість часу (5-6 годин безперервно) проводиться в соціальних мережах. Якщо людина не розвиває бізнес-сторінку, не просуває свій бренд, а викладає більше 20 постів в день (репости не береться до уваги), то це вже тривожний сигнал.
- Нав'язливе бажання постійно заходити в Інтернет. Наприклад, у людини вихідний день, немає ніяких важливих переговорів або зустрічей, запланований відпочинок з сім'єю або друзями, але він часто (кожні 5-10 хвилин) заходить в Мережу, гортає стрічку новин, перевіряє пошту.
- Фотографії (селфі) кожної своєї дії і їх публікація в соцмережах, зокрема в Instagram. Наприклад: я прокинувся, вмиваюся, снідаю, збираюся, виходжу на вулицю, іду/їду на роботу, заходжу в офіс і т.д. А потім цим всім добром «потрібно» поділитися з друзями і підписниками. Загалом, насичена програма.
- Вразливість, підвищена збудливість і навіть лють, якщо немає можливості увійти в Інтернет. В такому стані людина може посваритися з близькими або колегами по роботі, а іноді і пошкодити комп'ютерну техніку. Невтішний коментар під фото може викликати сльози, а якщо довго не відповідають на повідомлення, то людина засмутиться і навіть образиться.
- Інтернет-залежна людина може навіть відмовлятися від їжі і нехтувати особистою гігієною, або вкладати всі свої гроші в поліпшення комп'ютера або інших пристроїв, які забезпечують йому вихід в Інтернет. Це трапляється в важких, запущених випадках залежності.

Одна з найголовніших причин виникнення Інтернет-залежності нереалізованість людини в реальному житті. У Всесвітній мережі нам нескладно бути якими завгодно: красивими за допомогою фотошопу, розумними завдяки Google і т.д. Саме така можливість стати кращим без зусиль привертає користувачів. Поступово це затягує, як вир, з якого вирватися досить складно.

До інтернет-залежності схильні люди, які мають проблеми в спілкуванні, нереалізовані в сімейному і кар'єрному плані, любителі адреналіну і азарту (шанувальники онлайн-ігор). Також в інтернеті «мешкають» ті, хто живе нецікавим життям («дім-робота-дім»).

Таким чином, можна сказати що інтернет-залежність є актуальною проблемою, дослідження якої зумовлене запитами

суспільства, що пояснюється швидким темпом розвитку комп'ютерних технологій, отриманням вільного доступу все більшої кількості людей до інтернету. Відсутність дієвих засобів психопрофілактики та психологічна неготовність до адекватного сприйняття інтернет-мережі часто призводить до формування інтернет-адикції яка супроводжується постійним бажанням перебувати в інтернеті, сприйняттям його практично як єдиного засобу отримання інформації та соціальної взаємодії. При цьому справжні друзі поступово замінюються на віртуальні, людина стає не здатною підтримувати гармонійні стосунки з особами протилежної статі, оскільки в інтернеті будувати стосунки набагато легше, є можливість створити собі альтернативне Его, яке мало б риси якими людина хотіла б володіти в реальному житті.

Створення та використання альтернативного Его швидко призводить до розмитості кордонів між вимислом та реальністю, зумовлює небажання людини повертатися у справжнє життя, насичене труднощами, проблемами та конфліктами. Людина стає залежною від перебування в інтернеті, тільки там починає відчувати себе щасливою. Це в свою чергу може призводити до деперсоналізації особистості, амбівалентності її «Я-концепції», яка починає включати як справжні риси людини, так і риси альтернативного Его, що провокує внутрішні конфлікти, може призводити до формування неврозів. Особистість втрачає свою цілісність, розчиняється у віртуальній реальності.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

І. В. Пузь,

*доцент кафедри психології,
кандидат психологічних наук, доцент
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Значну частину життя людини займає професійна діяльність. Встановлено, що самопочуття людини, її задоволеність собою та власним життям, особливості її фізичного та психічного здоров'я багато в чому залежать від рівня задоволення змістом професійної діяльності, характеру ставлення до неї. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що сьогодні особливої актуальності набуває проблема

дослідження особливостей професійного становлення особистості, тому що саме розуміння специфіки цього процесу сприяє не тільки якісній підготовці кадрового потенціалу на достатньо високому професійному рівні, але й сприяє подальшому успішному професійному становленню особистості.

Мета даної роботи – розкрити особливості професійного становлення особистості в сучасних умовах.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що у психологічній літературі достатньо широко висвітлені різні аспекти професійного становлення у роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Б. Боришевський, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Д. Зіглер, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. М'ясищев, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Хьєл, К. Юнг та інші). Слід зазначити, що професійне становлення розглядається у психології у контексті загальної проблеми життєвого становлення особистості. Увагу вчених привертало дослідження особливостей розвитку особистості у процесі професійної діяльності, професійного самовизначення, кризи професійного становлення, умов та ефективності професійної діяльності, адаптації людини до професійної діяльності.

Процес професійного становлення фахівця являє собою процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, яка спрямована на самовдосконалення і самоздійснення. При цьому, професійне становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні (Кокун О. М., 2013).

Професійне становлення особистості можна розглядати як процес формування її професійної спрямованості, професійної компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Професійне становлення людини охоплює тривалий період її життя (35-40 років). Впродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. У зв'язку з цим сформувалася традиція розподілу даного процесу на періоди чи стадії. Так, на думку Т. Кудрявцева, професійне становлення це тривалий, динамічний процес розвитку особистості, який починається з формування професійних намірів до повної реалізації себе в

професійній діяльності. Дослідник виокремлює чотири основні стадії: виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; повна реалізація особистості у професії. Варто відмітити, що перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта різного роду суперечностей та криз.

За Е. О. Климовим, основними стадіями розвитку людини як суб'єкта праці, починаючи з самого початку опанування професії, є наступні: оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник. Пропонуємо коротко розглянути зміст представлених стадій. Так, стадія «оптант» – це стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. На цій стадії людина знаходиться в ситуації професійного самовизначення. Тому, в ситуації «оптанта» може бути не тільки молода людина, але й доросла людина, яка не має фаху або роботи. Стадія «адепт» – це стадія професійної підготовки, яку проходить більшість випускників. Стадія «адаптант» – це стадія входження у професію після завершення професійного навчання. Ця стадія може тривати від декількох місяців то 2-3 років. Стадія «інтернал» – стадія входження в професію як повноцінного колеги здатного стабільно працювати на нормальному рівні. Стадія «майстер» – коли працівник помітно виділяється серед колег, про нього можна сказати, що він є кращим серед гарних. Стадія «авторитет» – це стадія, коли про фахівця можна сказати, що він став «кращим серед майстрів». Стадія «наставник» – це стадія, яка характеризує вищий рівень роботи будь-якого фахівця; працівник не тільки компетентний фахівець у своїй галузі, але й вчитель, який здатний передати кращій свій досвід учням (Клімов Є.А., 1996).

Основними особистісними складовими, які визначають зміст професійного становлення фахівця, на думку Е. Зеєра, виступають: спрямованість особистості, професійна компетентність, професійно важливі якості, професійно значимі психофізіологічні властивості (Зеєр Е., 2017). Так, спрямованість особистості характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, відносин, ціннісних орієнтацій та установок. Професійну спрямованість особистості визначають: мотиви; ціннісні орієнтації; професійна позиція; соціально-професійний статус. На різних стадіях професійного становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

Професійна компетентність визначається як сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Прийнято виокремлювати наступні компоненти професійної компетентності фахівця: соціально-правова компетентність (наявність знань й умінь в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки); спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом); персональна компетентність (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці); аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій); екстремальна професійна компетентність (здатність діяти у складних умовах).

Професійно важливі якості (ПВЯ) – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність професійної діяльності. Слід зазначити, що ПВЯ є багатофункціональними, проте кожна професія має свій набір таких якостей. Професійно значимі психофізіологічні властивості – це такі властивості людини, як зорово-рухова координація, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо. Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння професії. При цьому у процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші здобувають самостійне значення.

У дослідженнях А. Деркача та В. Зазикіна наголошується про те, що у процесі професійного становлення відбуваються певні трансформації у структурі особистості, перш за все, у зміні характеру особистісної спрямованості, накопиченні досвіду та підвищенні кваліфікації, розвитку складних особистісних здібностей, формуванні професійно важливих якостей, які мають визначатися безпосередньо специфікою діяльності, підвищенні психологічної готовності до діяльності в різноманітних умовах.

Детермінантами процесу професійного становлення особистості є дві групи факторів: зовнішні та внутрішні. Так, до групи зовнішніх факторів відносять: соціально-економічні умови; провідна учбово-професійна і професійна діяльність; техніко-технологічний рівень діяльності; система стимулювання професійного росту; випадкові обставини і життєво важливі події. До групи внутрішніх факторів можна віднести: біопсихічні і фізіологічні особливості; соціально-

професійна активність; мотиви і смисли професійної діяльності; потреби в реалізації свого професійно-психологічного потенціалу; потреба в самореалізації; кризи професійного становлення (Яремчук В. О., 2018).

Важливими психологічними передумовами успішного та ефективного професійного становлення виступають сформований інтелектуальний потенціал, адекватна самооцінка, емоційна зрілість особистості, її здатність до саморегуляції.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що професійне становлення особистості визначається як продуктивний розвиток особистості у процесі засвоєння тієї чи іншої професійної діяльності. У цьому процесі прийнято виокремлювати певні стадії, послідовність проходження яких забезпечує набуття фахівцем відповідного рівня професіоналізму. Успішність переходу особистості від однієї стадії до іншої під час професійного становлення обумовлена дією різного роду зовнішніх та внутрішніх факторів. Слід зазначити, що особливе значення у процесі професійного становлення майбутнього фахівця має етап навчання у закладах вищої освіти, оскільки саме цей період життєвого шляху людини є найбільш сензитивним не тільки у процесі формування адекватного ставлення до майбутньої професії, але й розвитку професійно важливих якостей, особливості яких визначають успішність та ефективність виконання професійних завдань та обов'язків фахівців будь-якої галузі.

СТРАХ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ

О. О. Резніченко,

аспірант спеціальності «Психології»,

Донецький національний університет

імені Василя Стуса,

Науковий керівник: О. В. Бацилєва, д.психол.н., професор

Загальноновизнано, що сучасний світ знаходиться в умовах перманентних криз на всіх рівнях людського буття, які продукують різноманітні страхи, що можуть призводити до суттєвих змін та деформацій не тільки окремої особистості та суспільства в цілому. Дослідження страху як важливого модусу сучасного буття людини

стає особливо актуальним у перехідний період розвитку українського суспільства, коли підвищується інтенсивність відчуття страху, і він отримує глобальний характер (Мовчан М., 2012). Будучи реакцією індивідів і груп на травмогенні зміни навколишнього середовища, страх можна розглядати як оцінку ступеню загрози існування на всіх рівнях (біологічному, психологічному, соціальному). Цікаво, що наприкінці XX століття та початку XXI століття страх переходить з категорії, використовуваної в контекстах досліджень різних психосоціальних та екзистенційно-антропологічних проблем, в ключову категорію осмислення сучасності (Витковська М., 2006).

Значна кількість досліджень страху як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, не призвела до визначення єдиної і загальноприйнятої дефініції категорії «страх». Таким чином, у сучасній психології існує певна семантична невизначеність категорії «страх», немає і єдиної теорії його виникнення та розвитку (Томчук С. М., Томчук М. І., 2018).

Оскільки різні автори в межах різних концепцій трактують це поняття по-різному, важливим завданням є проведення аналізу та систематизації існуючих даних з проблеми страхів, з метою визначення базового поняття.

Так, наприклад в межах психології афективних процесів не вироблено чіткої та визнаної більшістю вчених термінології, що ускладнює вивчення феномена страху як психологічного явища. Причина цього ускладнення полягає в тому, що емоції, які перебувають у постійній і неперервній динаміці, мають яскраву суб'єктивну дефініцію, що, у свою чергу, виключає можливості простого трактування феномена страху як емоції (Живанова В. А., 2010).

Ускладнює таку ситуацію той факт, що на сьогодні залишається малоз'ясованою, незважаючи на тривалу наукову дискусію, семантична та характерологічна різниця між поняттями «емоція», «афект», «почуття» і «відчуття», а питання про неподільність емоцій і досі є відкритим. Проблема полягає у тому, що зазвичай наявна аргументація не пояснює найсуттєвішу якісну властивість цих понять, що призводить до онтологічного розподілу їх на окремо усвідомлені поняття внутрішнього життя людини. Однак, емпірична психологія постійно доводить існування тісних нерозривних зв'язків між цими феноменами, їх взаємне співіснування у емоційно-вольовій сфері життя людини. З означеного також витікає проблема у розгляді поняття «страх» під час спроби надання йому певної категорійної характеристики (Стасюк В. В., 2013).

За одним з найчастіших визначень, страх розглядається як переживання, головною особливістю якого є виникнення під час передбачення небезпеки. Залежно від особливостей протікання і впливу на структурні компоненти особистості, він може переживатися як у формі емоції, так і у формі почуття. Сила переживання страху при цьому визначається зв'язком обставин, які викликали страх, потребами, самооцінкою особистості та оцінкою нею інших людей і об'єктів (Кормило О. М., 2014).

М. Мовчан виокремлює схему вираження форм страху залежно від його інтенсивності: тривога – переляк – боязнь – страх – жах – паніка. Ці форми являють собою поступове ускладнення оцінки людиною страхогенної ситуації (ситуації, яка може нести загрозу біологічному, духовному, соціальному буттю індивіда) (Мовчан М., 2012).

Ф. Березін виокремлює цілу «родину» адаптивних станів так званого тривожного ряду, який складається із афективних феноменів, що змінюють один одного по мірі виникнення і наростання тривоги:

1. *Відчуття внутрішньої напруги* – є початком вище вказаного «тривожного ряду» і відповідає найменшому ступеню тривоги; при цьому характерними переживаннями є напруженість, настороженість, а при достатньо сильному прояві й душевний дискомфорт.
2. *Гіперестезичні реакції* є видом спочатку нейтральних подразників, які під впливом певних чинників призводять до наростання тривоги, коли навколо значущого подразника починають концентруватися певні групи стимулів, що були нейтральними.
3. *Тривога* – проявляється як переживання невизначеної загрози, почуття невідомої (неусвідомлюваної) небезпеки, що може бути пов'язана з браком інформації про потенційно небезпечні ситуації або є результатом того, що отримана інформація про причини тривоги знаходиться в протиріччі з уявленнями суб'єкта про власну особистість; при цьому зростання інтенсивності тривоги само по собі знижує можливість логічної оцінки та вірного осмислення інформації, що сприймається.
4. *Страх* – неусвідомлюваність причин тривоги перешкоджає їх пошуку і усуненню, а психологічна неприйнятність такої ситуації змушує людину шукати причину тривоги і часто не знаходити; при цьому починає формуватися власне страх перед конкретними ситуаціями, що може призводити до різних видів обмежувальної поведінки.

5. *Відчуття неминучості катастрофи*, що насувається, є наступним етапом зростання почуття «тривожності», коли у людини в такому стані складається враження про неможливість відвернути загрозу; неминучою в цих випадках здається навіть невизначена загроза, що викликає підвищену рухову активність, панічні пошуки допомоги.
6. *Тривожно боязливе збудження* є крайнім виразом розладів «тривожного ряду, при якому дезорганізація поведінки, що викликається тривогою, сягає максимуму, і можливість цілеспрямованої діяльності в цих випадках унеможлиблюється (Березин Ф. Б., 1988).

У науковій літературі страх визначається також і як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки» або ж як «афективно-чуттєва емоція, яка виникає в ситуації загрози-боязні за свою соціальну чи біологічну екзистенцію у суб'єкта і спрямована на об'єкт – джерело достовірно-конкретної чи ірраціонально-уявної загрози». У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрожуючого стимулу. Існують дві загрози, які мають універсальний і одночасно фатальний характер. Це смерть та крах життєвих цінностей, які протистоять таким поняттям, як життя, здоров'я, самоствердження, особистісне та соціальне благополуччя. Але, окрім крайніх проявів, страх завжди в своїй основі має переживання якихось реальних або уявних небезпек. Почуття небезпеки, її усвідомлення формується у процесі життєвого досвіду та міжособистісних стосунків, коли індиферентні подразники поступово набирають характеру загрози. Зазвичай, в цих випадках говорять про травмуючий досвід (біль, хвороба, конфлікти, поразки та таке інше). Значно більше поширені так звані навіяні страхи, які є наслідком психологічного зараження страхом від оточуючих та ненавмисного навчання з їх боку відповідному типу емоційних реакцій. Все це дає змогу говорити про умовнорефлекторний характер мотивації страху, оскільки в ньому закодована емоційно перероблена інформація про можливості небезпеки. Саме ж відчуття страху з'являється мимоволі і супроводжується почуттям хвилювання, занепокоєння чи жаху (Ольховецький С. М., 2010).

Наявність певних страхів, особливо у тому чи іншому віці, є важливою ланкою в регуляції поведінки дитини і загалом мають позитивний адаптаційний зміст. Але, коли загальна сума страхів обмежує певними засобами реагування та взаємодії із зовнішнім світом, що виключає інші можливості, то може виникнути стан

психічного напруження, безпорадності, абсолютного безсилля. Дослідження страхів допомагає краще зрозуміти закономірності розвитку емоційної сфери людини, становлення особистості в онтогенезі, вплив страхів на її впевненість, рішучість, готовність до повноцінного життя у суспільстві. Профілактика страхів вкрай важлива при підготовці дітей і дорослих до складних соціальних і міжособистісних ситуацій (Томчук С. М., Томчук М. І., 2018).

Відмінності між фізіологічними, медичними та психологічними дослідженнями суперечливі, а іноді протилежні. Головна причина цих протиріч криється в самому суб'єкті дослідження – людині, що існує в різних сферах своїх потреб, починаючи з біологічних та закінчуючи суспільними, які мають свою історію розвитку і свої взаємодіючі закони. Тому багато вчених у своїх теоріях особистості умовно розділяють їх на ряд психологічних ярусів, виходячи з фундаментальних потреб людини. Феномен страху виступає одночасно як єдине та багатозначне явище, яке має свій особистий механізм початку дії та силу впливу на індивіда. Різноманітність мотивів і багатогранність емоційного прояву страху в різних психологічних сферах людини призводить до термінологічної заплутаності та позначення страху іншими науковими поняттями. Незважаючи на це, треба зауважити, що феномен страху, який визначається різними термінологічними системами і як психічне явище, і як факт свідомої діяльності людини, розглядається як важлива категорія людського існування з моменту його виникнення до сучасності (Живанова В. А., 2010).

Отже, вивчення категорії «страх» у психологічному аспекті дає підстави вважати, що в науці й досі не склалося загального уявлення та теорії пояснення цього феномена, існують різні підходи щодо визначення категорії страху та аналізу його природи і джерел. Так, страх розглядається як: 1) вроджена особливість людини, що виконує функцію пристосування; 2) одна з трьох основних найсильніших емоцій поряд з радістю та гнівом, що в основному шкодить суб'єкту та має своїм джерелом не тільки природні, але й надприродні явища та об'єкти; 3) одна з базисних емоцій, що може призводити до різних внутрішніх переживань та зовнішніх проявів; 4) вроджений та індивідуальний феномен, що відображає особистісні особливості людини та має своїм джерелом невирішені ситуації; 5) більшою мірою соціальне явище, показник прояву якого безпосередньо залежить від загального рівня освіченості, ерудованості суб'єкта; 6) належить до категорії фундаментальних емоцій людини, має захисний характер та супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової

діяльності, що відображується на різних соматичних процесах; конкретизована тривога, яка дає уявлення того, що загрозу можна усунути шляхом певних дій; 7) страх як емоційний негативний психічний стан.

Перспективою досліджень вважаємо подальший аналіз та систематизацію концептуальних уявлень щодо феноменології страху з метою дослідження особливостей виникнення страхів в різні вікові періоди.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПИТАННЯ ПРО ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ПОНЯТТЯ

Н. В. Рижкова,

ад'юнкт спеціальності «Психологія»,

Військовий інститут КНУ ім. Тараса Шевченка

Науковий керівник: О. Д. Сафін, д. психол. н., професор

Дія численних емоціогенних чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних, що викликають наростаюче почуття незадоволеності, погіршення самопочуття і настрою, акумуляцію втоми, зниження фізіологічних показників, що характеризують напруженість роботи, веде до професійних криз, виснаження і вигорання особистості. Результатом цих процесів є зниження ефективності професійної діяльності фахівців, вони перестають справлятися зі своїми обов'язками, втрачають творчий настрій щодо предмета та продукту своєї праці, деформують свої професійні відносини, ролі і комунікації (Є. Ф. Зеер, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, А. О. Реан, О. О. Рукавишников та ін.).

Проблема профілактики та психокорекції емоційного вигорання є актуальною і вимагає здійснення комплексних превентивних і ситуативних заходів. Багато авторів констатують відсутність єдиної точки зору у розумінні цього психічного феномену, недостатню дослідженість причин і механізмів виникнення емоційного вигорання. І з теоретичної, і з практичної точки зору важливим є і питання про роль зовнішніх і внутрішніх чинників у формуванні та розвитку феномена емоційного вигорання. (О. Я. Чебикін, Є. Ф. Зеер, В. Є. Орел, Т. В. Форманюк, G. Freudenberg, E. Gincberg, D. Super, Chr. Maslach, A. Pines, B. Aronson, S. E. Jackson). Між тим дослідження цього феномена сприяє більш поглибленому розумінню

вікової динаміки та уточненню критеріїв його оцінки, що є маркерами настання вікових та професійних криз (Козлов В. В., 2014).

Емоційне вигорання, стрес і втома є самостійними феноменами, причини та чинники їхнього виникнення мають схожість і відмінність, і на окремих етапах розвитку стрес і втома вносять свій внесок у формування окремих фаз та етапів розвитку емоційного вигорання і вони можуть взаємно доповнювати і посилювати свої прояви (Налічаєва С. О., 2011). Будь-які зовнішні чинники діяльності впливають на особистість через призму внутрішніх умов (Рубінштейн С. Л., 1973). Серед внутрішніх детермінант вигорання розглядають ціннісно-сміслові особливості особистості (Л. Г. Дикая та ін.), емоційну спрямованість особистості, зміни у сфері емоційних станів і відносин фахівця (О. П. Саннікова та ін.), особливості ставлення до себе та інших (В. Є. Орел), особливості професійної мотивації (Л. В. Занков, С. Г. Москвічев). Як зовнішні детермінанти вигорання розглядають умови праці (Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова), моральну і матеріальну стимуляцію (А. А. Martinez та ін.), ставлення суспільства та ін. Через це важливим є підхід до дослідження вигорання як системного явища, що відображає взаємодію зовнішніх чинників, особливостей професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей самого суб'єкта праці.

У більшості праць вигорання розглядається як стан фізичного, психічного виснаження у фахівців соціономічних професій (Н. Bredley, Н. Freudenberg, С. Maslach), як стресова реакція (Н. Є. Водоп'янова, С. Cherniss), інші автори не зводять вигорання ні до стомлення, ні до стресу, а розглядають його як екзистенційне явище (І. О. Куваєва), як «вигорання душі» (Л. О. Китаєв-Смик).

При вивченні впливу професії на особистість необхідно проаналізувати підходи до розуміння взаємодії особистості і професії. Так, представники одного підходу вважають, що особистість відбирається професією. У цьому підході увагу дослідників сконцентровано на результативній стороні розвитку особистості професіонала (Ф. Парсон, Дж. Холланд, Е. Роу). Інший підхід до взаємодії особистості і професії побудований на припущенні про те, що професія обирається, виходячи із наявності певних якостей та установок особистості, але водночас із цим кожна професія накладає специфічний відбиток на психічний вигляд людини. Через це професійне становлення особистості розглядається як процес самоактуалізації (Е. Ginzberg, D. Super, Chr. Maslach, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев).

Емоційне вигоряння представлено як один із проявів професійної деформації, тобто з точки зору впливу професії на особистість (М. В. Агапова, Р. М. Грановська, А. К. Маркова, О. М. Нікіфоров, С. Г. Геллерштейн, Ю. П. Поваренков). Процес професійного становлення є однією із найбільш важливих складових у загальній життєдіяльності людини, саме у професійній діяльності найбільш інтенсивно відбувається зміна особистості. У працях Є. О. Клімова, В. Є. Орла, Л. П. Урванцева, Т. В. Кудрявцева, О. В. Сухарева та інших переконливо доведено, що ці зміни торкаються усіх сфер особистості і проявляються на різних рівнях її організації.

Уперше проблема емоційного вигоряння у психології з'явилася у США у 70-х роках минулого століття, і не як дослідницький конструкт, а як соціальна проблема. У контексті досліджень проблеми негативного впливу професійної діяльності на особистість Freudenberg в 1974 році ввів спеціальний термін «burnout». Це поняття було розкрито ним як синдром, що містить симптоми загальної фізичної стомленості і розчарування у професії альтруїстичного змісту. Chr. Maslach, S. E. Jackson додали також симптоми емоційної виснаженості, деперсоналізації і зниження загальної працездатності.

На сьогоднішній день найбільш часто вживаним є визначення вигоряння, дане Chr. Maslach і S. E. Jackson у 1986, де вигоряння представлено як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і зменшення особистісних досягнень, що виникає у фахівців, які працюють із людьми. Pines і Aronson описують вигоряння як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаний тривалим включенням у ситуацію, яка висуває високі вимоги до емоційної сфери. Brill вважає, що вигоряння має два специфічних симптома – дисфоричні симптоми і зниження досягнень на роботі. Вигоряння розглядається цими авторами як стан, пов'язаний із роботою, що виникає у «нормальних» індивідів, які не страждають психопатологією і раніше функціонували на адекватному рівні.

Емоційне вигоряння як процес визначає Cherniss, він вводить новий елемент етіології вигоряння - індивідуальний спосіб подолання стресу. Як процес зростаючого розчарування описали вигоряння Edelwich, Brodsky, Etzion. Більшість авторів, розглядаючи процес вигоряння, відзначають, що він починається із напруги, яке є результатом суперечності між очікуваннями, намірами, бажаннями та ідеалами особистості і вимогами суворой повсякденної реальності

(Armstrong, Barner, Beck, Gargiulo, Forney, Wiggers, Kelli, Tomhave, Rubington, Farber, Harrison, Maslash, Pines).

У науковій літературі також можна зустріти дані про «згоряння» (як синонім), існуючому серед людей соціономічних професій. У цьому випадку «згорання» визначається через симптоми фізичної втоми та емоційної виснаженості у відповідь на дії стрес-чинника виробничого середовища, пов'язаного із міжособистісними відносинами. В останні роки поняття «вигорання» стало з'являтися усе частіше. Процес вигорання виникає на окремих періодах професійного розвитку і в більшості випадків розглядається як «хвороба спілкування» (Л. О. Китаєв-Смик).

Проаналізувавши поняття «вигорання», В. В. Козлов зробив висновки, що воно змістовно збігається із поняттям «духовна криза». Саме деформація або загроза деформації як фруструючий чинник для ядерних компонентів Его і близьких до них за ціннісною значущістю компонентів є основною причиною психодуховної кризи. Симптоми, супутні процесу емоційного вигорання, диференціюються на афективні, когнітивні, фізичні, поведінкові та мотиваційні і проявляються на індивідуальному, міжособистісному та організаційному рівнях.

Операціоналізація феномена «емоційного вигорання» дозволяє розглядати його як стійке, прогресуюче, негативно забарвлене психологічне явище, що починається з психоемоційного напруження і приводить до виснаження, розвитку дисфункціональних установок і поведінки на роботі, зниження або втратою професійної мотивації, що виявляється у професійній діяльності. Щодо чинників формування феномену «емоційного вигорання», то у зарубіжній психології сформувалися індивідуальний, інтерперсональний та організаційний підходи (H.Freudenberger, Richelson; Edelwich, Brodsky, Meier; Hobfoll, Freedy; Hobfoll, Shirom; Fischer; A.Pines, Harrison; Chr.Maslach; Buunk, W.Schaufeli; Arlie Hochschild; C.Cherniss, Winnubst, RT Golembiewski, J.De Jonge, Ф.Сторлі, П.Коста, Р.Макграс).

Таким чином, емоційне вигорання – це стійке, прогресуюче, негативно забарвлене психологічне явище, що починається із психоемоційного напруження і приводить до виснаження, розвитку дисфункціональних установок і поведінки на роботі, зниження або втрати професійної мотивації, що виявляється у професійній діяльності. Воно являє собою цілісний симптомокомплекс, дія якого охоплює усі основні структурні рівні особистості: соціально-психологічний, що відображає зміну міжособистісних відносин; особистісний – що відображає зміну особистісних рис; мотиваційний – що відображає якісну і змістовну зміну мотивації; а також регулятивно-ситуаційний, що відображає зміну станів

та емоційних відносин. Фахівець із хорошим контролем над власною емоційною сферою, цілеспрямований, вольовий і рішучий має меншу ймовірність емоційного вигорання. У тому випадку, коли емоційне вигорання виходить за межі професійної діяльності, рекомендується психокорекція та психотерапія, звернення за психологічною допомогою.

РОЗВИТОК В ОСОБИСТОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В. Ю. Стрельников,
*професор кафедри педагогіки, фізичної культури
та управління освітою,
доктор педагогічних наук, професор,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*
Л. В. Лебедик,
*доцент кафедри педагогіки та суспільних наук,
доктор педагогічних наук, доцент
Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»*

Розгляд пізнавального і професійного інтересів як важливих характеристик особистості, яка взаємодіє із оточенням, передбачає розкриття сутності інтересу в тісному зв'язку й відповідно із завданнями, які вирішує соціум на конкретному етапі історичного розвитку. Проблема розвитку інтересу до навчання була і є актуальною для багатьох вітчизняних та зарубіжних учених.

Ще у працях ряду дослідників (Бодальов О. О., 1983; Леонтьєв О. О., Морозова Н. Г., 1974; Нечипорук З. С., 1967) показано, що становлення і розвиток інтересу до певного виду діяльності є складним та багатоплановим процесом, який у процесі професійної підготовки, поряд з іншими елементами психіки регулює поведінку особистості. Педагоги розглядають інтерес як засіб виявлення і постійної підтримки у тих, хто навчається, активної зацікавленості своїм оточенням, соціально-економічним життям. Різноманітні аспекти вияву і характеристики інтересу знайшли

розкриття у спробах різних дослідників обґрунтувати класифікацію інтересів.

Метою роботи є дослідження розвитку пізнавального і професійного інтересів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Розглядаючи пізнавальний і професійний інтереси як психолого-педагогічну проблему, можемо стверджувати, що вони за своїм змістом і спрямованістю становить велику цінність для особистості учня, майбутнього фахівця чи слухача курсів підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо з аналізу педагогічних особливостей характеристики пізнавального і професійного інтересів. Інтерес є станом, який відбивається у свідомості, і одночасно свідомістю, яка переходить у дію. Інтерес є джерелом активізації, мотивом діяльності людини, глибоко усвідомленим виявом особистості. Людину спонукає до діяльності багатоманітний комплекс мотивів, які беруть свій початок із інтересу, примусу, соціальної норми, а саме інтерес стає основним інструментом успішної діяльності. Інтерес має складну структуру, і цим зумовлюється його різнобічний вплив на розвиток особистості.

Доведено, що пізнавальний інтерес є не просто інтересом учнів (а також студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації) до навчальних предметів, а інтересом, пов'язаним зі змістом пізнавальної діяльності (Морозова Н. Г., 1974). Ми ставимо за мету не тільки простежити, як із епізодичного інтересу до професії розвивається у студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації стійкий пізнавальний інтерес, а й як це впливає на активність стосовно навчальної, а відтак – і професійної діяльності (тепер чи в майбутньому). Беремо до уваги і диференціацію інтересу відповідно до різних рівнів знань студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, де виділяються три групи інтересів: 1) аморфні (характеризуються задоволеністю особистості рівнем своїх знань і небажанням їх поглиблювати); 2) широкі (бажанням оволодіти знаннями, що виходять за рамки навчальних програм, прагнення до вирішення пізнавальних завдань); 3) стрижневі (цілеспрямованість і висока практична активність особистості). Саме стрижневий інтерес є найскладнішим особистісним утворенням, адже є провідним мотивом і може впливати на спрямованість особистості.

Робота зі студентами і слухачами курсів підвищення кваліфікації спрямовувалася на розвиток у них широкого і, як результат, стрижневого інтересів до професійної діяльності. Досягнувши його, фахівець відчуває постійну потребу в самовдосконаленні й

самореалізації, тому якісні характеристики його професійної діяльності невинно поліпшуються.

Дослідниками встановлено, що інтерес характеризується трьома обов'язковими моментами у всіх його видах й на всіх етапах розвитку: а) позитивними емоціями у ставленні до діяльності; б) наявністю пізнавальної сторони цих емоцій; в) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності (Морозова Н. Г., 1974).

Слід урахувати такі засоби формування у студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації стійких пізнавальних інтересів: захоплююче навчання; новизна навчального матеріалу; різноманітність форм і методів навчання; тестування знань і вмінь; навчання з використанням сучасних наочних засобів навчання, зокрема комп'ютерного забезпечення; створення позитивного мікроклімату в колективі; відповідне ставлення викладача до свого предмета та до студентів чи слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Також категорія інтересу характеризується динамічністю: у процесі розвитку змінюється глибина (від інтересу до окремого об'єкта – до теоретичних систематизованих знань) і підвищується його стійкість. Ця динаміка зумовлена особливостями нервової системи: урівноваженістю, силою, рухливістю. Цим визначається сила інтересу, його дієвість і стійкість, які впливають прагнення особистості працювати у певній професійній сфері і є необхідною умовою творчого ставлення до професійної діяльності. Тому метою вивчення педагогічних дисциплін студентами і слухачами курсів підвищення кваліфікації є розвиток стійкого дієвого інтересу до професійної діяльності.

Студенти і, тим більше, слухачі курсів підвищення кваліфікації, як правило, уже самовизначилися стосовно особистих цілей у професійній діяльності, а отже рухаються в напрямі розвитку професійного інтересу. У взаємодії і співпраці студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації із викладачами, їхні інтереси переходять на більш вищий рівень розвитку. У цьому переході важливо не лише досягати постійності і стійкості інтересу, а й усвідомлення його необхідності для професійної діяльності.

Виконання фахівцями своїх посадових обов'язків є практично неможливим без інтересу до обраної професійної діяльності, особливо тих, які пов'язані зі взаємодією з іншими людьми. Важливим завданням вивчення педагогічних дисциплін є показ студентам і слухачам курсів підвищення кваліфікації напрямів виконання професійних функцій у процесі їхньої професійної діяльності.

Велике значення для загального розвитку особистості і формування інтересу до професійних знань має її пізнавальна діяльність, головним критерієм якої є її успішність. Якщо діяльність є неуспішною, то інтерес до вивчення педагогічних дисциплін може зникнути. Важливо зацікавити студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, забезпечити всі умови для постійного зростання інтересу до обраної професії, розвивати уміння й навички долати труднощі професії, доводити до завершення розпочату справу.

Професійний інтерес розглядається дослідниками як одна із властивостей особистості, що характеризує позитивне ставлення людини до певного виду діяльності, спонукає людину до детальнішого вивчення техніки та технології відповідного виробництва, його суспільного значення і перспективи розвитку. Наголошується взаємозв'язок емоційного (відчуття радості від передбачення майбутнього успіху, заохочення у процесі діяльності) і волевого компонентів (бажання більше пізнати професію, прагнення оволодіти необхідними для неї знаннями, уміннями і навичками, які необхідні у професійній діяльності) (Нечипорук З. С., 1967).

Спільними у різних класифікаціях структури інтересу є мотиваційний, когнітивний та волевий компоненти. У експериментальному вивченні педагогічних дисциплін ми розглядаємо інтерес студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації до професійної діяльності як позитивне, емоційно забарвлене ставлення до професії, пов'язане з постійним прагненням розширювати свої професійні знання і вміння, що вимагає волевих зусиль для оволодіння професією.

У вивченні педагогічних дисциплін поєднання пізнавального і професійного інтересів сприяло підвищенню ділової активності студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації й їхньої конкурентоздатності на ринку праці. У процесі розвитку інтересу студентів і слухачів курсів підвищення кваліфікації до професійної діяльності важливого значення набуває наявність у них потреби опанування новими знаннями для вирішення різноманітних функцій професійної діяльності.

За результатами експериментального вивчення педагогічних дисциплін й аналізу психолого-педагогічної літератури, слід зробити такі *висновки*:

— розвиток пізнавального і професійного інтересів є важливим завданням вивчення педагогічних дисциплін (і професійного навчання в цілому), що підвищує ефективність розв'язання дидактичних і виховних завдань і є засобом формування характеру особистості;

– педагогічний аспект інтересу розглядає це поняття як стан, пов'язаний із усвідомленням професійних завдань, що переходить у дію; інтерес є емоційно забарвленим мотивом і є джерелом активізації особистості;

– інтерес має складну психологічну структуру, пов'язаний із потребами людини, які для самої особистості відіграють суттєву роль; психологічна природа інтересу визначає обов'язкову наявність, поряд із емоційним і пізнавальним, вольового компонента.

– професійний інтерес є в основі інтересу до майбутньої професійної діяльності і включає в себе когнітивний, мотиваційний і вольовий компоненти, є вибірково емоційним та пізнавальним ставленням, спрямованістю особистості, що проявляється у прагненні до практичного оволодіння визначеною професійною діяльністю; інтерес до професійної діяльності – позитивне, емоційно забарвлене ставлення до професії, пов'язане з постійним прагненням розширювати свої професійні знання і вміння, що вимагає певних вольових зусиль для удосконалення в професії;

– на розвиток інтересу до професійної діяльності спрямовані фахові предмети, до яких слід віднести й педагогічні дисципліни, що допомагають студентам і слухачам курсів підвищення кваліфікації вирішити проблеми людини як особистості у межах трудового колективу чи групи; результатом є розвиток у них інтересу до професійної діяльності, потреби в самоактуалізації й самореалізації, діяльності щодо постійного самовдосконалення й самоосвіти, завдяки чому невпинно удосконалюються їхні професійні якості.

ЧИННИКИ І ШЛЯХИ БОРОТЬБИ ЗІ ШКІЛЬНИМ БУЛІНГОМ

*А. А. Таран,
студентка I курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н, доцент*

На сьогоднішній день надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках учнівської молоді. Останніми роками визнано поширення освітній практиці такого явища як булінг, який можна вважати першим кроком до справжнього

наси́льства та злочинної поведінки. Діти ж є однією з найбільш вразливих категорій, вони аку́тивно соціалізу́ються, навчаються різним моделям поведінки і, нажаль, булінг стає однією з таких моделей. Новітній їхній винахід – кібер-булінг, тобто знущання з використанням електронних засобів комунікації. В наш час він особливо популярний серед старших підлітків.

Булінг – це агресивна свідома поведінка однієї дитини (або групи) стосовно іншої, що супроводжується регулярним фізичним і психологічним тиском та є гострою проблемою сучасності.

Першим проблемою булінгу почав займатися норвезький учений Д. Ольвеус, який визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного учня чи кількох учнів. Явище булінгу носить колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. На думку Д. Ольвеуса, булінг включає три важливі компоненти: булінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії; булінг є явищем довготривалим та систематичним; булінг характеризується нерівністю влади або сили. Майже всі дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як «підтип агресії», який може приймати багато форм, і фізичних і словесних (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р. Дж. Хезлер), частину соціального життя групи (Е. Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бесаг), тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн, Мельниченко А. А., Тілікіна Н. В.).

Причинами виникнення булінгу у міжособистісних взаєминах можуть бути різні чинники, які можна поєднати у чотири групи: особистісні, сімейні, соціальні, оточення (середовище). Особистісні чинники – це фізичні чи психологічні особливості дитини. Розлади та порушення в розвитку дитини можуть стати причинами виникнення булінгу. Так, часто ініціаторами булінгу є діти, які мають певні індивідуальні психологічні особливості та спровоковану цим агресивну поведінку (синдром дефіциту уваги, гіперактивності, розлади поведінки, біполярний розлад, опозиційний розлад, посттравматичний стресовий розлад та інші). Будь-яка інакшість – відмінність дитини від інших дітей, наприклад, зовнішній вигляд, стан здоров'я, національність тощо, являється однією з найчастіших причин булінгу по відношенню до таких дітей. Іноді діти вважають булінг прийнятним способом самоствердитись та завоювати авторитет

в очах друзів та однолітків: стати популярними, керувати, мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися та поважати. Ця причина має більшу вірогідність у період переходу з початкових до середніх та з середніх до старших класів, а також коли у класі з'являються нові учні/учениці. Також причиною булінгу може стати спосіб поведінки дитини – коли дитина проявляє або не проявляє активність, на яку від неї очікує більша частина групи (класу) (відмінник, підлиза, двічник, занадто активний/пасивний, експресійний/закритий).

Крім того, причиною булінгу серед дітей в закладі освіти може стати намагання компенсувати невдачі в навчанні, суспільному житті тощо. Так, деякі діти чинять насильство через заздрість успішнішим учням/ученицям, через гарніші або крутіші речі, одяг, гаджети. Серед сімейних чинників, які визначають агресивну поведінку дитини та можуть провокувати булінг, можна виділити:

- брак близьких стосунків у батьків з дитиною та відсутність їхньої уваги до неї позбавляє дитину можливості ділитись з рідними своїми проблемами та труднощами у спілкуванні;

- слабкий або занадто сильний (авторитарний стиль спілкування) контроль над дитиною. Наприклад, якщо батьки не дають дитині спокою через оцінки, кричать на неї, позбавляють прогулянок і спілкування, не залишаючи час для відпочинку, то дитина буде вести себе в школі так само;

- гіперопіка над дитиною. Наприклад, коли дитина виходить із сімейного оточення у зовнішній світ, вона не здатна самотійно вирішувати проблеми, не спроможна за себе постояти, не розуміє важливість прийняття інших людей;

- тиск або жорстоке поводження батьків, що призводить до сприйняття дитиною навколишнього світу як постійного джерела загрози. Наприклад, якщо дитина в родині засвоює, що сварки, бійки, образи, критика та приниження іншого є єдиним способом висловити своє невдоволення, то в подібній ситуації в школі дитина починає діяти за звичною для неї схемою;

- домашнє насильство спричиняє появу булінгу, зокрема в шкільному середовищі, коли дитина, що потерпає від домашнього насильства, копіюючи дії дорослих, може стати як жертвою, так і кривдником;

- виховання в неповній сім'ї. Варто відзначити, що не завжди виховання в неповній сім'ї може призвести до агресивності дитини. 3. Чинники середовища Несприятливий соціально-психологічний клімат в закладі освіти, стрес від навчанням внаслідок перевантаження,

відносини з однолітками та вчителями/вчительками, відсутність належної уваги з боку вчителів/вчительок, сприяють появі сварок, конфліктів, проявів насильства та їх перехід в булінг (цькування). Найбільш розповсюдженими чинниками, які провокують появу булінгу (цькування) в закладі освіти є:

- авторитарний стиль навчання. Іноді вчителі/вчительки самі можуть бути ініціаторами булінгу, коли учень/учениця розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель особисто приймає рішення, без врахування думок учнів/учениць, встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, внаслідок чого учні втрачають активність, характеризуються низькою самооцінкою та агресивністю. При авторитарному стилі навчання сили учнів/учениць спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань та особистий саморозвиток. Коли вчитель/вчителька використовує систему групового покарання, коли карається вся група (клас) за провину окремого учня/учениці, це збільшує ризик виникнення агресивної поведінки серед учнів/учениць.

- виокремлення вчителем/вчителькою будь-якого учня/учениці як позитивного або негативного прикладу для інших часто провокує суперництво, яке у майбутньому переростає у булінг цієї дитини.

- ігнорування проблеми на рівні закладу освіти. Іноді педагогічний персонал закладу освіти відмовляється визнавати випадки булінгу в групі (класі) або закладі освіти в цілому, просто ігнорує це явище. Це, в одному випадку, може сприйматися дітьми як норма поведінки, і вони будуть моделювати цю поведінку на інших дітей. В іншому випадку - це провокує почуття безкарності та безнадійності та нерідко призводить до загострення ситуації з булінгом в закладі освіти.

- відсутність контролю з боку педагогічного персоналу за поведінку дітей під час перерв, а особливо в таких місцях, як їдальня, роздягальні, сходи тощо. До того ж сексуальні стосунки, які виникають серед учнів та учениць у старшому віці, також іноді стають підставою для виникнення булінгу .4. Соціальні чинники – це стереотипи, культурні норми, соціальна та економічна нерівність, вплив інформаційних технологій (ЗМІ, інтернет, ігри, фільми тощо). Досить часто причиною булінгу в закладі освіти є гендерні стереотипи, тобто домінування чоловіків над жінками. Іноді учні та вчителі можуть допускати дискримінацію у міжособистісних стосунках по відношенню до учениць або вчительок, демонструючи свою силу та перевагу.

Причиною булінгу в закладі освіти також може бути сексуальна орієнтація. Про поширення булінгу за ознакою сексуальної орієнтації свідчать результати дослідження, проведеного ВБО «Точка опори» у 2018 році, згідно якого 48,7% опитаних ЛГБТ-учнів та учениць почувають себе у небезпеці в закладі освіти через свою сексуальну орієнтацію. Соціальна та економічна нерівність – є досить розповсюдженою причиною булінгу в закладі освіти. Учні/учениці з забезпечених сімей або з сімей з високим соціальним статусом можуть зневажливо ставитися до учнів/учениць з малозабезпечених сімей. Представники етнічних меншин, вимушено переміщені особи, мігранти частіше за інших підпадають під булінг в закладі освіти навіть з боку вчителів/вчительок. Діти, які стають об'єктами зневажливого ставлення інших, можуть проявляти насильницькі дії проти своїх кривдників(ниць), що стає способом відновлення справедливості та самоствердження. Також спонукати дітей до проявів булінгу може популяризація насильницьких моделей поведінки на телебаченні, в кінематографі, в мережі Інтернет. Сучасні медіа не рідко демонструють жорстокість і насильство та значною мірою впливають на формування цінностей та поведінку дітей. Значна частка дітей та підлітків після перегляду сюжетів з жорстокістю та агресивністю ідентифікують себе з такими героями та сприймають це як зразок поведінки. Діти поступово починають вважати насильство способом вирішення проблем та імітують побачене в реальному житті. Зазвичай виникнення булінгу в закладі освіти є комплекс причин.

Таким чином, можна дійти висновку, що шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем. Ми розуміємо булінг як специфічну соціальну ситуацію, яка виникає в групі та заснована на порушеннях у соціальних стосунках, яка передбачає специфічну групову динаміку (з перерозподілом ролей, статусів, групових норм, цінностей) та ситуацію, в якій, прямо чи побічно, задіяні всі члени колективу.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМПАТІЇ

О. С. Ткач,

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецького національного університету
імені Василя Стуса*

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

Як правило, міжособистісні стосунки являють собою невід'ємний компонент людського життя, оскільки змалку індивід поступово налагоджує контакти з чималою кількістю оточуючих людей, внаслідок чого відбувається набуття ним певних знань, навичок та поведінкових стратегій. Варто зауважити, що в процесі соціалізації в структурі особистості формується неповторний набір особливих характеристик, що забезпечує її унікальність і відмінність від інших представників людського роду, саме тому в ході інтерпретації одного й того ж явища різні люди схильні демонструвати відмінності, які можуть обумовлювати виникнення розбіжностей в поглядах (інакше кажучи, в конфліктні ситуації). Ймовірність появи конфліктів може посилюватись за рахунок факторів актуальних в контексті сучасного світу, таких як: глобальне перенаселення земної кулі, нестабільні кліматичні умови, різноманітні природні та соціальні катастрофи, що негативно впливають на загальне здоров'я членів суспільства, спонукаючи їх до продукування компенсаторних реакцій.

Конфліктність як риса характеру та конфлікт у сучасній літературі майже не розмежовується, це пов'язано з тим, що дана риса найбільш яскраво проявляється в конфліктних ситуаціях. Однак дані поняття необхідно відокремлювати, адже у конфлікті вимушені приймати участь і неконфліктні особи, тоді як конфліктність є компонентом особистості і люди, наділені даною рисою, схильні до створення конфліктних ситуацій.

Сумісність у людині емпатії та конфліктності є мало дослідженим питанням, тому метою нашої теми є дослідити чи може людина, що має високу схильність до прояву емпатії бути конфліктною та як ці явища взаємо функціонують та співвідносяться у структурі особистості.

У молодому віці закінчується формування особистості, світогляду, моральних та духовних цінностей, зростає усвідомлення своєї унікальності, власного світосприйняття та оформлення Я-

концепції. Саме тому виникає необхідність досліджувати дану тему, розробляти механізми регуляції конфліктів та створювати оптимальні умови для успішного розвитку та становлення молоді, адже саме молодь вважається майбутнім країни.

Метою нашого дослідження є систематизація підходів до вивчення особливостей прояву конфліктності у студентської молоді з різним рівнем емпатії.

Г. В. Ложкін трактує конфліктність як інтегральну психологічну властивість, комплекс особистісних якостей, специфіки поведінки та особливостей комунікативної, емоційно-вольової, мотиваційної і інтелектуальної сфери особистості, які сприяють виникненню та ескалації конфліктів і конфліктних ситуацій (Ложкін Г. В., 2006).

А. Я. Анцупов та А. І. Шипілов розкривають конфліктність як зовнішньо-внутрішнє утворення (у розширеному значенні), тобто як міру готовності особистості до розвитку і вирішення проблемних ситуацій соціальної взаємодії шляхом конфліктів, а також як відносну частоту участі людини у реальних конфліктах, порівняно з іншими людьми. На думку Є. П. Ільїна, конфліктність визначається як складна якість особистості, що включає в себе образливість, запальність, агресивність (гнівливість), підозрілість (Анцупов А. Я., Шипілов А. І., 2006).

Є. Ільїн стверджує, що емпатія – це емоційна особливість людини, яка відіграє велику роль у спілкуванні між людьми, в сприйнятті ними один одного, у встановленні взаєморозуміння, таким чином, об'єктом емоційного сприйняття індивіда стають переживання інших людей (Ільїн Є. П., 2009).

Дослідниця Т. Гаврилова доводить, що особи з високим рівнем емпатії виявляють зацікавленість до інших людей, пластичні, емоційні та оптимістичні, а для людей з низьким рівнем емпатійності можуть бути характерні певні труднощі у встановленні контактів, ригідність та егоцентричність (Сердюк Н. М., 2016).

Активне втручання суб'єкта емпатії в проблемну ситуацію, що склалася, має на меті усунення фрустрації партнера по соціальній взаємодії. Виходячи з цього, емпатія є одним з основних психологічних механізмів гармонізації міжособистісних і суспільних стосунків, отже, за її допомогою можлива регуляція конфліктних взаємин. На думку А. В. Швецова, емпатія виступає як стан, що детермінує вибір дій в конфліктній ситуації і тим самим визначає розвиток конфлікту. Л. А. Петровська підкреслювала, що саме рефлексивно емпатійна позиція учасників конфлікту забезпечує децентрацію в стосунках, дозволяючи дивитися на ситуації конфлікту,

не орієнтуючись лише на свої погляди (Петровська Л. А., 1985). Емпатія розглядається як механізм, за допомогою якого формується переконаність в цінності іншої людини, готовність позитивно ставитися до неї (Бережний А. І, 2013).

Таким чином, враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що особи з високим рівнем емпатії менш схильні до прояву конфліктності, отже емпатію можна використовувати як механізм регуляції конфліктності.

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВСТУПУ У ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

І. А. Ткаченко,

*студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет*

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

На сьогоднішній день у багатьох людей освіта стоїть на першому місці. Всі ми прагнемо до нових знань, відкриттів та здобутків. Тому після отримання середньої освіти, кожен учень мріє стати студентом і вступити до закладів вищої освіти.

Особливе місце займає готовність, так вони краще адаптуються у новому середовищі. Є низка чинників, які впливають на це. Мова йде про психологічну готовність, вона включає в себе такі компоненти як: особистісне середовище, комунікативне середовище, мотиваційні основи та професійне визначення. І аби зробити правильний вибір, успішно навчатись у ЗВО, ми повинні володіти певними особистісними якостями, досвідом і навичками.

Дослідження готовності школярів до здобування вищої освіти ведуться в різних напрямках, але все одно, ще мало досліджувані.

Метою нашого дослідження було визначити чинники психологічної готовності до вступу у заклади вищої освіти учнів старших класів.

З одного боку, психологічна готовність є психічним станом, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне чи довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання. Готовність характеризується як один з показників розвитку і

становлення особистості, який визначається як властивість особистості і носить багатоплановий, динамічний характер.

З іншого боку, готовність означає положення підготовленості, у якому організм налаштований на дію або реакцію. Це такий стан людини, при якому він готовий отримати користь з деякого досвіду. Воно може розумітися як відносно проста і біологічно детермінована або як складне в когнітивному плані й у плані розвитку. Це стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачених перешкод.

У першу чергу дослідження психологічної готовності в нашій країні пов'язане з роботами широко відомої школи установки Д. М. Узнадзе (Узнадзе Д. М., 1940). Він і його учні детально і докладно розробляли феномен сет-установки (set), пов'язаної із задоволенням фізіологічних потреб людини в добре знайомих і нескладних ситуаціях і функціонуючої на несвідомому рівні.

У зв'язку з психологічною готовністю можна розглядати поняття «ставлення», введене В. М. М'ясищева (1970). У його концепції відносин аналізується «цілісна система індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка є результатом всієї історії розвитку людини, виражає його особистий досвід і внутрішньо визначає його дії, його переживання» (Мясищев В. М., 1998.).

На відміну від соціальної установки, що є надбанням свідомості людини, первинна установка визначається як цілісне відображення, суть якого в налаштуванні суб'єкта, його готовності, до появи тих психічних або моторних актів, які можуть забезпечити адекватне ситуації споглядальне або дієве відображення

Розрізняють тривалу готовність і тимчасовий стан готовності, синонімами якого є «передстартове стан» (М. Д. Левітов), стан «оперативного спокою» (О. О. Ухтомський, 1988) і стан «пильності» (Л. С. Нарсесян, 1978).

Тривала готовність являє собою структуру, до якої входять:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії;
- риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, адекватні вимогам діяльності;
- необхідні знання, навички, вміння;
- стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольові процеси.

Тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації. Її основними рисами є відносна стійкість, дієвість впливу на процес діяльності, відповідність структури готовності оптимальними умовами досягнення мети.

Найважливішим фактором готовності до вступу і успішного навчання в є характер навчальної мотивації, її енергетичний рівень та структура. Деякі автори прямолінійно ділять мотивацію навчальної діяльності на недостатню і позитивну, відносячи до останньої пізнавальні, професійні і навіть моральні мотиви. У такій інтерпретації виходить прямолінійний і майже однозначний зв'язок позитивної мотивації з успішністю навчання. При більш диференційованому аналізі мотивів навчальної діяльності виділяють спрямованість на отримання знань, на отримання професії, на отримання диплома. Існує прямий кореляційний зв'язок між спрямованістю на отримання знань і успішністю навчання. Два інші види спрямованості не виявили такого зв'язку.

Старшокласники та випускники, націлені на отримання знань, характеризуються високою регулярністю навчальної діяльності, цілеспрямованістю, сильною волею. Ті ж, хто спрямований на отримання професії часто проявляють вибірковість, ділячи дисципліни на «потрібні» і «не потрібні» для їх професійного становлення, що може позначатися на академічну успішність.

Таким чином, одним із основних завдань сучасних педагогів стає формування у майбутніх студентів стійкої мотивації до вступу та навчання впродовж життя, що допоможе їм визначитися професійно та стати кваліфікованими спеціалістами.

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

***Я. Д. Цігельман,**
студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Сучасний світ висуває багато вимог для комунікації. Зараз майже кожна професія передбачає спілкування з людьми. Як відомо, емоційний інтелект має велике значення у становленні характеру та

індивідуальності кожної людини. Саме він визначає такі риси, як емпатія, здатність працювати в колективі, вміння керувати своїми емоціями. Багато хто вважає, що в спілкуванні з людьми звичайний інтелект не такий важливий, як емоційний, і що він впливає на успіх у професійній діяльності та в сім'ї. Також існує думка, що в групі людей, які займаються однією і тією ж самою діяльністю, переважає певний рівень емоційного інтелекту. Наприклад, у працівників з технічної сфери цей рівень може бути нижчим, ніж у педагогів чи лікарів. Це актуально для дослідження, тому що, знаючи свій рівень емоційного інтелекту, людина краще зрозуміє, яка професія буде їй краще підходити.

Метою нашого дослідження було з'ясувати вплив рівня емоційного інтелекту студентів на обрану спеціальність.

Поняття «емоційний інтелект» першочергово почало цікавити саме американських дослідників. Згодом його почали вивчати в Україні, Росії та інших країнах пост-радянського союзу, і дане поняття неоднаково визначають представники різних країн.

Отже, основна ідея Д. Гоулмана така: існують різні види інтелекту, в тому числі емоційного, який може допомогти людині в різних сферах життя. З точки зору вченого, це інший спосіб бути розумним, що виражається в тому, як людина ставиться до себе і вибудовує взаємини з іншими. Гоулман виділяє чотири основних складових емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія і навички відносин. Людина, яка має високий рівень EQ (емоційного інтелекту), приємна у спілкуванні, намагається уникати конфліктних ситуацій, самодостатня і незалежна, реалістично оцінює свої здібності. Згідно з визначенням Д. Гоулмана, емоційний інтелект – це комплекс навичок і здібностей в області розуміння, розпізнавання своїх і чужих відчуттів чи емоцій, а також в області контролю чи управління своїми переживаннями і почуттями інших людей. Отже, молоді люди можуть обирати спеціальність у ВИШі, виходячи з того, як вони вміють спілкуватися з людьми та розуміти їх, який рівень емпатії має, чи вміє контролювати власні почуття.

На думку Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо, емоційний інтелект включає 4 складові: 1) сприйняття та ідентифікація емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3) здатність розуміти, що виражає та або інша емоція, аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання і покращення міжособових відносин. Якщо виходити з цього поняття, то майбутні студенти при виборі професії можуть

опиратися на те, як вони можуть використовувати власні почуття для досягнення найкращого результату.

Термін «емоційний інтелект» вперше використали американські психологи П. Селовей і Дж. Мейер для позначення особливого комплексу психічних властивостей, таких, як уміння розбиратися у власних почуттях, вміння регулювати власні емоції та емоції інших.

Однією з найбільш відомих і визнаних моделей емоційного інтелекту є концепція Р. Варона, який його визначив як всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Даним автором встановлено п'ять великих сфер компетенцій, в кожній з яких відзначаються такі специфічні навички, що ведуть до досягнення успіху; пізнання власної особистості (поінформованість про власні емоції, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); міжособистісне спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання), адаптація (рішення проблем, оцінка реальності, пристосування), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), переважаючий настрій (щастя, оптимізм). Інакше кажучи, дана модель об'єднує знання та навички в емоційній сфері, а також особисті якості (наприклад, адаптивність, оптимізм). На основі цієї теорії можна зробити висновок, що при виборі спеціальності слід дивитися на дані сфери компетенцій.

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху у зв'язку з дослідженнями І. Ф. Аршави, О. І. Власової, С. П. Дерев'янка, Н. В. Ковриги, Е. Л. Носенко та ін.

Специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е. Л. Носенко. Емоційний інтелект розглядається у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації психічного. Так, якщо розмежувати «внутрішнє» і «зовнішнє» у феномені емоційного інтелекту, то, на думку Е. Л. Носенко та Н. В. Ковриги, можна говорити про його інтелектуальну складову як про внутрішнє, а про емоційну, як про зовнішнє. Уявлення людини про адекватність тієї чи іншої форми поведінки, те, що визначає вибір конкретної форми поведінки з декількох можливих альтернатив, можна вважати внутрішньою, а самі характеристики протікання емоційної поведінки (його зміст, кількісні та якісні характеристики) – зовнішньою. Емоційний інтелект не тільки відображає певний аспект внутрішнього світу людини, але й породжує конкретні форми розумної зовнішньої поведінки.

Крім того, на противагу іноземним дослідникам, Г. Г. Гарськовою психологічній науці було вперше використане поняття емоційний інтелект. Таким чином, інтелект – це здатність розуміти стосунки особи, що репрезентуються в емоціях і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту, як пише далі Г. Г. Гарськова, є розуміння емоцій суб'єктом. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є ухвалення рішень наоснові віддзеркалення і осмислення емоцій. У російській та українській психології Д. В. Люсіним пропонується двокомпонентна структура емоційного інтелекту як здібності до розуміння своїх і чужих емоцій и керування ними. Згідно з автором, емоційний інтелект - це конструкт, який має подвійну природу. З однієї сторони він пов'язан з когнітивними здібностями, а з іншої – з особистісними характеристиками, які прямо впливають на рівень та індивідуальні особливості емоційного інтелекту. З огляду на це, можна сказати, що при обиранні професії потрібно знати, які людина має здібності та які конкретні форми поведінки зазвичай обирає для себе.

Ще одна вітчизняна дослідниця І. М. Андрєєва, на відміну від іноземних науковців, виділяє наступні структурні компоненти емоційного інтелекту: 1) розпізнавання власних емоцій; 2) самоконтроль; 3) розуміння емоцій, емпатія; 4) самомотивація. Таким чином, емоційний інтелект являє собою сукупність емоційних і соціальних здібностей, таких, як здатність до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою і самомотивації. Всі структурні компоненти емоційного інтелекту взаємопов'язані, а їх тісна взаємозалежність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії. Ця теорія схожа на теорію Гоулмана та так само звертає увагу молоді саме на розуміння своїх та чужих емоцій, здатність керування своїми почуттями.

Практичною користю тут є те, що проаналізовано не лише точки зору на поняття емоційного інтелекту, але й можливе використання цієї інформації при виборі школярами майбутньої професії. Крім того, аналіз показав різницю точок зору науковців Америки та вітчизняних дослідників.

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень емоційного інтелекту може впливати на вибір майбутньої професії, тож його роль важливо відзначати при цьому.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

*В. Ю. Чушак,
студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент*

Кризова ситуація багатьох сферах суспільного життя неминуче приводить до зростання девіацій, які проявляються у поведінкових формах, що відхиляються від норм. Поряд із збільшенням позитивних девіацій посилюються негативні – насильницька і корислива злочинність, алкоголізація і наркотизація населення, аморальна та деліквентна поведінка підлітків.

На жаль, у підлітковому та молодіжному середовищі девіантна поведінка набуває масового характеру і часто сприймається як сучасний та загальноприйнятий стиль життя. За останнє десятиріччя статистика фіксує катастрофічне зростання молодіжної наркотизації та алкоголізації, ігроманії, суїцидальної поведінки і злочинів.

У сучасній психолого-педагогічній науковій літературі приділяється значна увага дослідженню девіантної поведінки: загальні основи девіантології розробляли О. І. Бондарчук, Е. В. Змановська, Ю. А. Клейбер, Т. А. Хогуров, А. В. Хомич, Л. Б. Шнейдер, зокрема, ними встановлені причини, прояви та особливості деліквентної поведінки підлітків; питання надання психологічної допомоги девіантним підліткам вивчали І. М. Зварич, А. А. Колесник, В. О. Кондратьєв, Л. А. Кубрак, І. Я. Мельничук, В. Г. Панок, А. Сиротюк, Я. В. Чаплак, Г. Швець та ін.

Оскільки девіантна поведінка характерна саме для неповнолітніх і її виникнення припадає скоріш на підлітковий вік, тому у сучасній психологічній науці залишається актуальним вивчення причин, проявів, особливостей та шлях подолання девіантності у підлітків.

Метою дослідження є вивчення психологічних чинників девіантної поведінки підлітків.

Негативні девіації у поведінці зумовлені зазвичай з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним,

що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді уникання морального і естетичного контролю за власною поведінкою, яка стає соціально дезадаптованою. У зв'язку з цим можна говорити про девіантність особистості – сукупність засвоєних особистістю асоціальних, аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням та за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає самоактуалізації особистості, її особистісному зростанню, спричинює девіантний спосіб життя.

Можна виокремити декілька основних теоретичних підходів до пояснення причин девіантної поведінки. Так, відповідно до психоаналітичного підходу, девіантна поведінка особистості виявляється тоді, коли психологічний захист, спрямований на зменшення напруги внаслідок неефективної взаємодії трьох підструктур особистості Ід, Его і Супер-Его, є недостатнім для повноцінного функціонування особистості (З. Фрейд). Причинами девіантної поведінки, на думку А. Адлера, є недостатня або викривлена компенсація почуття неповноцінності, а за К. Хорні — почуття тривоги, що веде до неврозів тощо. Е. Фром пояснює девіантну поведінку особистості через певні психологічні механізми (конформізм, руйнівна поведінка та ін.), за допомогою яких людина вирішує суперечності між прагненням ствердити себе як індивідуальність і прагненням бути включеною до людської спільноти.

Представники біхевіоризму (Б. Скіннер, А. Бандура та ін.) стверджують, що девіантна поведінка соціально зумовлена і є реакцією на певні підкріплення зовнішнього середовища, результатом соціального навчіння тощо.

Згідно з когнітивним напрямом психології (А. Бек, Г. Келлі та ін.), основою девіантної поведінки є неадекватні мислительні схеми, особистісні конструкти, що спричинюють неадекватні сприймання й інтерпретацію інформації і, відповідно, неадекватні почуття та дії. Згідно поглядів А. Елліса, у такої особистості формуються ірраціональні настановлення, зокрема настановлення повинності (впевненості особистості в існуванні універсальних принципів, що мають бути реалізовані, незважаючи ні на що), катастрофічні настановлення (оцінка будь-яких подій, що відбуваються в житті особистості, як жахливих, катастрофічних), оцінні настановлення (окремі аспекти інших людей та їх поведінки ототожнюються з їхньою особистістю загалом) та ін.

У межах гуманістичного підходу (А. Маслоу) девіантна поведінка може бути наслідком блокування процесу самореалізації і фрустрації базових потреб, коли самоактуалізація через духовність та творчість трансформується у самоствердження через девіантну поведінку. За К. Роджерсом, ця тенденція посилюється через відсутність «позитивної безумовної уваги», безумовного прийняття особистості дитини дорослими такою, яка вона є. Згідно поглядів В. Франкла, в основі девіантної поведінки особистості лежить втрата сенсу життя і екзистенційний вакуум – переживання безглуздості життя, його спустошеності.

Отже, спираючись на ці підходи, можна виокремити такі групи чинників, що зумовлюють девіантну поведінку особистості – соціальні, соціально-психологічні, педагогічні та індивідуально-психологічні.

ЗАХВОРЮВАННЯ ШИЙКИ МАТКИ У ЖІНОК РЕПРОДУКТИВНОГО ВІКУ ТА СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ЯК ФАКТОР ЇХ РОЗВИТКУ

Є. О. Шевченко,

асистент кафедри акушерства та гінекології,

Донецький національний медичний університет МОЗ України

Науковий керівник – д. мед. н., проф. В. М. Астахов

Передракові захворювання шийки матки – ряд патологічних станів, які за певних умов можуть трансформуватися у рак шийки матки (РШМ). Супутніми чинниками є запальні захворювання, порушення гормонального фону і імунного статусу.

Захворювання шийки матки залишаються актуальною проблемою у гінекології. У структурі гінекологічних захворювань патологія шийки матки становить за даними різних авторів від 15 до 40%. Рак шийки матки займає 7-е місце серед злоякісних пухлин і 3-е місце серед раків у жінок (після раку молочної залози і раку прямої кишки) (Новік В. І., 2002). В останні роки відзначається прогресуюче збільшення захворювань шийки матки, які розвинулися на тлі вірусного інфікування, порушення вагінального мікробіому, змін гормонального і імунного статусу. Хронічне запалення, що протікає в тканинах ендо- та екзоцервікса, призводить до формування порушень анатомії шийки матки у вигляді гіпертрофії вагінальної частини

шийки матки, утворенню множинних ретенційних кіст, сприяє розвитку кератозу, лейкоплакії і дисплазії.

Розвиток раку шийки матки не є блискавичним процесом: за даними ВООЗ, перехід дисплазії в рак *in situ* триває в середньому 3-8 років, ще 10-15 років проходить до розвитку мікроінвазивного раку і стільки ж до переходу в поширену форму.

Виникнення і розвиток патологічних станів екзо і ендоцервіксу – це складний і недостатньо вивчений процес. За весь період вивчення патології шийки матки висувалося кілька концепцій розвитку захворювань шийки матки: 1-а – запальна; 2-а – гормональна; 3-тя – травматична (пологи, аборти); 4-а – імунна.

За сучасними уявленнями, в походженні раку шийки матки мають значення генетичні та модифікаційні чинники. Останні можуть бути охарактеризовані як фактори внутрішнього середовища (ендогенні), так і зовнішнього середовища (екзогенні). До ендегенних факторів відносяться гормональні порушення, вік, трофічні порушення. Впливу тільки ендегенних факторів на епітелій шийки матки недостатньо для виникнення пухлинного процесу. Кофакторами, важливими для розвитку захворювання можуть бути порушення в клітинно-опосередкованому і гуморальному імунітетах, ПСШ, соціально-економічний статус, репродуктивний і контрацептивний анамнез, ранній початок статевого життя (14 років), рання (до 18 років) вагітність, два і більше спонтанних абортів, раннє менархе, захворювання партнерів, куріння та ін. (Brinton L.A. і ін., 1987; Herrero R. і ін., 1990; Janicek MF і ін., 2001; Green J. і ін., 2001).

На думку М. М. Урманова і співавторів (2000), А. Ф. Куперта (2000) важливу роль у розвитку передракових захворювань відіграють гормональні порушення. Детальна розробка гормональної теорії і її обґрунтування на великому морфологічному матеріалі проведена І. А. Яковлевою. У хворих з передпухлинними захворюваннями шийки матки спостерігається підвищення гонадотропної функції, порушення метаболізму естрогенів з переважанням вмісту естрадіолу. Дослідження останніх років дозволяють з впевненістю сказати, що в етіології раку шийки матки провідна роль належить вірусу папіломи людини (ВПЛ), особливо його онкогенним штамам 16 і 18. Перші припущення про інфекційну природу шийки матки висловив в 1842 році Rigoni-Stern. Досягнення експериментальної вірусології дозволили Л. О. Зільбер (1945), пізніше Horsfall (1963) і Southman (1964) сформулювати положення про віруси, як агентів, що перетворюють нормальну клітину в пухлинну за допомогою впливу на її генетичний матеріал.

Людина як компонент екосистеми завжди була і знаходилась під впливом навколишнього середовища, незважаючи на величезний прогрес в освоєнні природи. Тому, всі процеси в організмі, залежать від умов, в яких вони протікають. Однією з таких умов є екологія. Навколишнє середовище впливає на організм двома шляхами: безпосередньо і побічно. Прямий вплив визначається фізичними і хімічними елементами. Непрямий вплив може позначатися через вплив зовнішніх факторів на імунну, ендокринну та нервову системи.

В умовах погіршення соціально-економічного становища значної частини населення, хронічного стресу спостерігається прогресуюче погіршення показників здоров'я населення. Зв'язок захворювань жіночих статевих органів з розладами психоемоційної сфери відомий давно. Наявність так званого поняття «захворювання» суттєво погіршує психологічне життя людини, що проявляється емоційними реакціям, психологічним стресом, почуттям втрати контролю, впливом на самооцінку, ідентичність та соціальні стосунки. Розвиток захворювань шийки матки пов'язаний з такими факторами, як депресія, соматизація та тривога.

Мета даного дослідження полягає у виявленні та розумінні закономірного зв'язку між порушенням психосоматичної адаптації у жінок репродуктивного віку та розвитком захворювань шийки матки. Виявити інші фактори, які впливають на розвиток передракових захворювань шийки матки.

Матеріали та методи. Всього обстежено 165 жінок у віці 25-38 років. З них досліджувану групу склали 78 хворих з інтраепітеліальною дисплазією, які розділені на підгрупи: 48 хворих з легкою дисплазією шийки матки CIN I (підгрупа 1), 10 пацієнток з помірною дисплазією CIN II (підгрупа 2), 10 пацієнток з важкою дисплазією шийки матки CIN III (підгрупа 3), 10 хворих на рак шийки матки Ca in situ (підгрупа 4). До контрольної групи увійшли 87 практично здорових жінок репродуктивного віку. Всі пацієнтки були обстежені: анамнез, анкетування, бімануальне обстеження, виконані мазки на флору, онкоцитологічне дослідження, ПСШ, розширена кольпоскопія.

Результати. В анамнезі пацієнток з CIN I-II мали місце ранній сексуальний дебют у віці до 16 років (д.гр. – 44,8%; к. гр. – 13,7%), більше п'яти статевих партнерів (44,8%; 22,9% відповідно), 2 і більше пологів (50%, 50,5% відповідно), три і більше медичних абортів (16,6%; 13,7% відповідно), шкідливі звички у вигляді куріння (48,7%; 25,2% відповідно). При розширеній кольпоскопії у хворих з дисплазією шийки матки частіше, ніж у жінок контрольної групи

діагностували ектопію (89,7%; 54% відповідно). Лейкоплакія та еритроплакія мали місце лише у пацієнток з легкої дисплазією (10,3%). При обстеженні на ІПСШ у пацієнток досліджуваної групи переважно діагностували віруси папіломи людини високих онкогенних серотипів (81,25%; 9,38% відповідно). У хворих з CIN I-II серед ВПЛ переважали 16 (38,4%), 18 (28,2%) і 33 (23%) типи, значно рідше - ВПЛ 31 і 39 (7,6%), 54 і 56 (2,8%) серотипи. Лише у жінок досліджуваної групи були виявлені хламідіоз (12,8%), уреаплазмоз (15,3%), мікоплазмоз (16,6%).

За результатами анкетування переважаюча більшість жінок (д.гр. 62 – 79,4%, к.гр. 38 – 43,6%) мала психосоматичні розлади різного ступеня тяжкості, при цьому у деяких пацієнток ці розлади були вираженими (28 – 45,1%, 12 – 31,5% відповідно).

У жінок переважали порушення психологічної адаптації, що проявляються порушенням сну (д.гр. 34 – 43,5%, к.гр. 28 – 32,1%), підвищеним рівнем стресу (42 – 53,8%, 20 – 22,9% відповідно), підвищеною реактивною тривожністю (38 – 47,4%, 31 – 35,6% відповідно), депресивними станами (16 – 20,5%, 10 – 11,49% відповідно). Гормональний статус жінок з патологією шийки матки та психосоматичними розладами характеризувався дисбалансом гонадотропних та статевих гормонів, який проявлявся відносною прогестероновою недостатністю (22 – 28,2%), ознаками гіперестрогенемії, гіперандрогенемії (14 – 17,9%) та гіперпролактинемії (11 – 14,1%).

Висновки. Таким чином досліджуючи і тестуючи психологічні особливості жінок із патологічними станами шийки матки, вдалося визначити, що пацієнтки мають різні форми психосоматичних розладів (підвищений рівень тривоги, порушення сну, депресивні стани, тощо) на фоні зміненого гормонального статусу (прогестеронова недостатність, відносна гіперестрогенемія, гіперандрогенемія та гіперпролактинемія), та виявити групу інших факторів, які призводять до виникнення цієї патології (ранній сексуальний дебют, велика кількість статевих партнерів, три і більше медичних абортів, шкідливі звички, ІПСШ, ВПЛ, і т.і.).

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИНИКИ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА

О. М. Шпортун,
*професор кафедри психології,
доктор психологічних наук, доцент,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса*

Проблема розвитку лідерства у молодих людей є актуальною ще з часів Аристотеля. Кожне суспільство потребує рольових моделей поведінки і лідерів. Звичайно, що суспільство не може обійтися без людей, що володіють неабияким розумом і творчим мисленням. Питання формування лідерства привертає увагу соціологів, психологів, філософів вже не одне тисячоліття. І, особливо актуальним є на даний момент, адже на сучасному етапі, коли відбуваються широкі соціальні, політичні та економічні перетворення, існує об'єктивна потреба в лідерстві. Лідерство є одним з механізмів об'єднання групової діяльності. Розвиток економіки країни здебільшого залежить від рівня компетенції, підготовки, особистих якостей та морального стану лідерів всіх рівнів.

У суспільстві існує об'єктивна потреба в лідерстві, і вона не може не реалізовуватися. Лідерство – один із механізмів об'єднання групової діяльності, коли індивід або частина соціальної групи виконують роль лідера, тобто організовують, спрямовують дії всієї групи, яка чекає, приймає і підтримує дії лідера.

На процес формування уявлень про лідерство, серйозний вплив на розвиток різних концепцій зробили відомі вчені. Одні вважали, що маса сама знаходить собі лідерів, як би виштовхуючи їх з себе. Більшого поширення набули погляди (Лебона Г., 1894), який стверджував, що юрба відіграє головну роль у суспільному житті і домінує над лідером, задає йому мету, завдання і програму поведінки. На думку (Паригіна Б., 1981), лідерство це один з процесів організації та управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни. (Румянцева П., 2008) досліджувала поняття лідерство масштабно, як цілісний і водночас багатовимірний соціально-психологічний феномен, говорячи про те, що лідерство включає в себе певну сукупність основних складових компонентів: процеси, структуру, функції лідерства, особистість лідерів і ведених, процеси сприйняття людьми один одного, образи уявлень про особистість лідера, типи лідерів. Відомі науковці

(Стогділл Р., 1974) та. (Холландер Е., 1971) запропонували розглядати лідерство з точки зору статусу, взаємодії, сприйняття і поведінки індивідів стосовно інших членів групи. Таким чином, лідерство розглядатися як стосунки між людьми, а не як характеристика окремого індивіда. Багато вітчизняних вчених вважають, що лідерство це процес і спосіб організації групової діяльності, спрямований на досягнення цілей у оптимальні терміни і з оптимальним ефектом. Розвитком потенціалу лідерства у системі вищої освіти студентів цивільної авіації займалися (Совгіра С., 2009), (Біда О., 2001), (Лещенко Г., 2015), (Захарова А., 2006), (Черниченко О., 2019). Досліджувались лідерські якості особистості представників різних вікових груп і професійних спільнот (Бондарчук О., 2015), (Гавлітіна Т., 2016), (Карамушка Л., 2003), (Семченко Н., 2002), (Чернишов О., 2016), (Фелькель Т., 2015) та ін.), дитячих і юнацьких колективів (Аркін Є., 1927), (Артемова Л., 2013), (Волков І., 2017), (Залужний А., 2018), (Коломінський Я., 1969), (Ягоднікова В., 2016) та ін.).

Для визначення індивідуально-психологічних особливостей прояву лідерства в молодіжній соціальній групі, нами були залучені студенти Донецького національного університету імені Василя Стуса, Філологічного факультету, спеціальності 053 «Психологія», $n = 68$ осіб), та підібраний діагностичний комплекс методик. Дослідження проводилося в молодіжних соціальних групах, участь брали молоді люди віком від 20 до 22 років, адже саме він є особливим і найважливішим для становлення лідерського потенціалу особистості.

Складність та неоднозначність феномена лідерства вимагає відповідного діагностичного інструментарію. Основними методами нашого дослідження стали: методика дослідження лідерських якостей (Рожков М., 2009), методика діагностика лідерських здібностей (Жаріков Є., 2002), (Крушельницький Є., 2002), «Експрес-тест самооцінки лідерства», методика схильності до певного стилю керівництва (Ільїн П., 2002) та методика спрямованість особистості (Смекал В., 2016), (Кучер М., 2016).

Як засвідчили результати, за методикою дослідження самооцінки лідерства 18% опитаних мають високий рівень прояву лідерства, це свідчить про них, як про осіб, які схильні аналізувати власну діяльність та вчинки оточуючих. Середній рівень мають 25,3%, для даних респондентів характерними ознаками цього рівня є: достатня стійкість до нових умов, самокритичність, але не завжди, часткова незалежність, надійність, але не в критичних ситуаціях. Низький рівень лідерства мають 40, 1% досліджуваних, тобто характерними

ознаками цього рівня є: слабка сила волі, погане пристосування до нових умов, низький рівень самокритичності, швидке відмовлення від цілі, якщо на шляху до неї стоять перепони. Решта опитаних студентів 17,2% мають дуже низький рівень прояву самооцінки лідерських якостей. Тобто з результатів даної методики можна зробити висновок, що більшість студентів мають низький рівень самооцінки лідерських якостей, це як правило, менш успішні, надмірно консервативні особистості, які бояться змін і не здатні до адаптації в мінливих умовах реальності.

За методикою діагностики визначення лідерських здібностей (Жаріков Є., Крушельницький Є., 2002) було виявлено, що у 47,5% низький рівень вираження лідерських якостей. Це свідчить про характерно високий ступінь стресового навантаження, який виявляється низьким ступенем стресостійкості, тобто вразливості. У 34,2% середній рівень лідерських здібностей, для таких людей характерна схильність вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами, вони оптимістичні, ставляться до труднощів як до неминучих і переборних перешкод. Також у 16,1% високий рівень лідерських здібностей. Такі особи характеризуються, як наполегливі, терплячі, вольові молоді люди, які здатні долати перешкоди на шляху до мети, готові ризикувати та виконувати одноманітну, нецікаву роботу. Разом з тим, у 3,7% досліджуваних присутня схильність до диктату.

За методикою дослідження лідерських якостей (Рожков М., 2009) виявлено, зокрема, за шкалою «Вміння управляти», що низький рівень мають 49,1% студентів, високий рівень сформований у 13,9% студентів, та середній рівень у 38,7% досліджуваних. За шкалою «Усвідомлення мети», низький рівень виявлений у 47,2% студентів, високий рівень усвідомлення мети характерний 22,1% студентів та середній рівень мають 31,9% студентів. За шкалою «Вміння вирішувати проблеми» низький рівень мають 50,1% студентів, середній рівень – 28,3% та високий рівень становить – 22,7%. За шкалою «Наявність творчого підходу» у 27,1% респондентів низький рівень, середній рівень мають 50,2% студентів та високий у 23,8% студентів відповідно. За шкалою «Вплив на оточуючих» 53,5% студентів мають низький рівень, середній рівень мають 30,9% студентів, а високий у 19,3% осіб. За шкалою «Знання правил організаторської роботи» 35,4% студентів виявили низький рівень, середній рівень має – 48,1% студентів, а високий рівень має – 17,9% студентів. За шкалою «Організаторські здібності» низький рівень сформований у 47,2% студентів, високий рівень мають 17,6%

студентів та із середнім рівнем організаторських здібностей 37% студентів. За шкалою «Вміння працювати в колективі» у 47,1% осіб – низький рівень, середній рівень мають 32,1% студентів та високий мають 21,9% студентів відповідно.

Узагальнюючи дані за методикою дослідження схильності до певного стилю керівництва (Ільїн Е., 2002) було з'ясовано, що 37,6% студентів мають ліберальний стиль керівництва. Таких молодих людей характеризує невисока активність, небажання і нездатність приймати будь-які рішення, намагання уникнути будь-яких інновацій, перекладання відповідальності на інших людей. А ще 13,1% мають авторитарний стиль керівництва, тобто переважаючою зовнішню позитивну мотивацію, вони орієнтовані на кар'єрне просування та соціальний престиж. Також 25,8% досліджуваних мають демократичний тобто, колегіальний стиль керівництва, який характеризується розподілом повноважень, відповідальності та ініціативи між керівником і підлеглими. Решта опитаних студентів (25,9%) мають змішаний стиль, ліберально-демократичний. Це свідчить, що у них відсутня активна участь в колективі, також можна стверджувати, що дані студенти не мають лідерського потенціалу.

Згідно з методикою на дослідження мотивації поведінки в групі (Смекал В. та Кучер М., 2016) було встановлено, що за шкалою «Спрямованість людини на себе», отримали 53,1% студентів, що є свідченням того, що вони є інтроспективними, владними особистостями, які не реагують на потреби оточуючих. В той же час за шкалою «Спрямованість на взаємини» мають 32,9% опитаних студентів, вони характеризуються як комунікативні, впевнені у собі особистості, які цікавляться колективною діяльністю, але в результаті не роблять жодного внеску в здійснення трудових завдань соціальної групи. Так, за шкалою «Спрямованість на завдання» лише 15,1% учасників дослідження мають високий рівень прояву цього показника.

У процесі виконання роботи використовувався статистичний аналіз одержаних результатів, зокрема, проводився за допомогою електронних таблиць MS Excel, а також за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 17.0. програми SPSS. У процесі математичної обробки даних був виявлений статистичний зв'язок між шкалами, що вказує на те, що існує вплив між високим рівнем лідерських здібностей та авторитарним стилем керівництва ($r=464$, при $p < 0.01$). Це може бути пов'язано з тим, що молоді люди з високим рівнем лідерських здібностей є досить комунікабельними та впевненими, також вони володіють владою в достатньому обсязі, щоб нав'язувати свою волю іншим членам

молодіжної групи, і без перешкод утілювати в життя прийняті рішення. У свою чергу було виявлено статистичний зв'язок між високим рівнем лідерських здібностей та високим рівнем вміння працювати в колективі ($r=410$, при $p < 0.05$). Це свідчить про те, що особистість, яка є лідером у молодіжній соціальній групі, володіє організаторськими здібностями, які допомагають їй успішно взаємодіяти з усіма членами колективу. Також було встановлено зв'язок за шкалою низький рівень самооцінки та середній рівень знань правил з організаторської роботи ($r=376$, при $p < 0.05$). Це можна пояснити тим, що особистість немає сильного бажання бути лідером, аналогічно організувати колектив для спільної діяльності вона немає змоги, тому що не є для них авторитетом. За шкалою низький рівень вміння управляти іншими людьми та дуже низький рівень самооцінки ($r=392$, при $p < 0.05$) виявлено статистичний зв'язок, це свідчить про те, що особистість не впевнена у собі та орієнтована тільки на себе, немає змоги керувати іншими людьми у соціальній групі. Встановлений статистичний зв'язок між низьким рівнем усвідомлення мети та спрямованістю особистості на себе ($r=305$, при $p < 0.01$). Це свідчить про те, що особа, яка спрямована тільки на себе, на задоволення своїх потреб у групі, не усвідомлює мету конкретних завдань, які їй потрібно виконати.

Таким чином, аналіз сучасних соціально-психологічних наукових джерел з проблеми дослідження забезпечує можливість зробити висновок, що прояв лідерських здібностей особистості залежить від величини, усталеності, якісного складу членів групи та їхніх поглядів і переконань. Фактично, індивід має змогу проявити свій лідерський потенціал за умов певної інтелектуальної переваги над іншими членами групи. Обдарована особистість краще за інших розуміє найбільш ефективний характер та послідовність групових дій, бере на себе роль лідера. Щоб мати перевагу серед інших, особистість повинна володіти переліком здібностей та вмінь, які забезпечать їй лідерський статус у групі. Лідери суттєво відрізняються один від одного. Проте можна визначити основні психологічні особливості особистості, що складають основу ефективного лідерства та забезпечують високі показники у розвитку соціальної групи: високий рівень самооцінки, яка впливає на всі сторони життя, тобто емоційне самопочуття, взаємини з оточуючими, розвиток творчих здібностей, ставлення до успіхів і невдач; креативність, тобто особистість повинна розв'язувати складні соціальні проблеми, знаходити нові, нестандартні способи дій, знаходити нові методи для втілення плану чи рішення, швидко переключатися з одного способу виконання

завдання на інший. Наступні психологічні особливості це гнучкість у спілкуванні з іншими людьми, емоційний інтелект, тобто лідер зобов'язаний направляти колективні емоції в потрібне русло, створювати атмосферу дружелюбності і вміло боротися з негативними настроями. Ключ до розвитку емоційного лідерства – у розвитку емоційного інтелекту. Гнучкість мислення, висока мотивація, освіченість. Рівень сформованості вмінь та навичок, що необхідні лідеру, залежить від перелічених психологічних особливостей, на розвиток яких суттєво впливає соціальне оточення особистості упродовж життя.

Перспективою подальших наших досліджень є розробка та перевірка ефективності психо-тренінгової програми, яка буде направлена на формування лідерських навичок, розвиток лідерських здібностей, особистісний і професійний розвиток та самовдосконалення сучасної молоді.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОЯВУ СТРАХУ СПІЛКУВАННЯ У МОЛОДІ

С. Ю. Юрченко,

студентка 2 курсу спеціальності «Психологія»,

Донецький національний університет

імені Василя Стуса

Науковий керівник: К. М. Васюк, к. психол. н., доцент

На сьогоднішній день у світі однією із розповсюджених проблем є соціальний тиск на людей, особливо, молодого віку. Цікавим фактом є те, що великий відсоток молоді в зв'язку зі своєю невпевненістю і залежністю від чужої думки є конформними. У формуванні фундаменту нашої особистості велику роль відіграють батьки. Психолог Р. Левикін стверджує, що з малого віку у дитини повинне сформуватись відчуття «довіри» і впевненості у своїх батьках (Левикін Р., 2013). Якщо дитина цього не відчуває, то починає розуміти, що якщо їй необхідно отримати любов і прийняття, то варто відповідати очікуванням матері і батька. Батьківське виховання і оточення однолітків, певні референтні особи мають великий вплив на формування комунікативної сфери, тому дефекти виховання можуть сприяти в майбутньому подальше виникнення страху спілкування, тому саме ці протиріччя у визначенні причин

виникнення соціальних страхів, які існують в сучасній психологічній науці, обумовили необхідність досліджувати цю тему .

Метою дослідження було визначити чинники прояву страху спілкування у молоді.

Психокорекційна та психотерапевтична робота з проблемою соціальних страхів має відбуватися з урахуванням причин їх виникнення. Тобто, в залежності від факторів, що провокують даний психічний стан необхідно вибудовувати стратегію подолання. Зокрема, аналізуючи психологічну літературу, можемо виокремити чотири основні моделі. Формування повноцінної активної особистості має насамперед ґрунтуватися на вихованні у дитини почуття власної гідності, усвідомлення своєї самоцінності, поваги до себе, віри у власні сили. Дитина має прагнути бути сама собою, не схожою на інших. Проте на заваді формуванню повноцінної особистості інколи постає страх. Немає людини, яка б ніколи не переживала б цього почуття. Стурбованість, тривога, страх, тривожність – такі самі невід’ємні емоційні ознаки нашого психічного життя, як і радість, захоплення, гнів, подив, смуток. Тією чи іншою мірою хвилювання і тривога перед публічним виступом, відповідальним іспитом, зустрічю з авторитетною людиною знайомі практично кожному. В певному ступені цей страх виконує позитивну функцію – примушує мобілізувати доступні ресурси, підготуватися до випробування, підвищує почуття відповідальності. Але буває й так, що страх набуває зовсім іншої природи і замість мобілізації ресурсів призводить до їх блокування, починає гальмувати будь-які форми соціальної активності і приносить масу неприємних переживань. Тому важливо, щоб страхи не стали причиною дезадаптації підлітка, його замкненості, настороженості, відчуження від соціуму.

У межах теорії наочіння виокремлюється модель психологічної травми. Причина соціального страху, за даною моделлю, криється у фіксації на несвідомому рівні суб’єкта позиції жертви, що пов’язана із закріпленими в психіці негативними емоціями. Психологічна травма нагадує про себе особистості у ситуаціях, що певним чином схожі з обставинами її отримання (Тарабріна Н. В., 2001). Дана модель може ілюструвати страх публічного виступу, екзаменів, комунікації тощо.

За теорією Е. Берна, причиною виникнення страхів можуть стати батьківські приписи, що закладалися в психологічну структуру особистості в процесі онтогенезу. Разом з тим, частина страхів з фобічними проявами формується як результат нещасливого дитинства, коли в індивіда з’являються фантазії відносно власної смерті. Подорослішавши, особистість відчуває в критичній ситуації

внутрішній потяг до самознищення, що викликає сильний страх та афективні стани. Також, у випадку наявності неприпустимого, з точки зору моралі, бажання людина може продукувати страх для уникнення тих ситуацій, котрі про нього нагадують. Деякі соціальні страхи з фобічними проявами ілюструють кільцеподібну модель В. Франкла, згідно якої, переживаючи неприємний симптом, особистість може відчувати страх, який підсилить симптом, що, в свою чергу, підсилить страх, до того часу, поки не настане афект. Після цього стан страху буде виникати щоразу при будь-якій загрозі повторення невротичної ситуації.

Як окрема форма фобій соціальна фобія була ідентифікована лише в кінці 1960-х років. Окремою відмінністю соціальної фобії може вважатися страх негативної оцінки зі сторони оточуючих. Вона ґрунтується на невпевненості особистості у власних можливостях й перевагах. Багато людей навіть не підозрюють про існування даного виду страху; одні вважають, що просто трохи сковані чи агресивні, дивлячись по обставинах. Соціальні страхи завжди мають на увазі те, що сторонні ні з того ні з сього можуть відштовхнути, образити чи засудити. В сьогоденному розумінні існує два підтипи соціальної фобії: специфічна й генералізована. Люди зі специфічною соціальною фобією відчують рушійний страх перед однією чи декількома соціальними ситуаціями, в яких вони бояться бути виставленими на загальний показ й діяти в принизливим чи ганебним чином. Через страхи вони або уникають цих ситуацій, або терплять їх, переживаючи сильний дистрес. Інтенсивний страх перед публічним виступом – сама поширена соціальна фобія. Індивіди з генералізованою соціальною фобією відчують значний страх в більшості соціальних ситуацій (включаючи як ситуації публічних виступів, так і ситуації, що вимагають соціальної взаємодії) і часто мають особистісні розлади. Є. Головаха досліджував соціальні феномени в пострадянський час (Головаха Є., 2001). Зокрема, він типологізував їх за критеріями, пов'язаними з особливостями їх прояву в соціальному просторі та часі:

1) Феномени, які виникають у конкретних історико-культурних умовах, потім зникають і більше не відтворюються. Це минулі феномени суспільного життя. Класичний приклад – ритуальний канібалізм, який був широко поширений у минулому, практично не спостерігається сьогодні і вкрай малоймовірний у майбутньому.

2) Періодичні соціальні феномени. Скажімо, існує концепція, що рабство є явищем, що виникає періодично: кожен раз, коли в людському суспільстві не вистачає тяглової сили та енергії, виникає

певна форма рабства. Останнім прикладом відродження рабства були сталінські й гітлерівські табори, організовані для концентрації необхідної для підготовки до тотальної війни рабської сили. Критерієм періодичності є неодноразова фіксація факту виникнення феномена з обов'язковими періодичними просторово-тимчасовими «випадіннями», коли цей феномен не представлений у суспільному житті.

3) кумулятивні соціальні феномени, які створюють основу для поступального розвитку людської цивілізації, в кінцевому рахунку, антропо- соціогенезу. Це феномени, які з'являються у певний період розвитку суспільства або групи і стають основою їх подальшого розвитку. 4) універсальні соціальні феномени, які існують незалежно від конкретно-історичних умов та форм організації суспільства. Сюди Є. Головаха і відніс соціальні страхи. Це означає, що для цього соціального феномена завжди є місце, а змінюються лише форми його прояву в конкретних соціально-культурних умовах

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, ми визначили чинники прояву страху спілкування у молоді, які безперечно тягнуться з дитинства і виховання або ж нав'язливі страхи, які фіксуються і закрадаються в психіці внаслідок пережитих, травмуючих подій.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ПРАКТИК У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

С. П. Яланська,

*в.о. завідувача кафедрою психології та педагогіки,
доктор психологічних наук, професор
Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»*

Переконані, що арт-практики доцільно використовувати у роботі як з дітьми так і дорослими, адже вони базуються на творчості. За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей

особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей (Копорулина В., Смирнова М., Гордєєва Н., Балабанов Л., 2003).

Важливий напрям арт-практик пов'язаний з метафоричним пізнанням не залежить прямо від логічних міркувань і не потребує перевірки точності нашого сприйняття. Розуміти світ метафорично означає вловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, коли відкривається множина співіснуючих значень, що надають один одному допоміжні змістові відтінки (Солодухов В., 2017).

Пропонуємо комплекс арт-практик для використання під час вивчення курсу «Психологія вищої школи»:

1. «Міст: «Я магістрант» – «Я – професіонал» (індивідуальна робота). Магістрантам надається інструкція: «Уявіть міст через ріку. Насьогодні Ви магістрант і знаходитесь на одному березі. Перейшовши на інший бік – Ви завершите навчання в магістратурі і станете справжнім професіоналом. Подумайте, які дії Вам потрібно здійснити, «переходячи через міст», щоб стати фахівцем своєї справи?»).

Розвивальна функція: арт-практика спрямована на розвиток творчої уяви, гнучкості.

2. «Наративний продукт». Передбачає: 1) створення творчого доробку (вірш, оповідання, пісня, та ін.), що стосується будь-якого предмету, який знаходиться в аудиторії, причому, змістова складова має бути пов'язана зі спеціальністю майбутньої професійної діяльності учасників освітнього процесу; 2) презентувати отримані результати.

Розвивальна функція: арт-практика зорієнтована на розвиток унікальності, асоціативності.

3. «Тематичний образ». Арт-практика, що передбачає декілька завдань, наприклад: 1) створити образ екогероїні, покликанням якої є збереження балансу в системі «людина-природа». Образ створюється з «підручних матеріалів», які знаходяться на партах (зошити, ручки, олівці, папір та ін.); 2) визначити мету та основні завдання екогероїні; 3) обґрунтувати основні напрями реалізації поставленої мети та завдань; 4) з'ясувати основні труднощі, які можуть виникати на шляху героїні та варіанти їх подолання; 5) презентувати отримані результати (групова робота).

Розвивальна функція: арт-практика зорієнтована на розвиток асоціативності, гнучкості, творчої уяви.

4. «Методика роботи з метафоричними асоціативними зображеннями «Насіння», зокрема, вправи «Сила», «Причина» (індивідуальна та групова робота) (Тараріна О., 2019).

Розвивальна функція: арт-практики спрямовані на розвиток асоціативності, творчої уяви, унікальності, гнучкості.

Комплекс також зорієнтований на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, сприяє зацікавленню студентів предметом, який викладається. Завдяки арт-практикам магістранти шляхом саморефлексії, інтроспекції осмислюють базові життєві цілі; перспективи, можливості самовдосконалення, знаходять можливі шляхи досягнення поставленої мети.

У рамках Міжнародного наукового проекту, за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні», на тему «Лідерство. Толерантність. Волонтерство» (2016 р.) створено та апробовано програму розвитку толерантності студентської, учнівської молоді, яка передбачає використання ряду арт-практик, що забезпечують її ефективність (Karustian I., Yalanska S., Nikolashina T. et.al, 2016).

Отже, визначено, що завдяки впровадженню комплексу арт-практик в освітній процес здійснюється розвиток творчої уяви, підвищується рівень прояву унікальності, гнучкості, забезпечується легкість асоціювання, процес самопізнання, розширюються можливості самовдосконалення, знаходяться можливі шляхи досягнення поставлених цілей майбутніми фахівцями.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА**

**Кафедра психології
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра акушерства та гінекології
Наукова лабораторія психології репродуктивної сфери,
пренатальної та перинатальної психології**

ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ

**Матеріали
II Всеукраїнської науково-практичної конференції
студентів, аспірантів і молодих вчених
з міжнародною участю**

26 березня 2020 року

[Текст]

**Головний редактор:
Ольга Валеріївна Бацилєва
д-р психол. наук, професор**

**Відповідальний за випуск:
Ірина Володимирівна Пузь
канд. психол. наук, доцент**