



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ

МАТЕРІАЛИ

VII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ



Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра психології Херсонського державного університету (Україна)
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові
(м. Ченстохова, Республіка Польща)
Кафедра психології, Брестський державний університет
імені О.С. Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)
Кафедра психології, Білоруський державний університет
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

**МАТЕРІАЛИ
VII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

15 ЛЮТОГО 2022 РОКУ

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Ченстохова –
Брест – Мінськ, 2022**

Рецензенти:

О.Є. Фальова – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Н.В. Білінська – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь

У. Груца-Мьонсік – професор надзвичайний, доктор габілітований суспільних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Україна (головний науковий редактор); **Л.А. Онуфрієва**, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); **Аркадіуш Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща (заступник головного редактора); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук, Карпацький Державний вищий навчальний заклад у м. Кросно (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Республіка Білорусь; **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, Республіка Білорусь; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна; **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна; **В.І. Сівак**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Н.М. Гончарук**, доктор психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **О.М. Чайковська**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Д.І. Куриця**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (відповідальний секретар).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 2 від 27 січня 2022 р.)*

А43 Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 15 лютого 2022 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 164 с. Англ., укр., рос., пол.

У матеріалах VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», підготовлених у рамках діючих міжнародних науково-дослідницьких проектів: «Актуальні проблеми формування і становлення особистості професіонала» та «Соціально-психологічні координати розвитку та становлення особистості на сучасному європейському просторі», окреслено актуальні проблеми сучасної психології, висвітлено теоретико-методологічні і практичні підходи щодо становлення й розвитку особистості професіонала та міжособистісних взаємин; представлено широкий спектр наукових розробок українських, польських і білоруських дослідників.

Матеріали учасників конференції адресуються фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

ЗМІСТ

Максименко С.Д., Максименко К.С. Персоналістичні напрями вивчення розвитку особистості	7
Абросімова І.С., Гоцуляк Н.Є. До питання соціально-психологічної реабілітації спортсменів-інвалідів	10
Ануфрикова Н.С. Фактори суїцидального ризику в контексті взаимоотношень з родителями у студентів-первокурсників	13
Бойко Ю.П. Соціальна зрілість юнаків із деліквентною поведінкою	17
Бойчук-Венгер Т.А., Гоцуляк Н.Є. Причини виникнення босінгу в медичних установах	20
Бондар Ю.Д., Гоцуляк Н.Є. Специфіка конфліктів в організаціях охорони здоров'я	23
Борщевська-Семенчук Т.В., Гоцуляк Н.Є. Сучасні напрями психологічної реабілітації кризових станів, викликаних екстремальними ситуаціями	25
Воєвідко Людмила, Козак Віталіна Нова українська школа: нові принципи	29
Гетіна В.О. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії молодших підлітків	32
Grzybek Grzegorz, Badowska-Hodyr Monika Współczesne przewartościowania a etos kobiecy	36
Gruca-Miąsik Urszula Psychopedagogiczne aspekty samotności i osamotnienia	37
Гудима О.В., Оленін Є.Є. Психолого-педагогічні умови формування моральних та загальнолюдських цінностей у військовослужбовців	41
Гудима У.В., Крицька Я.В. Психологічні особливості формування емпатії у студентському віці	44

Гураль А.А. Індивідуально-типологічні особливості авторитарної спрямованості особистості	47
Данильчук В.В., Гоцуляк Н.Є. Аналіз психологічних особливостей людей із різними видами залежностей	50
Данчук Ю.П., Молдован З.Ю. Особливості формування емпатії у студентів-психологів	53
Данчук Ю.П., Пухліцька А.В. Ефективність психологічної профілактики підлітково-юнацького суїциду	56
Дідик Н.М. Методика експериментального дослідження навчальної мотивації здобувачів вищої освіти	59
Заїка В.А. Психологічні чинники формування позитивного іміджу організації	64
Заїка О.Г. Психологічна характеристика типів локус-контролю як властивості індивіда	67
Ivashkevych Eduard, Onufriieva Liana Social intelligence of a teacher in the structure of pupils' cognitive activity	71
Ірікова Д.В., Гоцуляк Н.Є. Соціально-психологічний контекст інтеграції студентської молоді в полікультурний освітній простір	75
Коваль І.В., Гаврилюк І.А. Психологічні засади навчання спілкування іноземною мовою: комунікативний підхід	78
Колеснікова А.Е. Розвиток емоційного інтелекту як основа протидії булінгу	80
Куриця А.І., Куриця Д.І. Відповідальність у системі якостей лідера	84
Логвіна О.А., Лящук І.В. Вплив механізмів психологічного захисту на розвиток емоційної зрілості майбутніх психологів	87

Ляшенко Л.В. Емпіричне дослідження стану сформованості довільної уваги молодших школярів	91
Марчак Т.А. Особливості значеннєвого розмежування понять «свідомість» і «мовна свідомість»	96
Медведская Е.И. Специфика понимания метафор взрослыми с разными информационными привычками	99
Miąso Janusz Troska o uwagę, koncentrację jako psychologiczna konieczność chwili w przestrzeni rewolucji informacyjnej	102
Николін Л.П. Психологічні засади емоційної зрілості у сімейних взаєминах	103
Онуфрієва Л.А., Рудзевич І.Л. Професійне становлення особистості професіонала	106
Paluch Marek, Malikowski Radosław Praca socjalna jako działanie służące rozwiązywaniu problemów indywidualnych i społecznych	111
Пастух Л.В. Актуальні питання розвитку емоційного інтелекту як передумови ефективної управлінської та педагогічної діяльності в умовах післядипломної освіти	114
Петровський І.І. Вплив конфліктних ситуацій на формування особистості в трудовому колективі	117
Piechota Beata Dziecko z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej – oblicza nietolerancji	119
Семененко І.І. Психолого-педагогічні засади розвитку метакогнітивної сфери студентів у процесі навчання	121
Сімко А.В. Психологічні особливості організації рухової активності дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї	125

Сімко Р.Т.

Професійне становлення особистості та кризи професійного розвитку 128

Славіна Н.С.

Консультавання – як необхідна складова професійного самовизначення старших школярів 131

Снівак В.І.

Завдання, напрями і форми волонтерської діяльності в сучасному соціумі 135

Хаєцька М.В.

Психологічні детермінанти професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій 140

Чайковська О.М.

Коучинг як засіб саморозвитку особистості 143

Шебанова В.І.

Подолання кризових станів: огляд тілесно-орієнтованих технік та прийомів 146

Шевчук О.В.

Булінг та цькування серед однолітків: соціально-психологічний аспект 150

Шишулина Н.В.

Представлення педагогов об изменениях учащихся, обусловленных цифровизацией образования 152

Шміттінг А.П., Гоцуляк Н.Є.

Соціально-психологічні функції сім'ї та їх вплив на її формування 155

Штена О.С.

Ресурсний контекст інтерпретації особою впливу на неї травматичної події 158

С.Д. Максименко

дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

К.С. Максименко

доктор психологічних наук, професор,
Національна академія внутрішніх справ України,
Київ, Україна

**ПЕРСОНАЛІСТИЧНІ НАПРЯМИ
ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Персоналістична психологія зосередила свої зусилля на вивченні особистості та її внутрішньої будови. Так, для В. Штерна (1871–1938) «психологія є наукою про особистість (person), що зазнає переживань, кожне з яких тлумачиться в термінах своєї власної матриці» (Штерн, 1986). Людська особистість, згідно зі В. Штерном, створює вищий спосіб життя. А її акти психофізично нейтральні – не є ні психічними, ні фізичними.

Вищий спосіб або модальність життя, за В. Штерном, має три рівні: перший – життєдіяльність або біосфера індивіда, другий – переживання і третій рівень – система культурних, соціальних, моральних та релігійних цінностей, які особистість засвоює шляхом так званої інтроцепції – внутрішнього сприймання. Стрижень особистості – в характері людини, який визначається її рисами, що мають сталі і цілеспрямовані акти.

«Розвиток особистості, – зазначає В. Штерн, – не лише послідовний ланцюг подій, але осмислене саморозгортання особистості як цілого» (Штерн, 1925). У цьому процесі кожне конкретне досягнення є водночас успіхом цілісної індивідуальності людини.

Особистості, що розвивається притаманні три структурні особливості – зростання, диференціація і перетворення. Вона в своєму розвитку проходить ряд якісно своєрідних етапів. В. Штерн формулює теорію конвергенції і пояснює розвиток особистості взаємодією її зі світом: розвиток означає «збільшення, розширення внутрішнього світу людини, що відбувається шляхом об'єднання його зі світом зовнішнім (конвергенція)».

Ми бачимо, як близько Штерн підходить до ідеї інтериоризації. Особистість має внутрішні потенції розвитку, які на початку життя є не спрямованими і лише внаслідок конвергенції уточнюються і перетворюються на диспозиції, які згодом стають однозначними.

Наявність диспозицій дуже обмежує педагогічні впливи, оскільки «неможливо сформулювати особистість за будь-яким зовнішнім еталоном, але в межах притаманному особистості самовизначенню вона (педагогіка – С.М.) повинна допомогти обрати їй єдино значущий шлях» (Штерн, 1986).

І. Шпрангер (1882-1963) (Шпрангер, 1980) назвав свою психологію особистості структурною та дійшов висновку, що її спрямованість і самобутність визначаються тими цілями та духовними цінностями, до яких особистість прагне. Разом з тим цілі і цінності залежать від суспільства, в якому живе і діє особистість, від рівня духовної культури. Визначення шести галузей культури у суспільстві дало підставу для класифікації особистостей.

Серед шести головних духовних сфер суспільства І. Шпрангер виділяє: науку, естетику, економіку, релігію, політику, взаємовідношення з іншими людьми. І відповідно він називає типи особистостей: теоретична, естетична, економічна, релігійна, політична особистість та ін.

До персоналістичних напрямів психології належать також теорія індивідуальності Ф. Олпорта (1897–1969) (Олпорт, 2002), концепція самоактуалізації А. Маслоу (1908–1970) (Маслоу, 1997), концепція відношень у структурі особистості К. Роджерса (1902–1990) (Роджерс, 1994) та інші.

Слід зазначити, що основний предмет дослідження персонологів – психічно здорові, зрілі і творчо обдаровані представники людства. Головна їх відмінність від інших людей полягає в безперервному розвитку і активному ставленні до навколишнього світу.

Так, у структурі особистості Ф. Олпорт розрізняє центральну мотиваційно-спонукальну сферу, яка складається з двох рівнів активності: мотивації потреби і вищих мотивів – прагнення до розвитку. Відтак, пошук постійного напруження, опір рівновазі, гомеостазу – характерні риси мотивів розвитку. Мотиви розвитку зумовлюють спрямовану в майбутнє систему цілей, реалізація яких вимагає і сприяє розвиткові нових можливостей людини.

Отже, особистість – процес безперервного становлення людини, спрямованої в майбутнє. А саме: формування нових мотивів є процесом перетворення способів діяльності, її цілей і мотивів. Саме у механізмі перетворення мотивів на способи тієї самої діяльності – умова саморозвитку людини.

А. Маслоу доводить, що соціальність людини – вимога самої її природи, що люди мають потребу в спілкуванні, любові, повазі, співпричетності, які за своєю природою набувають форми

«інстинктоподібності». Тобто це потреби суто «гуманоїдні». До базальних потреб відносяться: фізіологічні потяги, потреба в безпеці і захисті, любові, повазі і самоактуалізації людини. Незадоволення базальних потреб спричинює хвороби: неврози і психози.

Над рівнем базальних потреб надбудовується метамотиваційний рівень – потреби в істині, добрі і красі, справедливості, єдності. Але потреби самоактуалізації, на думку А. Маслоу, починають функціонувати лише після того, коли вдоволені всі інші потреби.

Вивчення творчих особистостей дало підстави для важливого висновку: серед різноманітних властивостей людей, схильних до “самоактуалізації”, провідним є настановлення на зосередженість не на власній персоні, не на суто індивідуальних інтересах, а на високих суспільних цілях. Цим людям властиві почуття провини, тривоги, але їх непокоїть не власна доля. Зовнішня свобода для них менш важлива, ніж внутрішня.

Центральна ідея концепції К. Роджерса полягає в тому, що співвідношення:

- 1) дійсного змісту особистості,
- 2) уявлення людини про себе – про своє «я» і
- 3) про своє ідеальне «я», про той тип особистості, якою вона бажає стати, відображають справжню структуру особистості.

Розбіжності в цих уявленнях призводять до неврозів і страждань людини. Вона відчуває стурбованість, почуття тривоги, уразливості, яке стає тим болючішим, чим більше назріває потреба змінити на краще думку про себе. К. Роджерс, вивчаючи розбіжності дійсних можливостей, бажань та почуттів людини та її «ідеального я», назвав цей стан «умовою цінності». Це – відповідність громадській оцінці, суспільній значущості особистості.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Психология бытия. Москва-Киев : Рефл-бук, Ваклер, 1997. 300 с.
2. Оллпорт Г. Становление личности. Москва : Смысл, 2002. 461 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. Москва, 1994.
4. Шпрангер Е. Формы жизни. Хрестоматия по истории психологии. Москва, 1980. С. 286–300.
5. Штерн В. Персоналистическая психология. История зарубежной психологии. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 186–200.
6. Штерн В. Прикладная психология. Киев : Госиздат Украины, 1925. 112 с.

І.С. Абросімова

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ-ІНВАЛІДІВ

Спорт як вид діяльності є явище культури, в якому відбиті матеріальні та духовні цінності суспільства. Між тим, як свідчить спортивна статистика, практично кожен атлет, який посилено тренується, рано чи пізно, отримує спортивні травми, що приводять до стану інвалідності.

Інвалідність – це стан людини, що характеризується постійною або тривалою, повною або частковою втратою працездатності. Виражені порушення функцій не можуть бути відновлені під впливом лікувальних заходів. Ці порушення нерідко призводять до психічних розладів, пов'язаних з відчуттям неповноцінності. Людині, що опинилася в стані інвалідності, необхідно докласти дуже великих зусиль для того, щоб пристосуватися до умов, що склалися, навчитися жити повноцінним життям і брати активну участь у всіх сферах життя суспільства (Клапчук, 2013).

Процес реабілітації спортсменів-інвалідів передбачає різноманітні напрями, форми та методи. Серед найбільш ефективних – соціально-психологічна реабілітація та заняття фізичною культурою та адаптивним спортом. Проблемам соціальної реабілітації спортсменів-інвалідів присвячені роботи в сфері психології, медицини, соціальної роботи.

Загальний термін «реабілітація» має широке змістовне розуміння і показує діяльність людини у різних сферах – політичній, юридичній, розумовій, спортивній та інших. Медична сфера визначає даний термін як процес відновлення здоров'я і працездатності хворих та інвалідів (Клапчук, 2013). Психологічний стан спортсмена після травми характеризується наявністю таких явищ як дратівливість, швидке виснаження психічних і фізичних процесів. Психіка інвалідів сильно страждає від обмеженості інформації, що не надходить до відповідних

відділів мозку від рухового апарату і від неможливості виконання ряду рухових дій.

Психологічна реабілітація – комплекс медико-психологічних, педагогічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення і корекцію порушених психічних функцій, станів, особистісного та соціального статусу інвалідів. В даний час високих спортивних результатів досягають спортсмени, які працюють спільно з тренерським складом. Тренер для спортсмена-інваліда це і друг, і наставник, і керівник. Він допомагає своїм підопічним зібрати всі необхідні документи, вивчити основи тренування в обраному виді спорту. Тренер спортсменів-інвалідів ні на секунду не повинен забувати про те, з ким він працює (Алонсо, 2006).

У вихованні спортсменів з обмеженими можливостями здоров'я велику роль відіграють і батьки. Вони повинні повністю покласти й довіритися тренеру, підтримати спортсмена, але ні в якому разі не втручатися в тренерський процес. В цьому випадку дуже важливу роль буде грати ставлення самого батька до виду спорту, яким займається спортсмен і встановлення доброзичливих відносин з тренером. Важливу роль в психологічній реабілітації спортсмена займає психолог. Він, так би мовити, в тандемі повинен працювати разом з тренером щоб допомогти своєму підопічному відновити психічне здоров'я.

Психологічна консультація (бесіда) – це спосіб психологічного впливу на людину, вироблений безпосередньо на підставі особистого контакту психолога та клієнта. Психокорекційні бесіди дозволяють конструктивно вирішити всілякі психологічні проблеми, що перешкоджають встановлювати нормальні відносини зі своїм соціальним оточенням. Бесіди грають найважливішу роль в плані психопрофілактики можливих відхилень у поведінці людини.

Також можуть знадобитися спортсмену для реабілітації сенсорні кімнати. Сенсорна кімната – це організоване особливим чином навколишнє середовище, що складається з безлічі різного роду стимуляторів, які впливають на органи зору, слуху, нюху, дотику і вестибулярні рецептори. В умовах цієї кімнати можна знімати страхи, невротичні стани, проводити корекцію поведінки (Зозуля, 2005). Тут можна проводити спеціальні заняття або просто використовувати для релаксації. Сеанси в сенсорній кімнаті включені в комплексну систему реабілітації пацієнтів з опорно-руховою патологією, розумовою відсталістю, затримками психомоторного та емоційного розвитку, неврозами, порушеннями зору, слуху, мови, що значно підвищує ефективність проведеного лікування. Ще дуже корисні для спортсменів з інвалідністю психологічні тренінги.

Психологічні тренінги – це цілеспрямоване відновлення, розвиток, формування окремих психічних функцій, умінь, навичок і якостей особистості, втрачених або «ослаблених» в силу захворювання, несформованість яких перешкоджає успішної та ефективної самореалізації в різних соціальних умовах, життєвих ситуаціях. Тренінги спрямовані на вирішення проблем пізнавального, психомоторного, соціального, особистісного розвитку клієнтів. На завершальному й підсумковому етапі психокорекційних заходів відбувається оцінка ефективності проведеної роботи, складаються психолого-педагогічні рекомендації для вихователів, обговорення підсумків проведеної роботи з лікарями-психіатрами та педагогами.

Оцінка ефективності проведеної роботи з клієнтами може бути різною, залежно від того, хто виробляє цю оцінку: клієнт, тобто безпосередньо той, на кого була спрямована робота; педагог або інша зацікавлена особа (лікар) або сам психолог (Башкирова, 2009). З точки зору клієнта робота буде успішною та ефективною, якщо він під час занять отримує емоційне задоволення і в цілому, як в ході роботи, так і після закінчення її, буде переживати позитивні емоції з приводу своєї участі в групових та індивідуальних заняттях. Для педагогів проведена робота ефективна, якщо в результаті її задоволено запит на співпрацю з клієнтом.

Для психолога критерієм результативності проведеної роботи та ефективності корекційної програми є ступінь досягнення мети корекції і вирішення поставлених завдань. Всі заходи щодо психологічної реабілітації базуються на результатах психодіагностики, які зумовлюють їх змістовну сторону і спрямованість, виступають в якості об'єктивних показників необхідності їх проведення та оцінки досягнутих результатів. Фізична культура і спорт є дійовим засобом не тільки відновлення фізичного стану спортсмена-інваліда, але й поновлення нормального психічного стану, протидії агресії, почуттю неповноцінності. Заняття фізкультурою та спортом допомагають укріпити самодисципліну, підвищити самоповагу, затвердити дух змагання і дружби, що сприяють адаптації людини з інвалідністю в суспільстві. Згідно із Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», поняття «фізична реабілітація» розглядається як система заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні і компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення.

Приклади успішної адаптації спортсменів-інвалідів, досягнення на спортивних змаганнях в рамках паралімпійських ігор свідчать про невичерпні можливості людини з обмеженими можливостями. Практика підтвердила можливість функціонального відновлення спортсменів-інвалідів засобами соціально-психологічної та фізкультурно-спортивної реабілітації. Сучасні технології збільшують можливість повернення інвалідів до повноцінного життя в суспільстві. Соціальна політика української держави повинна бути спрямована на розвиток системи соціально-психологічної та фізкультурно-спортивної реабілітації інвалідів і в тому числі спортсменів-інвалідів.

Список використаних джерел

1. Алонсо Х.М. Спорт и инвалиды : социальный эффект Паралимпийских игр. Спорт для всех. 2006. № 1. С. 34–38.
2. Башкирова М. М. Физическая активность и спорт среди инвалидов : реальность и перспективы. Спорт для всех. 2009. № 1–2. С. 26–28.
3. Зозуля Т. В. Комплексная реабилитация спортсменов инвалидов : учеб.-метод. пособие. Москва : Академия, 2005. 304 с.
4. Клапчук В. Тумілович Г. Історичні аспекти і сучасні тенденції розвитку фізичної реабілітації в Україні : *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 16-19 квіт.* 2013 р. Сімферополь, 2013. С. 48–51.
5. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 31.08.2018 р. № 2462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 02.04.2019).

Н.С. Ануфрикова

преподаватель кафедры психологии,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь

ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Семья является важнейшим социальным фактором, влияющим на становление личности. То, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни (Пугачев, 2012 : 3). Социальная ситуация развития в период юности (16–17 лет ранняя юность, 20–21 год поздняя юность) характеризуется перестройкой

детско-родительских отношений, в результате которой происходит психологическая сепарация от родительской семьи (достижение молодыми людьми эмоциональной автономии) (Дзукаева, Садовникова, 2015 : 2). Трансформация детско-родительских отношений в юношеском возрасте вовсе не означает уменьшение роли родительской поддержки и любви в жизни молодых людей. Как юноши, так и девушки в среднем достаточно сильно нуждаются в эмоциональной поддержке, одобрении со стороны отца, его включенности в их жизнь (Дзукаева, Садовникова, 2015 : 2). Молодые люди признают потребность в привязанности к родителям, страх потерять их любовь. Роль мамы больше заключается в проявлении любви, тепла, в совместной деятельности и физическом присутствии, по сравнению с отцом (Дзукаева, Садовникова, 2014 : 1).

Неблагоприятная специфика детско-родительских отношений может являться риском суицидального поведения (Тудупова, Батуева, Парфентьева, 2018 : 4). Именно гармоничные отношения в семье создают благоприятные условия для самосознания молодых людей. Анализ теорий Д. Бриджа, Т. Голдштейна, Д. Брента и А. Бека привел авторов к выводу, что суицидальные идеи и суицидальные попытки предопределяются семейной отягощенностью, степенью семейной дисфункции и негативным детским опытом. Низкий уровень родительского тепла, коммуникации и эмоциональной отзывчивости являются фактором суицидального риска (Тудупова, Батуева, Парфентьева, 2018 : 4).

С целью установление взаимосвязи особенностями взаимодействия с родителями и суицидального риска в раннем юношеском возрасте было проведено эмпирическое исследование на базе Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Выборку составили 85 обучающихся 1-го курса. Для достижения цели исследования использованы следующие методики: опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой, опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской. Используемая для проверки достоверности результатов шкала лжи по методике Г. Айзенка позволила разделить выборку на две группы: с достоверными диагностическими данными (51,8%) и недостоверными (48,2%). Таким образом, выявлено, что половина обучающихся ориентирована на социально-одобряемое поведение, поэтому их протоколы исключены из дальнейшей обработки.

Для установлення взаимосвязи шкал взаимодействия с родителями обучающихся раннего юношеского возраста и факторами суицидального риска был использован метод корреляционного анализа. В его итоге были установлены следующие отрицательные взаимосвязи.

Шкала взаимоотношений с матерью «мягкость – строгость» с интегральным показателем суицидального риска ($r_{\text{эмп.}} = -0,30$ при $p \leq 0,05$), факторами «максимализм» ($r_{\text{эмп.}} = -0,34$ при $p \leq 0,05$) и «временная перспектива» ($r_{\text{эмп.}} = -0,37$ при $p \leq 0,01$): у респондентов, к которым матери проявляют строгость, наблюдается высокий общий уровень суицидального риска, чрезмерная крайность во взглядах, требованиях, не оправданная реальной действительностью. Такие юноши и девушки испытывают сложности в конструктивном планировании будущего. Шкала взаимоотношений с матерью «близость – эмоциональная дистанция» с факторами «демонстративность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,30$ при $p \leq 0,05$) и «уникальность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,34$ при $p \leq 0,05$): при отстраненном отношении матерей к респондентам наблюдается желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, а также восприятие себя и своей жизни как явления уникального. Шкала взаимоотношений с матерью «принятие – отвержение» с фактором «несостоятельность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,41$ при $p \leq 0,01$): при неприятии матерью индивидуальных особенностей своих детей, респонденты остро ощущают собственную несостоятельность и ненужность. Шкала взаимоотношений с матерью «сотрудничество – отсутствие сотрудничества» с фактором «несостоятельность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,33$ при $p \leq 0,05$): при отсутствии включенности матери в жизнь ребенка, нежелании взаимодействовать, респонденты остро ощущают собственную несостоятельность и ненужность. Шкала взаимоотношений с матерью «удовлетворенность отношениями» с факторами «уникальность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,38$ при $p \leq 0,01$) и «несостоятельность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,30$ при $p \leq 0,05$): при низкой удовлетворенности отношениями с матерью в раннем юношеском возрасте респонденты воспринимают себя особенными, отличающимися от других, ненужными и несостоятельными.

Шкала взаимоотношений с отцом «близость – эмоциональная дистанция» с факторами «демонстративность» ($r_{\text{эмп.}} = -0,30$ при $p \leq 0,05$) и «временная перспектива» ($r_{\text{эмп.}} = -0,35$ при $p \leq 0,01$): при отстраненном, холодном отношении отца к респондентам наблюдается желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться

сочувствия и понимания, сложности в конструктивном планировании будущего. Шкала взаимоотношений с отцом «принятие – отвержение» с фактором «несостоятельность» ($r_{эмп.} = -0,36$ при $p \leq 0,01$): при непринятии отцом индивидуальных, личностных особенностей своих детей в раннем юношеском возрасте, респонденты остро ощущают собственную несостоятельность, некомпетентность, ненужность, «выключенность» из мира. Шкала взаимоотношений с отцом «согласие – несогласие» с фактором «временная перспектива» ($r_{эмп.} = -0,35$ при $p \leq 0,01$) и положительная взаимосвязь с антисуицидальным фактором ($r_{эмп.} = 0,33$ при $p \leq 0,05$): при противоположности взглядов и интересов респондентов с отцами, возникают сложности в конструктивном планировании своего будущего. Согласие же во взглядах между отцом и ребенком раннего юношеского возраста согласуется с глубоким пониманием чувства ответственности за близких, чувство долга.

Таким образом, результаты проведенного корреляционного анализа доказывают наличие взаимосвязи негативного взаимодействия с родителями (строгое отношение матери к ребенку, эмоциональная дистанция с матерью и отцом, низкий уровень удовлетворенности отношениями с матерью, отвержение как матерью, так и отцом, отсутствие сотрудничества и несогласие во взглядах с отцом) с факторами суицидального риска в раннем юношеском возрасте. Следует отметить, что согласие во взглядах и интересах с отцом в исследуемом возрасте соотносится с антисуицидальным фактором, снижающим общий уровень суицидального риска, чувством ответственности за близких и чувством долга.

Список использованных источников

1. Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект. *Национальный психологический журнал*. 2014. №4(16). С. 52–63.
2. Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю. Трансформация отношений с отцом на этапе юношеского возраста. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 11. С. 145–150.
3. Пугачев А.С. Влияние семьи на личность. *Молодой ученый*. 2012. №7(42). С. 310–313.
4. Тудупова Т.Ц., Батуева Н.Г., Парфентьева Т.А. Детско-родительские отношения и негативно окрашенные состояния как факторы суицидального риска в подростковом возрасте. *Психолог*. 2018. № 6. С. 32–40.

Ю.П. Бойко

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЮНАКІВ ІЗ ДЕЛІКВЕНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Складність соціально-економічної і політичної обстановки в Україні призвела до великої кількості змін, що виникли в останні десятиріччя. Одним із серйозних і негативних процесів є ріст злочинності, і, що особливо небезпечно, підліткової злочинності. Часто неповнолітні злочинці об'єднуються в групи, тобто їхні діяння стають організованими і диференційованими за видами злочинів.

Проблема боротьби з організованою злочинністю неповнолітніх правопорушників надзвичайно складна тому, що тут необхідно враховувати не лише минуле і теперішнє юнаків, що переступили закон, але також їх майбутнє, тобто входження в товариство, навчання та участь у суспільно корисній трудовій діяльності.

Такий стан речей породжує цілу низку проблем юридичного, педагогічного, психологічного та соціального характеру. Аналіз психологічної та правової літератури демонструє, що рішенню питань деліквентного поведінки підлітків та юнаків, а також злочинності неповнолітніх, приділяли увагу різноманітні дослідники (Ю.М. Антонян, В.В. Гульден, Н.П. Крейдун, Н.Ю.Максимова, Н.В.Малиш, В.Ф. Пирожков, М.М.Філіппов та ін.). З'ясовано, що для підліткової злочинності притаманні безвідповідальність, недостатній самоконтроль і невміння аналізувати наслідки своїх протиправних вчинків. Слабка мотивація до самоконтролю і рефлексії в підлітків-правопорушників приводить до того, що Я-концепція цих осіб дуже сильно змінена.

Аналіз досліджень з проблеми особливостей особистості підлітків-правопорушників показав, що здійснено це фрагментарно. Саме такий стан речей визначив цільову установку нашого дослідження, основна

увага в якому приділяється психологічним особливостям соціальної зрілості юнаків із деліквентною поведінкою.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні проблеми співвідношення соціальної зрілості та прояву деліквентної поведінки в юнацькому віці.

Для досягнення мети дослідження передбачалось вирішення таких завдань: здійснити теоретичний аналіз проблеми в психолого-педагогічній та правничій літературі; обґрунтувати програму емпіричного дослідження співвідношення соціальної зрілості та прояву деліквентної поведінки в юнацькому віці; проаналізувати отримані результати проведеного дослідження за допомогою методів математичної статистики.

Методологічну основу нашого дослідження склали положення про особистісну зрілість в юнацькому віці через висвітлення кризових моментів даного вікового періоду (М.Й. Боришевський, І.С. Кон, Т.П. Рєпнова, Т.М. Титаренко та ін.); теоретичні положення психологічної науки про особливості прояву агресії та агресивності в юнацькому віці (В.Г. Асєєв, Н.О. Ратінова, О.Д. Сітковская, Л.С. Славіна, В.С. Хомик та ін.); психологічні особливості особистості деліквентних юнаків (Я.О. Гошовський, В.Ю. Каган, Н.П. Крейдун, Н.Ю. Максимова, Н.В. Малиш, В.Ф. Пирожков, М.М. Філіппов та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань було застосовано такі методи: аналіз і узагальнення наукової літератури; методи дослідження особистості, бесіди; методи статистичної обробки кількісних показників.

Дослідження проводилось на вибірці юнаків, які стоять на обліку в Чемеровецькій ювенальній превенції відділу внутрішніх справ Хмельницької області ($n = 24$) і включало в себе один діагностичний зріз.

Результати дослідження. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми в психолого-педагогічній та юридичній літературі дає усі підстави зробити висновки, що особистісне самовизначення осіб юнацького віку є засобом примирення із суперечливістю світу і є результатом кризи самості, що переживається, в якій досягається особистісна зрілість. Сензитивним періодом для цього є юнацький вік як вік індивідуального змістоутворення та побудови власної індивідуальної життєвої траєкторії.

Виокремлено основні фактори, які сприяють розвиткові деліквентної поведінки, умовно їх поділено на чотири основні групи: 1. моральна незрілість особистості: негативне ставлення до навчання,

відсутність соціально-позитивної активності, установок тощо; 2. порушення соціального мікросередовища: неповна родина, викривлення сімейних відносин, неправильне виховання тощо; 3. індивідуально-біологічні особливості особистості: спадкова обтяженість по відношенню до психічних захворювань та алкоголізму, соматичні захворювання, нейроінфекції тощо; 4. індивідуально-психологічні особливості та нервово-психічні аномалії особистості: підвищена тривожність, імпульсивність, соціальна дезадаптація, неврози та психопатії. Але як видно представлених факторів, які чинять вплив на розвиток деліквенції в поведінці підлітків та юнак, перше місце посідає соціальна зрілість. Адже більшу частину соціального життя людина пристосовується до умов навколишнього середовища, засвоюючи його норми і цінності. Тому, коли йдеться про соціальні адаптаційні резерви неповнолітньої особистості, обов'язкового потрібно вивчати її соціальний досвід.

Юнацьке самовизначення можна розглядати як результат ідентифікації та інтерналізації своїх переживань, що, зокрема, стає умовою для позитивного виходу із кризи. Водночас, коли процес конструктивного переживання особистісного самовизначення порушений, юнак може вдаватися до асоціальних, і навіть деліквентних проявів поведінки. Це означає, що відбувається повний крах розвитку критичності та об'єктивування у сприйнятті реальності, що в свою чергу, руйнує адаптивні можливості особистості. Трансформація переживань в юнацтві пов'язана зі ступенем їх усвідомленості, що є віддзеркаленням особистісної зрілості. Основою для особистісної зрілості є соціальна зрілість як головна умова розвитку моральності та духовних якостей людини.

Ретельно проведений теоретичний аналіз проблеми уможливив підійти до емпіричного її вивчення. З цією метою було складено програму експериментального дослідження, визначено основні етапи та методичне забезпечення. За результатами емпіричного дослідження виявлено певні симптомокомплекси особистісних характеристик, до яких при оцінюванні соціального Я юнаків із деліквентною поведінкою відносяться: прагнення добиватися вищого статусу у соціальному середовищі за рахунок вираженого екстраверсійного характеру прояву фізичної, вербальної та реактивної агресивності на рівні дратівливості, неврівноваженості, особистісних прагнень незалежності та егоїстичної переконаності.

Висновки. Виявлено, що психологічний вплив з боку шкільного психолога та психологів міського управління ювенальної превенції обов'язково має вміщувати елементи консультативної практики, яка у

комплексі психотерапевтичних заходів повинна вміщувати елементи соціально-психологічного, медичного та юридичного впливу. Перебіг переживань кризи юнацького самовизначення можна трансформувати, якщо спрямовувати консультативний процес на актуалізацію рефлексії, психогенезу і смислогенезу.

Наше дослідження містить цікаві перспективи подальшого вивчення, а саме, необхідним є аналіз співвідношення соціальної зрілості юнаків з деліквентною поведінкою та таких показників як стратегія подолання негативних поведінкових реакцій, прояв невротичних та соматичних станів, вираження основних стратегій психологічного захисту та соціальної адаптованості юнака.

Т.А. Бойчук-Венгер

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ БОСІНГУ
В МЕДИЧНИХ УСТАНОВАХ**

Практика свідчить (Оверчук, 2019), що до характерних причин мобінгу в медичних закладах можна віднести: відсутність чіткого розподілу поставлених завдань у відповідності до посадових обов'язків та посадових інструкцій виконавця; відсутність достатнього досвіду організаторської та управлінської діяльності керівника; відсутність чітких критеріїв оцінки результатів службової діяльності; недостатня освіченість персоналу про завдання і мету діяльності підрозділу; відсутність системи звітності про виконані завдання; заохочення інтриг, доносів, підлабузництва, нездорової конкуренції, що призводить до незадовільного морально-психологічного клімату у тривогого колективі; постійна плинність кадрів; в трудовому колективі працює багато родичів керівника; кар'єрне зростання залежить не від професійних навичок працівника, а від його вміння налагоджувати стосунки з керівництвом тощо.

Як бачимо, підстави виникнення босінгу можуть мати емоційне та ділове підґрунтя. Джерелом емоційного мобінгу можуть бути як

особистісні риси керівника, так і його психологічна несумісність з підлеглим. Емоційний босінг можна вважати діловими, якщо відбувається внаслідок конкретних об'єктивних причин, пов'язаних зі справою, наприклад, невиконанням підлеглим посадових функцій, обов'язками та правами, екстремальними умовами, про які ми вели мову вище, тощо. Зважаючи на сказане нами вище, виникає потреба у процесі дослідження босінгу серед працівників медичних установ особливу увагу звернути на психологічну характеристику керівника як суб'єкта босінгу.

Потенційну небезпеку являє собою ситуація прибуття у трудовий колектив нового керівника. Особливо, коли останній починає вносити новизну і змінювати порядки, порушуючи тривалі правила, порядки та негласні норми. Босінг може бути наслідком бажання керівника залякати підлеглих, самоствердитися таким чином в ролі керівника, підвищуючи тим самим свій авторитет та право на владу. Також причиною цього деструктивного явища може бути будь-який дрібний конфлікт підлеглого з начальником. У цьому випадку бажання помсти є наслідком розгортання мобінг- та босінг-процесів.

За результатами аналізу різних психологічних теорій (Потапчук, Адамчук, 2013) нами з'ясовано індивідуальні передуми виникнення мобінгу, а саме: недостатнє знання правил трудового колективу, використання їх керівником на власний розсуд; зловживання наданою владою та повноваженнями (суб'єктивізм керівника); психологічні особливості керівника: амбіційність, професійна некомпетентність, бажання самоствердження за рахунок інших, заздрощі до успіхів колег та підлеглих, низька самооцінка, страх перед вищим керівництвом, боязнь втратити посаду тощо.

Аналізуючи особливості вияву босінгу в трудових колективах медичних установ можна зауважити, що загалом більшість босінг- та мобінг-дій так чи інакше виникає у зв'язку з індивідуально-психологічними особливостями суб'єктів і об'єктів цього явища та номенклатурним способом світобачення, тому можна вважати це за основну причину виникнення мобінгу та босінгу в медичних установах (Філіппова, 2006).

Отже вивчення явища босінгу дозволяє визначити основні причини його виникнення у медичних установах:

1. Особиста неприязнь з боку керівника до підлеглого. Це може бути викликаний суто особистими обставинами з боку керівника трудового колективу. Наприклад, необхідно позбутися небажаного співробітника. Якщо підлеглий не виконує функціонально-посадові

обов'язки згідно із займаною посади, його можна звільнити в межах правого поля.

2. Загроза авторитету керівника трудового колектива. Трапляються випадки, коли співробітник не задовольняє особистим мотивам керівника (комплекс «загрозливого авторитету»), в такому випадку він застосовує стратегію витискування підлеглого. Хоча співробітник може нести досить значний тягар функціонально-професійної діяльності у трудовому колективі. У такому випадку можна стверджувати про професійну непридатність самого керівника.

3. Нестатутні взаємини між керівником та підлеглим. Найбільш поширеним приводом, що може викликати мобінг, є неформальні (неслужбові) стосунки, які існували між керівником і підлеглим у недалекому минулому, а зараз керівник намагається повернутись до офіційних стосунків. Таким чином керівництво намагається позбутись колишніх «близьких знайомих».

4. Самореалізація та самоствердження керівника трудового колективу. Одним з чинників босінгу може стати бажання керівника самостверджуватись за рахунок підлеглих. Наприклад, керівник дає двом підлеглим одне завдання, таким чином формує атмосферу змагання між ними. Спостерігаючи боротьбу, яким чином вони будуть розштовхувати один одного, намагаючись виграти негласне змагання. А керівник буде відчувати себе «могутнім ляльководом», що смикає маріонетки за ниточки. Ця позиція керівника трудового колективу є доказом того, що йому не місце в управлінні трудовим колективом.

Отже босінг є негативним соціально-психологічним явищем, адже він відображає негативні комунікативні дії та деструктивну стратегію поведінки керівника (суб'єкта босінгу) проти підлеглого (об'єкта босінгу), які спрямовані на руйнування психічного та благополуччя (здоров'я), що відбуваються дуже часто чи протягом певного проміжку часу.

Список використаних джерел

1. Оверчук В.А. Мобінг як форма психологічного насилля в трудовому колективі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 1, Т. 2. С. 185–188.
2. Потапчук Є.М., Адамчук О.В. Причини виникнення мобінгу у військовому колективі. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Частина I. С. 261–269.
3. Філіппова Ю. І. Мобінг як педагогічна проблема. *Практична психологія та соціальна педагогіка*. 2006. № 2. С. 74–75.

Ю.Д. Бондар

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СПЕЦИФІКА КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Відносини, що виникають у сфері надання медичних послуг, мають наступні характерні риси, що впливають на розвиток конфлікту в цій сфері: по-перше, відносини лікаря й пацієнта при наданні медичної послуги асиметричні, оскільки лікар є фахівцем, а пацієнт, як правило, підкорюється приписам; по-друге, медичні послуги надаються в умовах недосконалого знання про людину й стан її здоров'я; по-третє, при виникненні конфлікту важливою стає проблема доведення наявності факту порушення прав пацієнта, внаслідок медичної помилки й інших неналежних дій або бездіяльності медичного персоналу.

Під конфліктом, пов'язаним з наданням медичної послуги, варто розуміти усвідомлене або неусвідомлене порушення стороною (сторонами), внаслідок дії або бездіяльності, соціальних й/або економічних прав й інтересів суб'єктів правовідносин, передбачених й охоронюваних відповідним законодавством, пов'язаних з наданням медичних послуг. Необхідно розрізняти поняття «суперечка» та «конфлікт» у сфері надання медичних послуг (Рухайло, 2006). Так, суперечка – це обговорення проблем, викликане бажанням якомога глибше, ґрунтовніше розібратися у питаннях, що виникли у пацієнта або лікаря; це зіткнення різних поглядів у процесі отримання (надання) медичних послуг. Конфлікт – це виникнення протиріч, які важко вирішити, відсутність взаєморозуміння з різних питань, пов'язане з гострими емоційними переживаннями.

Перш ніж увести поняття й розглянути види конфліктів у сфері охорони здоров'я, необхідно показати відмінні ознаки, властиві медичній діяльності при виникненні конфліктних ситуацій. Це пов'язано з тим, що сфері охорони здоров'я властиві деякі характеристики, яких немає в інших сферах життєдіяльності, тому,

відповідно, і конфлікти, що виникають у медицині, матимуть певні відмінності від таких в інших сферах. Важливо відзначити специфічні ознаки, що відрізняють появу конфліктів у сфері медицини: 1) розбіжність цільових установок у суб'єктів, що надають медичну допомогу, й суб'єктів, що отримують її. Йдеться про те, що для медичних працівників об'єктом правовідносин, що виникають у сфері професійної діяльності, виступає сам процес надання медичної допомоги, а для пацієнтів об'єкт медичних правовідносин – це особисті немайнові блага – життя й здоров'я, що являють собою кінцевий результат медичної допомоги; 2) часта необхідність втручання третьої сторони (не є суб'єктом конфлікту) для визначення правильності надання медичної допомоги. Такою стороною можуть виступати підрозділи судово-медичної експертизи; 3) фінансово-економічні труднощі вітчизняної охорони здоров'я, у результаті яких багато прав пацієнтів найчастіше не можуть бути реалізовані (Радиш, 2015).

Класифікацію конфліктів у сфері медичної діяльності доцільно проводити залежно від предмета правового регулювання й за тривалістю перебігу. За першим критерієм конфлікти можуть бути адміністративно-правовими, кримінально-правовими, цивільно-правовими тощо. За тривалістю перебігу важливо виділяти короткочасні й довгострокові конфлікти у сфері медичної діяльності.

З огляду на теоретичні особливості конфлікту й практику надання медичної допомоги, доцільно розрізнити два види конфліктів у сфері медичної діяльності: 1) ті, що виникають із правовідносин при наданні медичної допомоги; 2) ті, що виникають із правопорушень при наданні медичної допомоги (Горностай, 2014). Такий поділ обумовлений як методологічною доцільністю, так і розумінням суті конфлікту. У першому випадку проблема виникає із протиставлення прав одного суб'єкта конфлікту й обов'язків іншого суб'єкта. Розглядаючи особливості конфлікту, що виникає із правопорушень при наданні медичної допомоги, необхідно зауважити, що йдеться про юридичні похибки в діях медика, переважаючою причиною яких є порушення норм чинного законодавства. Найбільшу суспільну значущість мають правопорушення медичних працівників, оскільки мовиться про протиставлення самої мети медичної професії – допомагати людям і протиправних дій лікарів. У даному аспекті необхідно зупинитися на дефектній роботі лікарів, оскільки саме вона є основним джерелом виникнення конфліктів.

Як інший еквівалент запропонованої класифікації, конфлікти у сфері медичної діяльності можуть бути правомірними й неправомірними. Відомо, що не всі захворювання, незважаючи на зусилля лікарів, закінчуються благополучно, тобто видужанням. Суспільство, довіряючи медичному працівникові життя й здоров'я людей, одночасно прагне застрахувати себе від можливих небезпек, пов'язаних зі специфікою лікарської діяльності, знизити ступінь ризику, встановити єдині правила й підходи до розгляду несприятливих результатів лікування. При цьому попереднє теоретико-правове осмислення дефектної роботи медиків крізь призму конфліктів дозволить конструювати юридичні норми, що відповідають сучасним вимогам медицини та правової науки.

Список використаних джерел

1. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : [монографія] / [П.П. Горностай, О.А. Ліщинська, Л.Г. Чорна та ін.] ; за наук. ред. П.П. Горностая. Київ : Міленіум, 2014. 252 с.
2. Радиш Я.Ф. Менеджмент в охороні здоров'я. Управління організаціями у сфері охорони здоров'я : конспекти лекцій для слухачів / авт. кол. : Я.Ф. Радиш, Н.О. Васюк, Л.А. Мельник. Київ : НАДУ, 2015. 92 с.
3. Рухайло М. Психологічний клімат колективу. *Психолог*. 2006. № 17. С. 11–15.

Т.В. Борщевська-Семенчук

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ, ВИКЛИКАНИХ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ СИТУАЦІЯМИ

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) дає визначення реабілітації: «Реабілітація являє собою сукупність заходів, покликаних забезпечити особам з порушенням функцій в результаті хвороб, травм та уроджених дефектів пристосування до нових умов життя в

суспільстві, в якому вони живуть». Термін реабілітація походить від латинського слова *habilis* – «здатність», *rehabilis* – «відновлення здатності» (Шемшученко, 2007).

Психологічна реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку й утвердження особистості. Орієнтована на відновлення психічних станів, які були порушені внаслідок травмуючої дії різних факторів (Шемшученко, 2007). Сфера впливу психолога обмежена впливом на внутрішній простір життя окремої людини. При цьому центром цього внутрішнього простору є самосвідомість. Психолог допомагає людині усвідомити соціальні цінності і таким чином подолати властиве йому почуття меншовартості, реалізувати «індивідуально особистісний план життя». Поняття «реабілітація» досліджувалось у таких напрямках, як реабілітація в особистісному контексті (Аршава, 2008), рольова, психологічна, середовищна (Бойко, 2010). Актуальне завдання психічної реабілітації – розробка ефективних методів відновлення особистісних установок, спрямованих на подолання наслідків кризових і екстремальних ситуацій.

Процес реабілітації починається з оцінки та лікування хвороби, травми або патологічного стану. Окрім цього повинна відбуватися оцінка будь-якого дефіциту, що залишається після лікування та його впливу на соціальні, психічні та професійні навички людини.

Отже реабілітація містить в собі визначення та корекцію факторів, які пов'язані як з особистістю, так і з оточенням людини, і які заважають повноцінній участі людини в житті суспільства.

Виділяють 4 фази реабілітаційного процесу у кризових станах: 1. Гостра фаза з акцентом на заходах першої психологічної допомоги, кризової інтервенції та дебрифінгу. 2. Фаза підготовки до реабілітації та пошуку форм реабілітації (інтерв'ю, планування реабілітаційних заходів, прийняття рішення щодо психотерапевтичних заходів). 3. Фаза власне реабілітації. 4. Фаза соціальної та професійної інтеграції (Брієр, 2015).

План реабілітаційних заходів розробляють, виходячи з наступних принципів: 1. реабілітаційні заходи повинні починатися як можна раніше; 2. вони повинні здійснюватися безупинно і послідовно; 3. їхнє здійснення повинно бути комплексним за участю медичних робітників, психологів, педагогів, юристів і ін.; 4. при упорядкуванні плану необхідно враховувати індивідуальні особливості особистості що реабілітується і перебігу в неї патологічного процесу, у тому числі її психосоціальних, біологічних особливостей і зв'язків із трудовим

колективом, віку, освітнього рівня, фаху, сімейнопобутової обстановки. 5. принцип партнерства – реабілітувати або ресоціалізувати людину без її активної участі неможливо (Скот, 2015).

Етапи визначення реабілітаційної програми: 1. Проведення реабілітаційно-експертної діагностики. Обстеження хворого чи інваліда та встановлення його реабілітаційного діагнозу на основі якого будується наступна реабілітаційна програма; 2. Визначення реабілітаційного прогнозу. 3. Визначення заходів, технічних засобів реабілітації та послуг, які допоможуть пацієнту відновити порушені або компенсувати втрачені здатності.

Вік має велике значення при плануванні реабілітаційного процесу. Увесь контингент можна за віком розділити на 4 групи: дитячий, підлітковий, молодий і середній вік, передпенсійний і пенсійний. При підготовці плану реабілітації враховується також статева приналежність. Слід пам'ятати, що жінки в порівнянні з чоловіками більш глибоко переживають стан своєї особистісної дестабілізації, у першу чергу в сімейних умовах. Тому тут на перший план виступає психологічна адаптація. У зв'язку з фізіологічними особливостями жіночого організму до вибору професії або роботи, доступній жінці, нерідко матері, потрібно особливо уважне ставлення (Бойко, 2010).

Для створення нормальної обстановки на роботі й у сім'ї найчастіше потрібна допомога громадськості і родичів. В ряду цих заходів знаходиться і психологічна реабілітація, завдання і зміст якої пов'язані з: а) психодіагностикою психічних станів після виходу з екстремальних умов; б) відновленням нормального психічного стану; в) відновленням психологічної працездатності; г) поверненням до нормального виконання постійних службових обов'язків і життя в звичайних умовах; д) відновленням і підвищенням морально-психологічного стану; е) формуванням готовності до вирішення нових професійних завдань.

Основними видами психологічних дій, виконуваних для їх рішення, виступають: морально-психологічні, релаксаційні, психодіагностичні, забезпечувальні, психотерапевтичні, підтримуючі, корекційні, відновлювальні, навчальні, мобілізуючі, включаючи в діяльність, соціальнопсихологічні, робота з сім'ями.

Особливий напрямок роботи – психологічна реабілітація поранених осіб. Психологічна реабілітація становить сутність постекстремальної психологічної роботи. Вона виступає як один з найбільш пріоритетних видів реабілітації, що знайшло відображення в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ). Як

правило кризові стани, викликані екстремальними ситуаціями переростають в екзистенційну травму, причиною якої є переживання ситуації смертельної загрози життю людини. Екзистенціальна травма, супроводжується страхом смерті і ставить людину перед вибором: замкнутися в собі або проявити душевну стійкість, стати сильніше (Бойко, 2010).

Власне реабілітаційний процес розпочинається з діагностичного етапу, спрямованого на виявлення психологічних особливостей реабілітанта, визначення його травми, потреб, ресурсів. На основі діагностики визначається реабілітаційний потенціал, будується реабілітаційний прогноз та здійснюється постановка реабілітаційного діагнозу.

Важливим етапом є складання індивідуальної програми реабілітації особистості, яка повинна враховувати здобутки діагностичного етапу та орієнтуватись на позитивний реабілітаційний прогноз. Сучасними напрямками психологічної реабілітації кризових станів викликаних екстремальними ситуаціями є своєчасне надання першої психологічної допомоги, кризової інтервенції та дебрифінгу, а також тілесноорієнтована, когнітивно-поведінкова психотерапія, логотерапія, екотерапія, аутогенне тренування, ДПДГ, техніка емоційної свободи, психокаталіз та розвиток ресурсів особистості. Позиція реабілітанта повинна еволюціонувати від установки «скажи, що мені робити» (в екстремальній ситуації або зразу після неї) і «допоможи мені» (осмислюючи наслідки екстремальної ситуації) до «я впораюсь, будь поруч зі мною» (Аршава, 2008).

Найвища мета психологічної реабілітації – навчити людину самореабілітації, коли вона в будь-якій життєвій ситуації зможе допомогти і собі і іншим.

Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф. Посібник до вивчення курсу «Медико-соціальна і психологічна реабілітація хворих та інвалідів». Донецьк : РВВ ДНУ, 2008. 24 с.
2. Бойко Г.М. Реабілітаційна психологія : посібник для студ. вищ. навч. закл. Полтава : АСМІ, 2010. 240 с.
3. Бріер Д., Скот К. Основи травмофокусованої психотерапії. Львів : Свічадо, 2015. 448 с.
4. Великий енциклопедичний психологічний словник / за ред. Ю.С. Шемшученка. Київ : Наукова думка, 2007. 992 с.

Людмила Воєвідко

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Віталіна Козак

студентка III курсу педагогічного факультету ММ1-В19 групи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: НОВІ ПРИНЦИПИ

Концепція Нової української школи визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року. Метою Концепції є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти, а автори зазначають, що її реалізація створить умови для реформування середньої освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу. Зокрема, наголошується на тому, що будуть розроблені нові стандарти змісту загальної середньої освіти, що ґрунтуватимуться на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання.

Уроку музичного мистецтва відводиться належне місце в Концепції Нової української школи, так як, музика сприяє формуванню особистості, розвитку її самопізнання та самовираження, виконуючи при цьому функцію соціалізації. Музика впливає на формування світогляду особистості та є своєрідним засобом міжособистісного спілкування. Відображаючи життя, музичне мистецтво утверджує моральну красу людини, розкриває багатство духовного світу, наголошує на вічних людських ідеалах. Школярі особливо гостро відчують прекрасне і тягнуться до нього.

У процесі відповідного навчання та виховання здійснюється музичний розвиток школярів. Рівень музичного розвитку школяра визначається його діяльністю на уроках музичного мистецтва, творчими проявами. Окрім відомостей про музику, які мають пізнавальне значення, бесіда про неї торкається різноманітних життєвих ситуацій, вчить школярів аналізувати та встановлювати взаємозв'язки тощо.

Завданнями музичного навчання школярів на уроках музичного мистецтва, які підпорядковані загальній меті всебічного і гармонійного виховання особистості і будуються з урахуванням своєрідності музичного мистецтва і вікових особливостей, є наступними:

- надавати музичні знання та прищеплювати інтерес до вивчення музики (це завдання вирішується шляхом розвитку музичного сприймання, слуху з використанням творчих завдань);

- збагачувати музичні враження школярів, ознайомлюючи їх з різними музичними творами різних епох та стилів, відповідно до програми з навчального предмету;

- ознайомлювати школярів з музичними поняттями, розвивати навички слухання музики, співу, музично-ритмічного руху, гри на дитячих музичних інструментах;

- розвивати емоційну чутливість, сенсорні здібності і ладовисотний слух, відчуття ритму, формувати співочий голос і виразність рухів;

- прищеплювати елементарні співочі та рухові навички, добиваючись простоти, природності й виразності виконання музичних творів;

- сприяти формуванню музичного смаку на основі отриманих знань, вражень та уявлень про музику;

- розвивати творчу активність в усіх доступних школярам видах музичної діяльності на уроках музичного мистецтва.

У 1-2 класах за програмою НУШ метою початкової освіти є всебічний розвиток школярів, їх талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей та потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують їх готовність до продовження навчання в основній школі.

Програму побудовано із врахуванням таких принципів:

- дитиноцентрованості і природовідповідності;

- узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання;

- науковості, доступності і практичної спрямованості змісту;

- наступності і перспективності навчання;

- взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей;

- логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;

- можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси; - творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;

- адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів школярів.

Вимоги до учнів, які розпочинають навчання у початковій школі, мають враховувати досягнення попереднього етапу їхнього розвитку. Період життя дитини від п'яти до шести (семи) років (старший дошкільний вік) визначається цілісною зміною її особистості, готовністю до нової соціальної ситуації розвитку. Пріоритетом цього процесу є формування і розвиток базових особистісних якостей дітей: спостережливості, допитливості, довільності поведінки, міжособистісної позитивної комунікації, відповідальності, діяльнісного і різнобічного освоєння навколишньої дійсності тощо.

Упродовж навчання в початковій школі здобувачі освіти опановують способи самоконтролю, саморефлексії і самооцінювання, що сприяє вихованню відповідальності, розвитку інтересу, своєчасному виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та їх корекції. Навчальні досягнення здобувачів у 1-2 класах підлягають вербальному, формувальному оцінюванню.

У 3-4 класах типова освітня програма початкової освіти окреслює рекомендовані підходи до планування й організації закладом початкової освіти єдиного комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти. Типова освітня програма визначає: загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти, подані в рамках освітніх галузей; перелік та пропонований зміст освітніх галузей, укладений за змістовими лініями; орієнтовну тривалість і можливі взаємозв'язки освітніх галузей, предметів, дисциплін тощо, зокрема їхньої інтеграції, а також логічної послідовності їхнього вивчення; рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти; вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою в Новій українській школі.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Методика музичного виховання. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2019. 220 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту». – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з екрану.
3. Концепція «Нова українська школа». – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. – Назва з екрану.

В.О. Гетіна

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий період – це найвідповідальніший період, оскільки у цьому віковому періоді складаються основи моральності, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, людей, суспільства. Крім того, у цьому віці стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісної поведінки. Всі ці якості розвиваються у процесі спілкування підлітка з людьми. Спілкування стає провідним видом діяльності підлітка. Спілкування грає істотну роль у становленні та розвитку самосвідомості підлітка.

Дослідженню проблеми міжособистісних взаємин підлітків присвятили свої праці відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як: Г. Андрєєва, Л. Божович, І. Волков, Л. Виготський, О. Донцов, Е. Дубовська, Л. Орбан-Лембрик, В. Павелків, Т. Кириченко, Ю. Трофімов, М. Ярошевський та інші.

З огляду на аналіз наукових досліджень відомих науковців переконуємось, що проблема міжособистісного спілкування підлітків є недостатньо вивченою та потребує постійного удосконалення, уточнення і дослідження з метою виявлення та визначення особливостей міжособистісного спілкування у групах молодших підлітків.

У нашому дослідженні взяли участь молодші підлітки Кам'янець-Подільської ЗОШ І-ІІІ ст. № 2 ім. Т.Г. Шевченка, вибірка складала 28 учнів.

Метою проведення діагностики було визначити загальну згуртованість у класі, особливості взаємостосунків та загальну атмосферу у класному колективі, статус кожного окремого учня.

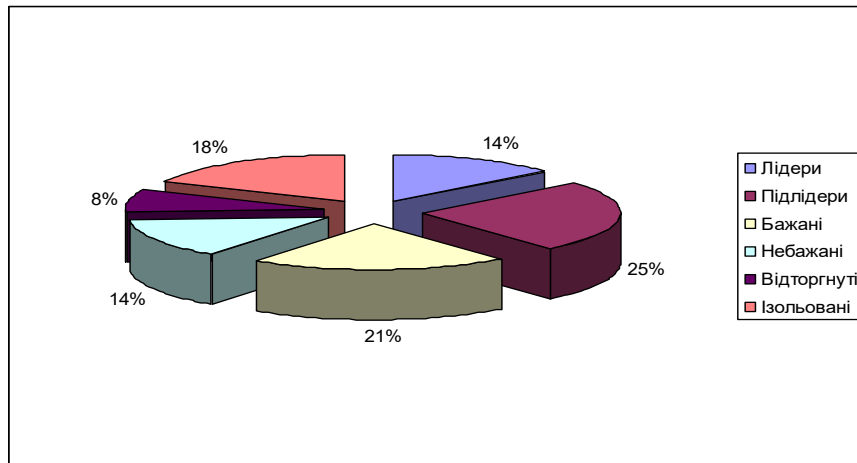


Рис.1. Структура класного колективу

Загальна характеристика міжособистісних стосунків у класному колективі: Загальний мікроклімат у класі сприятливий, гострих конфліктів між учнями немає. Ступінь згуртованості невисокий, клас роздрібнений на мікрогрупи. Беззаперечних лідерів, як конструктивних, так і деструктивних у класі немає. Найбільш популярні учні займають місце підлідерів у класі. Вони добре взаємодіють з класним керівником, визначають головний актив класу. Взаємостосунки між учнями та учителями в цілому сприятливі та доброзичливі. Взаємини між учнями залежать від статусу, який кожен із них займає. Загалом вони розцінюються як неконфліктні. Проте взаємостосунки між ізольованими учнями та рештою однокласників слід вважати напруженими, пригноблюючими. Схильність до конфліктів спостерігається лише у небагатьох учнів.

Отже, метод соціометрії дозволив окреслити картину міжособистісних взаємин у молодших підлітків – учнів 6-го класу.

У результаті проведеного дослідження молодших підлітків за методикою діагностики міжособистісних відносин (О. Рукавішніков) було виявлено, що 18 % опитаних молодших підлітків мають комунікативну позицію Афект. Вони прагнуть бути в близьких відносинах з іншими, проявляти до них свої дружні й теплі почуття, намагаються, щоб інші прагнули бути до них емоційно більше близькими й ділилися із ними своїми почуттями.

Комунікативна позиція Контроль, притаманна 15% опитаних підлітків. Примітно, що в основній масі до цієї категорії потрапили хлопці-підлітки, які мають у класі положення «Ведучих», тобто за ними тягнуться інші однокласники і прагнуть бути у їх колі спілкування. Підлітки з комунікативною позицією Контроль, намагаються контролювати інших і впливати на інших: беруть у свої руки керівництво й прагнуть вирішувати, що і як буде робитися.

Більша частина опитаних підлітків, а саме 67 % опинилася на комунікативній позиції Включення. Вони прагнуть сприймати інших, щоб вони мали інтерес до них й брали участь у їхній діяльності; активно прагнуть належати до різних соціальних груп і бути якнайбільше й частіше серед людей. Такі підлітки намагаються, щоб інші запрошували їх брати участь у своїй діяльності, а також щоб інші прагнули бути в товаристві випробуваного, навіть коли він не додає для цього жодних зусиль. (Рис.2).

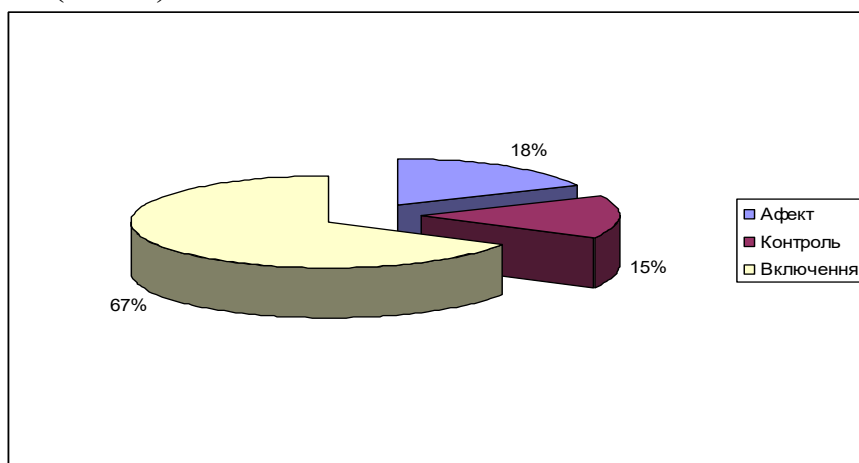


Рис.2. Належність до комунікативних позицій підлітків

Дослідивши спрямованість особистості за методикою Б. Басса, отримали такі результати (рис. 3.):

«Я» (*Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряму винагороду, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість) – притаманна 29% учнів.

«О» (*Спрямованість на спілкування (О)*) – прагнення за будь-яких умов підтримувати взаємини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто в збиток виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми обрали 32,3% підлітків.

«Д» (*Спрямованість на справу (Д)*) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати на користь справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети – притаманна 38,7% учнів.

Отже, за результатами проведеного експериментального дослідження за допомогою методик «Соціометрія», «Діагностика міжособистісних відносин (О. Рукавішніков)», «Діагностика спрямованості особистості» (Б. Басса) можна зробити висновок, що загальний мікроклімат у класі сприятливий, гострих конфліктів між

учнями немає. Ступінь згуртованості невисокий, клас роздрібнений на мікрогрупи.

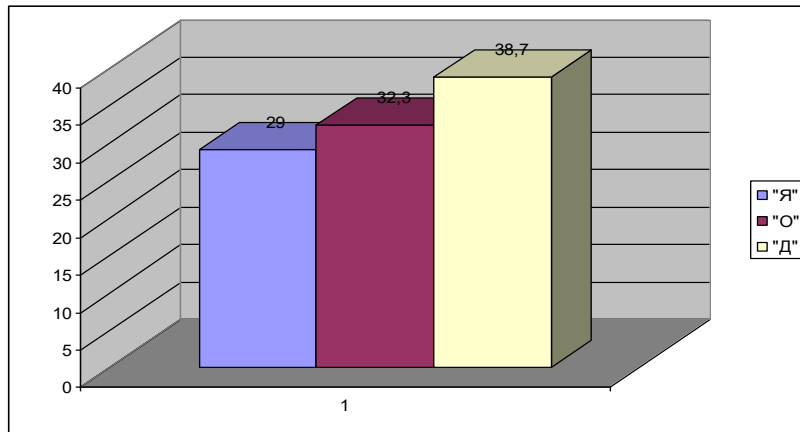


Рис.3. Спрямованість особистості підлітка

Також слід зауважити, що молодші підлітки в переважній більшості відповідають комунікативній позиції Включення, що означає їх бажання до спілкування з однолітками, з групами однолітків. Адже саме підлітковий вік характеризується потребою в міжособистісному спілкуванні з однолітками. Також у більшості випадків молодші підлітки обирають спрямованість на спілкування і спрямованість на справу, що становить більшу частину досліджуваних. А також виділено групу молодших підлітків, які спрямовані на себе. Такі позиції в основному відповідають віковій стратегії побудови спілкування у колективі однолітків.

Проаналізувавши експериментальне дослідження міжособистісної взаємодії у колективі однолітків, для їх кращої взаємодії та налагодження взаємостосунків пропонуємо розробити тренінгову програму для нормалізації та оптимізації міжособистісних взаємин у групах молодших підлітків. Враховуючи те, що тренінгові методи успішно використовуються в психотерапії, консультуванні, психокорекції й навчанні, цілі тренінгу можуть бути різноманітними, охоплювати різні процеси, що відбуваються в групі впродовж тренінгу та після завершення його.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 2006. 384 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 576 с.
3. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 128 с.

Grzegorz Grzybek

prof. UR dr hab., Zakład Teorii Wychowania i Opieki,
kierownik, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski

Monika Badowska-Hodyr

dr, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej,
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski

WSPÓŁCZESNE PRZEWARTOŚCIOWANIA A ETOS KOBIECY

Dynamika życia i płynność relacji międzyludzkich stawia także pytanie wobec współczesnego etosu kobiety.

Może wydawać się, że dzisiaj, gdzie emancypacja kobiet została zrealizowana, to egzystencja kobiety jest prostsza, a ona sama nie jest tak krępowana w dokonywaniu wyborów jak kiedyś.

Ponadto, dokonywanie wyborów, często determinowane jest konkretną indywidualną narracją, w której pojawia się pytanie: jakie jej ogniwa stanowić będą o wartościowym i akceptowanym byciu uczestnikiem relacji w ramach struktur społecznych. Czy będą to doświadczenia biograficzne, czy bardziej własna podmiotowa aktywność, czy może kontekst kulturowy, w którym jednostka funkcjonuje jako część systemu? (M. Badowska-Hodyr, *Ku reintegracji. Rodzina w perspektywie procesu indywidualizacji oddziaływań penitencjarnych wobec osób odbywających kary długoterminowe*, w: *Ethos* 2018, nr 2, s. 329).

Pozytywny obraz jest jednak zaburzony. Możliwości wyboru muszą jednak z jednej strony, uwzględniać nieprzewidywalność w zakresie przyszłości i brak sprawdzonych kryteriów, którymi można się posługiwać. Nieprzewidywalność nie tylko dotyczy zmienności życia społecznego, ale także niestałości związków pomiędzy kobietą i mężczyzną. Właśnie niestałość związku, co stanowi główne źródło zmartwienia kobiety, nie pozwala dobrze zaplanować swoją przyszłość. Należy podkreślić, że niestałość nie wynika tylko z braku presji na trwanie w nieudanym małżeństwie. U podstaw niestałości jest również zmienność w trakcie trwania związków samych partnerów, którzy z uwagi na nieprzewidywalność współczesności nie mają wypracowanych ani strategii pozwalających na udane małżeństwo, ani umiejętności właściwego planowania swojego rozwoju.

Biorąc pod uwagę, że podstawową wartością, którą kobieta chce realizować jest miłość, to także w tym zakresie doświadcza niepewności.

Zygmunt Bauman zwraca uwagę nie tylko na tęsknotę za miłością do „grobowej deski”, co wydaje się zadaniem bardzo trudnym do realizacji, ale także na tzw. związki kieszonkowe. Polegają one na strategii łatwego

przerwania relacji, gdy ta okazuje się, że wymknęła się spod kontroli i nie daje już satysfakcji. Porównanie dotyczy łatwości pozbycia się z kieszeni zużytej chusteczki (Z. Bauman, *Razem osobno*. Przekład: T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 14-34).

Wydaje się, że zadaniem podstawowym pozostaje właściwe samowychowanie erotyczne i wypracowanie własnej estetyki seksualności.

Samowychowanie erotyczne oparte jest na poznaniu siebie, specyfiki relacji płciowych, natury erotyzmu i możliwości rozwoju osobowości. Możliwość pogodzenia tych elementów wymaga od osoby, estetyki egzystencji, która wyraża się w wytworzeniu swojego sposobu bycia. Rozwój zdolności poznawczych i wolitywnych w samowychowaniu erotycznym prowadzi do doświadczania szczęścia oraz umiejętności przeżywania go z partnerem. Trzeba zwrócić uwagę, że o ile seksualność wyraża się w społecznym formatowaniu i nieuchronnie wiąże się z określoną socjalizacją seksualną, to erotyzm uwalnia się w doświadczeniu podmiotowym, które prowadzi do subiektywizacji przyjemności. Natomiast estetyka seksualności oznacza odrzucenie etycznych kodeksów wynikających z moralności seksualnej. Polega ona na zintegrowaniu etosu erotycznego z etosem życiowym. Namysł etyczny, sztuka życia, w tym umiar pojmowany zarówno jako stosowność oraz odpowiednia ilość działań seksualnych ma być dziełem danej osoby. Mądrość domaga się z jednej strony przemyślenia decyzji, z drugiej strony właściwości dokonywanego na podstawie tego przemyślenia wyboru (G. Grzybek, *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie*. Rzeszów: Wyd. UR, Rzeszów 2020, s. 201).

Słowa kluczowe: etos kobiecy, egzystencja, miłość, samowychowanie erotyczne, estetyka seksualności

Urszula Gruca-Miąsik

Prof. UR dr hab. Uniwersytet Rzeszowski

PSYCHOPEDAGOGICZNE ASPEKTY SAMOTNOŚCI I OSAMOTNIENIA

Wstęp. Współczesny świat daje człowiekowi niezliczone możliwości kontaktów dzięki rozwojowi mediów społecznościowych. Mówimy o globalnej wiosce bowiem za pomocą Internetu możemy nawiązywać kontakty i pozyskiwać informacje z całego świata. Jako istoty społeczne mamy zapotrzebowanie na kontakty z ludźmi. Jest to zapisane w strukturze naszego układu nerwowego.

Trudno jednak pozbyć się refleksji, że pomimo tak wielu możliwości często czujemy się samotni czy osamotnieni.

Samotność i osamotnienie. Osamotnienie może być wynikiem zagubienia człowieka w świecie, poczucia wyobcowania i nieumiejętności odnalezienia się w zbiorowości, wewnętrznego rozdarcia oraz utraty sensu życia¹. Z kolei brak zadowalających kontaktów z otoczeniem, może powodować zbytnie koncentrowanie się jednostki na własnych pragnieniach i potrzebach, a w dalszej kolejności utrudniać nawiązywanie nowych relacji. U podstaw takiego zachowania leży często brak umiejętności empatycznych i tolerancji². Lęk przed odrzuceniem dodatkowo potęguje poczucie alienacji.

Warto zwrócić szczególną uwagę na samotność rozumianą w sensie psychologicznym, czyli jako subiektywne, wewnętrzne i osobiste przeżycie człowieka. Przez wielu autorów jest ona nazywana osamotnieniem. Stan ten może trwać krótko, mieć charakter przejściowy ze względu na pewne uwarunkowania zewnętrzne (w przypadku dziecka lub młodego człowieka będzie to np.: zmiana szkoły, pobyt w szpitalu, wyjazd rodzica, niepowodzenia w szkole). Z drugiej strony osamotnienie może mieć charakter długotrwały i określane jest wówczas jako chroniczne (w przypadku dzieci oraz młodzieży sprzyjają temu m.in.: rozwód, śmierć rodziców, patologia środowiska rodzinnego, pogłębiający się konflikt emocjonalny z bliską osobą)³. Oprócz tego wymienia się także osamotnienie „całkowite” i „częściowe”. Pierwsze z nich dotyczy śmierci rodziców, odebrania im praw rodzicielskich, ustawicznego zaniechania obowiązków lub porzucenia swojego dziecka. Drugie ma miejsce w przypadku wyjazdu lub śmierci jednego rodzica, rozwodu, pobytu w szpitalu lub innym zakładzie⁴.

W przypadku samotności psychologicznej, człowiek często może darzyć inne osoby bezinteresowną lecz nieodwzajemnioną miłością, jak również zastępować brak uczuć ze strony innych poprzez opiekę nad zwierzętami, czy obcowanie z pięknymi przedmiotami. Pojawiające się wówczas poczucie osamotnienia jest dodatkowo spotęgowane⁵. Badacze przedmiotu zwracają uwagę na rozmaite źródła wywołujące poczucie osamotnienia. Dlatego też problem ten można rozpatrywać w różnym kontekście. W sposób najbardziej ogólny wyodrębnia się: czynniki

¹ J. Gajda „Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność”, Wyd. UMCS, Lublin, 1997, s. 169.

² Za: J. Izdebska „Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny”, Wyd. Trans Humana, Białystok 2004, s. 36.

³ J. Izdebska „Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst...”, dz. cyt., s. 29.

⁴ Za: J. Izdebska „Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst...”, dz. cyt., s. 30.

⁵ R. Pawłowska, E. Jundziłł „Pedagogika człowieka samotnego”, Wyd. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2000, s. 25.

wewnętrzne (psychologiczno–egzystencjalne, subiektywne) oraz czynniki zewnętrzne (środowiskowe, obiektywne)⁶. Inne podejście zakłada rozważanie poczucia osamotnienia w wąskim ujęciu – z perspektywy teorii instynktów, interpersonalnej i egzystencjalnej⁷, a także w ujęciu szerokim – z punktu widzenia rozwoju psychicznego, koncepcji socjobiologiczno-etiologicalznej, behawioralnej, psychoanalitycznej, psychodynamicznej, fenomenologicznej, poznawczej, jak również kognitywnej⁸.

Do czynników wewnętrznych (psycho-egzystencjalnych) zalicza się m.in. niektóre cechy osobowości, np.: zaniżona samoocena, brak pewności siebie i zaufania dla innych, pesymizm, rozczulanie się nad sobą, unikanie ryzyka, nowych sytuacji. Znaczenie mają tutaj również uwarunkowania genetyczne, które wpływają na poziom, częstotliwość oraz dotkliwość wyżej wymienionych stanów psychicznych. Podłożem są natomiast pewne cechy układu nerwowego wynikające z jego budowy anatomicznej i funkcjonalnej. Osamotnienie może być także wynikiem zagubienia człowieka w świecie, poczucia wyobcowania i nieumiejętności odnalezienia się w zbiorowości, wewnętrznego rozdarcia oraz utraty sensu życia⁹. Z kolei brak zadowalających kontaktów z otoczeniem, może powodować zbyt koncentrowanie się jednostki na własnych pragnieniach i potrzebach, a w dalszej kolejności utrudniać nawiązywanie nowych relacji. U podstaw takiego zachowania leży często brak umiejętności empatycznych i tolerancji¹⁰. Lęk przed odrzuceniem dodatkowo potęguje poczucie alienacji.

Wnioski. Aktualne przemiany społeczne i kulturowe oferują człowiekowi wiele możliwości w zakresie rozwoju, pracy, edukacji, rozrywki, a także norm, wartości, stylów życia. Jednocześnie, właściwości oraz różne przejawy współczesnej kultury – w tym głównie jej konsumpcyjny charakter, natychmiastowość, niestabilność, powierzchowność, nastawienie na przyjemność i zadowolenie sprawiają, że jednostka ciągle dąży do pozyskania nowych doznań, wrażeń, satysfakcji. Odbywa się to np. poprzez nabywanie lansowanych produktów, które nie przynoszą jednak upragnionego szczęścia, gdyż w tym czasie pojawiają się kolejne wytwory mające je zapewnić. Człowiek nie wnika także w sens rozgrywających się historii, uznaje za oczywiste nieustanną zmienność osób i zdarzeń, nawiązuje liczne lecz płytkie relacje z innymi ludźmi, które niejednokrotnie posiadają

⁶ J. Izdebska „*Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst...*”, dz. cyt., s. 34.

⁷ T. E. Olearczyk „*Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*”, Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 98.

⁸ Z. Dołęga „*Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*”, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 27.

⁹ J. Gajda „*Wartości w życiu...*”, dz. cyt., s. 169.

¹⁰ Za: J. Izdebska „*Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst...*”, dz. cyt., s. 36..

anonimowy charakter. Postawa ta jest „zgodna z zasadą typową dla restauracji typu fast food: wchodzę – wychodzę – nigdy mnie tu nie było”¹¹. Dodatkowo, związek kultury współczesnej z nowoczesnymi technologiami sprawia, iż człowiek kontaktuje się z innymi ludźmi za pośrednictwem urządzeń, a nawet urządzenia te zastępują faktyczne relacje. Jest to tzw. „syndrom konieczności”¹². Powyższe zjawiska sprawiają, iż człowiek czuje się zagubiony, wyobcowany¹³. Związane z nimi czynniki takie jak: ruchliwość przestrzenna i społeczna, biurokratyzacja i anonimowość życia, znieczulica społeczna, urzeczowienie relacji międzyludzkich, konieczność przyjmowania różnych ról i sposobów zachowania się – również mogą sprzyjać poczuciu osamotnienia¹⁴. Mimo wszystko – jak słusznie zauważa Ewa Woydyłło – „nie osobowość decyduje o powodzeniu życiowym, trwałym spełnieniu potrzeb emocjonalnych i ułożeniu satysfakcjonujących relacji z ludźmi, lecz charakter”¹⁵. W przeciwieństwie do uwarunkowanej genetycznie osobowości, charakter można kształtować, wyrabiać jego odpowiednie cechy poprzez podejmowanie działań, samodzielne dokonania przynoszące uczucie satysfakcji, zadowolenia, szczęścia – nie ma wówczas miejsca na osamotnienie. Podłożem jakichkolwiek dążeń oraz budowania charakteru jest jednak odpowiednie poczucie własnej wartości. Nie zawsze jest ono wystarczająco silne, aby uzdolnić człowieka do wytyczania kolejnych celów, zadań oraz ich realizacji. Dużą rolę odgrywa tutaj postawa, jak również oczekiwania najbliższych osób: najpierw rodziców, nauczycieli, później pracodawców oraz przyjaciół, partnerów, małżonków, krewnych, społeczeństwa, itd. Rozważając osamotnienie, nie można ograniczyć się wyłącznie do wybranych czynników. Należy pamiętać, iż ten przykry stan jest wynikiem kumulowania się wielu zjawisk o charakterze destrukcyjnym, tkwiących zarówno w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, sąsiedzkim, szkolnym, lokalnym, jak też częściowo w uwarunkowaniach kulturowych, ekonomicznych, politycznych, itp. Ideą byłoby, gdyby każdy przypadek osamotnienia rozważano w sposób odrębny, indywidualny, biorąc pod uwagę złożoność problematyki tego zjawiska.

¹¹ Z. Melosik „Kultura popularna jako czynnik socjalizacji” [w:] „Pedagogika – podręcznik akademicki”, t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. PWN, Warszawa 2003, s. 70-73.

¹² A. Chmiel „Patrząc w „okna samotności”. Współczesne formy komunikacji obrazowej w perspektywie katastroficznej” [w:] „Edukacyjne konteksty kultury popularnej” (red.) W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Wyd. „Impuls”, Kraków 2002, s. 138.

¹³ Tamże, s. 146.

¹⁴ Za: J. Izdebska „Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst...”, dz. cyt., s. 38. Por. L. Dyczewski „Człowiek zagrożony w rodzinie i ocalony przez rodzinę” [w:] „Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości” (red.) T. Styczeń, Wyd. KUL, Lublin 1987.

¹⁵ E. Woydyłło „Poprawka z matury”, Wyd. Literackie, Kraków 2009, s.109.

О.В. Гудима

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Є.Є. Оленін

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Дослідження моральних та загальнолюдських цінностей військовослужбовців показує, що на їх стан, безпосередній вплив надає цілий комплекс протиріч, які охоплюють усі сфери життєдіяльності суспільства та армії. Вивчення основних груп протиріч – системних (в рамках Збройних Сил) і позасистемних (в суспільстві) свідчить, що вони знаходяться і діють в тісному взаємозв'язку, впливаючи на стан військової служби, можливі тенденції її розвитку. У цьому діалектичному взаємозв'язку двох груп протиріч визначальними виступають позасистемні суперечності, що мають більш глибокий і широкий спектр впливу на суб'єкт військової служби, на характер його функціонування в умовах бойових дій (Агаєв, 2021).

Загальною характерною особливістю розвитку нашого суспільства є загострення протиріч в усіх сферах суспільного буття, боротьби двох основних тенденцій. З одного боку посилення дезінтеграції колишнього єдиного радянського суспільства, процес затвердження незалежних, самостійних держав – колишніх союзних республік. Цілком закономірно, що ці протиріччя знаходять своєрідну форму прояву, відбиваючись в громадській думці і свідомості, в діях і вчинках військовослужбовців.

Поглиблення суперечностей в суспільстві, невирішеність багатьох проблем армійського життя підривають основи боєздатності армії, розмивають згуртованість військових колективів, вірність військовому обов'язку (Овчаренко, 1997; Овчаренко, 1998).

Ось чому в умовах становлення української державності зняття протиріч в суспільстві щодо армії передбачає формування певних політичних умов, що обумовлюють в найближчий період

функціонування і розвиток престижу військової служби. Саме ці умови здатні послабити негативний вплив сформованих в суспільстві і армії протиріч на оцінку військової служби, сприяти процесу стабілізації та підвищення її престижності.

Звідси випливає необхідність глибокого осмислення і проникнення в сутність протиріч, діалектику їх протікання, що відкриває реальні можливості для визначення основних напрямків і шляхів розвитку моральних та загальнолюдських цінностей військовослужбовців, посилення їх позитивного впливу на весь процес армійського життя в умовах ведення бойових дій.

Спираючись на результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження трансформації моральних та загальнолюдських цінностей в умовах бойових дій досвід, можна виділити наступні психолого-педагогічні умови формування моральних та загальнолюдських цінностей:

1. Для військовослужбовців необхідно роз'яснити норм суспільної моралі, моральних цінностей, вироблених, що увійшли в життя, побут і традиції сучасної України;

2. Необхідно створити у військових частинах атмосфери високої вимогливості щодо поваги особистої гідності військовослужбовця;

3. Необхідно виховувати високі патріотичні почуття, любові до Батьківщини, поваги до державної влади, до командирів, начальників та громадян України;

4. Особливу увагу необхідно зосередити на формуванні свідомого ставлення до виконання військового обов'язку, готовності до подвигу, відповідальності за підтримання високої бойової готовності підрозділу, зміцнення військової дисципліни та організованості;

5. Необхідно виховувати високі моральні цінності через їх реалізацію у військовому колективі і через колектив, через створення в ньому атмосфери нетерпимості до несумлінності, брехні і іншим асоціальних вчинків;

6. Необхідно виховувати та формувати моральні та загальнолюдські цінності військовослужбовців через засоби культури та мистецтва.

Для реалізації перерахованих психолого-педагогічних умов, необхідно домогтися виконання наступного:

- створення дієвої системи духовно-морального виховання в масштабах суспільства, і перш за все забезпечення єдиного морального етикету військовослужбовця;

- особливу увагу необхідно приділити впровадженню моральних та загальнолюдських цінностей через засоби масової інформації як одного з визначальних умов успішності морального виховання військовослужбовців;

- з метою підвищення ефективності роботи з особовим складом організовувати і проводити щорічні науково-практичні конференції з проблем морального виховання військовослужбовців;

- для закріплення позитивних моральних та загальнолюдських якостей у військовослужбовців і переростання їх в звички необхідно створювати в колективах атмосферу схвалення високоморальної поведінки та засудження будь-яких аморальних проявів у єдності з постійним затвердженням високоморальних традицій.

Отже, моральні та загальнолюдські цінності особистості військовослужбовця виступають у якості елементів внутрішньої диспозиційної структури особистості, сформовані і закріплені життєвим досвідом та, зокрема, в процесі виконання службово-бойових завдань.

Реалізація моральних та загальнолюдських цінностей військової служби здійснюється в рамках і під дією таких економічних, соціально-політичних моральних умов, які обумовлені характером професійної діяльності військовослужбовця. На основі проведеного аналізу були виокремлені основні практичні засади та умови вдосконалення морального виховання нами. Зокрема, було встановлено, що формування у військовослужбовців системи моральних та загальнолюдських цінностей здійснюється через розвиток моральних почуттів, вироблення правильних оцінок і відносин, які можуть служити в житті регулятором дії і сприяти зміцненню безпеки держави.

Відтак, запропоновано наступні рекомендації щодо впровадження психолого-педагогічних умов формування моральних та загальнолюдських цінностей.

Список використаних джерел

1. Культура відносин у військовому колективі. Порадник командирів : *методичний посібник* / за заг. ред. Н.А. Агаєва. Київ : Видавничий дім «Освіта України», ФОП Маслаков Р.О., 2021. 121 с.

2. Овчаренко Ю.О. Методика аналізу та оцінки морально-психологічного стану військовослужбовців. *Методичний посібник*. Одеса : СП «Петрекс», 1997. 17 с.

3. Овчаренко Ю.О. Проблеми самосвідомості особистості в системі професійної діяльності військових. *Наука і освіта*. 1998. №5-6. С. 69–71.

У.В. Гудима

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Я.В. Крицька

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що емпатія може проявлятися в трьох формах – від найпростішої до найскладнішої: співчуття-констатація, співчуття-переживання, співчуття-дія (Журавльова, 2007). Дана послідовність враховувалася у процесі розробки психолого-методичних рекомендацій розвитку емпатії у студентському віці. Розроблені методичні рекомендації забезпечують реалізацію визначених умов формування емпатії і передбачають послідовне використання у розвитку емпатійних здібностей:

- 1) орієнтованих на констатацію емоційних станів студента;
- 2) спрямованих на пізнання молодою людиною власного внутрішнього світу і переживань іншої людини;
- 3) спрямованих на допомагаючу, сприяючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Основна мета першого етапу розвитку емпатії студентів полягає в формуванні здатності до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Перший етап передбачає використання вправ і ситуацій, спрямованих на:

- визначення на ілюстративному матеріалі зафіксованої емоції; розвиток здатності розуміти свій емоційний стан та інших;
- створення можливостей для самовираження, формування у студентів умінь і навичок практичного володіння невербальними виразними засобами спілкування: мімікою, жестами, пантомімікою;
- тренування студентів розпізнавання інтонацій та інтонованого мовлення: тембр, темп, ритм, сила голосу;
- тренування студентів мовленнєвих засобів спілкування і поведінкової етики на емоційній основі.

Процес емпатії має початкову стадію, на якій розпочинається сприймання іншої людини в міру того, як суб'єкт спостерігає і фіксує особливості вербальної і невербальної поведінки, фізичні характеристики. Тому важливою метою є підвищення компетентності студентів щодо фіксації, реєстрації сенсорних вражень (як інша людина виглядає, що говорить, робить тощо) та вміння відрізнити їх від похідних суб'єктивно проінтерпретованих експресивних вражень (почуттів, установок, мотивів, рис характеру) (Борисова, 1990). Щоб стати гарним спостерігачем, студенту треба навчитися переключати свою увагу із суб'єктивного на об'єктивне, з себе на іншу особу.

Основними засобами на першому етапі виступали ситуації «співчуття-констатації», а також вправи, спрямовані на фіксацію емоційних станів і їх подальше розпізнавання.

Перший етап – «мова емоцій». Для отримання студентами досвіду розпізнавання різних емоційних станів використовувалися різноманітні вербальні (словесні) і реальні (практичні) ситуації, ігрові вправи.

Для реалізації першого етапу використовуються:

- вправи, спрямовані на розвиток мімічних рухів;
- ігри на визначення і передачу емоційних станів людини за допомогою жестів і міміки;
- ігри з навчання виразних рухів;
- етюди на розпізнавання різних жестів, на розвиток виразності жесту;
- етюди з освоєння і використання різних варіантів поз, ходи й інших виразних рухів;
- ігри на розвиток уміння виражати інтерес, увагу, зосередженість, здивування, радість, задоволення, печаль, страждання, відразу, гнів, страх, провину, сором;
- навчання правил етикету («чарівні слова», правила спілкування по телефону, правила хорошого тону в різних ситуаціях – на вулиці, в театрі, транспорті тощо).

Мета другого етапу полягає в формуванні уявлень про внутрішній світ людини, розвиток умінь співпереживати іншим людям. Даний етап передбачає спільну діяльність студентів у ситуаціях «співчуття-переживання», спрямованих на:

- розвиток уміння відчувати і розуміти іншого;
- розвиток уяви, індивідуального самовираження молоді;
- згуртування студентського колективу;
- розвиток спостережливості.

На другому етапі значна роль відводиться таким засобам виховання, як аналіз студентами різних етичних ситуацій з художньої літератури, театралізована діяльність (драматизації), ігрова діяльність. Другий етап розвитку емпатії – «мова почуттів і переживань». Важливе місце на цьому етапі відводилося вирішенню моральних ситуацій, їх обговоренню з погляду почуттів і поведінки персонажів, а також включенню студентів у спільну діяльність. Модельовані ситуації спонукатимуть студентів до усвідомлення важливості врахування почуттів навколишніх людей, надання їм допомоги і підтримки.

Мета третього етапу полягає в розвитку у студентів умінь спілкування в різних життєвих ситуаціях і формуванні адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків навколишніх людей. Цей етап передбачав включення в діяльність молоді ситуацій «співчуття-дії», спрямованих на:

- розвиток уміння взаємодіяти і співпрацювати з іншими в різних ситуаціях;
- формування бажання допомогти, підтримати, поспівчувати, порадіти за іншого;
- тренування у студентів способів аналізу й оцінювання поведінки з погляду моральних еталонів і зразків.

Третій етап – «сприяння», оскільки він спрямовується на розвиток потреби в наданні допомоги, формування альтруїстичної поведінки, здатності приймати позицію іншого. Важливе місце на цьому етапі відводиться розвитку у студентів поведінкового компонента емпатії. Великі можливості створюються в організації спільної діяльності, що сприяє згуртуванню студентської групи.

Отже, методика розвитку емпатичних здібностей має поетапний характер і передбачає послідовне використання в розвитку емпатії студентів на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання студентом власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на допомагаючу, сприяючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Список використаних джерел

1. Борисова А.А. Проницательность как проблема психологии общения. *Вопросы психологии*. 1990. № 4. С. 117–122
2. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : *Монографія*. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 328.

А.А. Гураль

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОРИТАРНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Характерною рисою сучасного суспільства є демократизація, яка торкається особливостей суспільних відносин, ефективного менеджменту організацій, всього, що забезпечує продуктивність та конструктивність функціонування людини у соціумі. Проблематика авторитарності у системі соціо-гуманітарного знання детально вивчалась політологами з точки зору державного управління, соціологами – з точки зору виявлення особливостей авторитарного суспільства та суспільної зумовленості поведінки авторитарних осіб, філософами – з точки зору її тлумачення в різних дискурсах. У психологічних дослідженнях авторитарність визначається як: стиль керівництва, який проявляється в зосередженні відповідальності в одних руках та визначається високою ефективністю в умовах кризи (К. Левін, Є. Клімов, Б. Теплов, Л. Уманський та ін.); спрямованість у спілкуванні, що проявляється у перевазі таких комунікативних засобів, як маніпуляція, недіалогічність, домінування та виявляється доцільною в категорії ситуацій субординації та необхідності впливу (В. Баязітов, С. Братченко, В. Васютинський та ін.); тип особистості, що відрізняється системою афективних, когнітивних і конативних якостей, що об'єднуються провідним модусом «домінування-підкорення», та нездатністю ефективно діяти поза ним (Т. Адорно, Б. Альтмейер, Дж. Даккіт та ін.).

Проте психологічна проблематика явища авторитарності вимагає детальнішого вивчення її як характеристики особистості, що має свої чинники, своє місце в системі психічних компонентів спрямованості, свою структуру і динаміку становлення. В межах вікового діапазону вивчення зазначених особливостей прояву авторитарності, а саме у віковій період юнацтва, таке дослідження є вкрай актуальним.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному визначенні індивідуально-типологічних особливостей авторитарної спрямованості особистості.

Для досягнення мети дослідження передбачалось вирішенні таких завдань: 1) здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до дослідження авторитарності як характеристики спрямованості особистості; 2) окреслити місце агресивності, ригідності та комунікативної інтолерантності у системі якостей авторитарної особистості; 3) виявити індивідуально-типологічні особливості авторитарної спрямованості особистості засобом емпіричної перевірки розробленої психодіагностичної програми; 4) проаналізувати та узагальнити отримані емпіричні результати визначення індивідуально-типологічних особливостей авторитарної спрямованості особистості.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принципи генетичної психології (С. Максименко), положення про авторитарність особистості (Т. Адорно, Б. Альтемейер, Дж. Даккіт, Д. Крамер, Д. Олстед та ін.), положення про особистість як активного суб'єкта діяльності і поведінки (К. Абульханова-Славська, Ж. Вірна, С. Рубінштейн, В. Роменець, Т. Титаренко та ін.); концепції спрямованості особистості (О. Асмолов, О. Леонтьєв, А. Мудрик, С. Рубінштейн, К. Платонов та ін.); дослідження особливостей етапу життєвого самовизначення в юнацькому віці (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Т. Углова та ін.); основні положення та ідеї персонологічних теорій (Е. Нріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Фром та ін.).

У дослідженні застосовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів. Дослідження проводилося на базі факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи та фізико-математичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. До дослідницької вибірки увійшли 123 студенти (58 – юнаків, 65 – дівчат) віком 17-21 роки.

За результатами дослідження отримано такі результати:

- З'ясовано, що авторитарна спрямованість особистості виступає як такий вид спрямованості, в якому виділяється змістовна складова, що характеризується мотивами та цінностями, пов'язаними із владою, та пріоритетом модусу «домінування-підкорення», а динамічна складова характеризується такими проявами, як агресивність та комунікативна інтолерантність по відношенню до носіїв інших систем цінностей, а також догматизмом як проявом ригідності у відношенні до власної системи цінностей.

- Аналіз наукових підходів до авторитарної особистості дає можливість стверджувати, що така особистість відрізняється низкою

якостей, які характеризують її з боку емоційної сфери, з точки зору проявів у поведінці та спілкуванні та з боку когнітивної сфери. Завдання дослідження авторитарної спрямованості означає виокремлення провідних, найбільш характерних для неї якостей спрямованості, які пов'язані із зазначеними сферами.

- Виявлено індивідуально-типологічні особливості авторитарної спрямованості особистості: 1) *конативний* компонент авторитарної спрямованості особистості визначається високими показниками *інтолерантності у спілкуванні, прагненням особистості до домінування та такими комунікативними стратегіями спілкування як «імператив» і «маніпуляція»,* вираженим є *симптомокомплекс ригідності*, що передбачає нав'язливість, стереотипність мислення, впертість та педантизм як характеристики ригідності; і розвинена *мотивація успіху*, що передбачає схильність до відстоювання власної позиції у спілкуванні; 2) *афективний* компонент авторитарної спрямованості особистості визначається вираженою *агресивністю*, що передбачає фізичну та вербальну агресію та схильність до роздратування; *показниками ворожості*, що знаходить вияв переважно в образливості і підозрливості; *показниками авторитарності як анти-демократичності*, які характеризуються цинізмом та ворожістю, прихильністю до конвенціональних цінностей, некритичним підкоренням авторитетам тощо; *показниками прагнення до переваги* в таких ознаках як ворожість і агресивність по відношенню до людей, які порушують цінності та норми; *показниками макіавеллізму* як здатності до маніпуляцій, виявлення агресивності та ворожості до інших людей; *показниками прагнення до досконалості* в ознаках перфекціонізму, надмірної вимогливості до себе та власної діяльності; *показниками авторитарної агресії, сили і міцності та проективності*; 3) когнітивний компонент авторитарної спрямованості особистості визначається *показниками симптомокомплексу ригідності*, що переважно проявляється в ригідності мислення, світогляду та соціальної взаємодії, а відтак і однотипних моделях поведінки; *показниками інтолерантності у спілкуванні*, що виявляється у нетерпимості у суперечках, що виникають внаслідок зіткнення позицій, надходження від інших нової, нестандартної, незвичної інформації, поглядів, думок.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило очікувані передбачення щодо визначення специфічних індивідуально-типологічних особливостей авторитарної спрямованості особистості за кожним із виокремлених компонентів (конативний, афективний, когнітивний).

В.В. Данильчук

студент 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЮДЕЙ ІЗ РІЗНИМИ ВИДАМИ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ

Інтенсивність росту проблеми залежної поведінки активізувала проблему соціально-психологічної реабілітації і профілактики. Одночасно було встановлено, що для досягнення позитивних змін у поведінці залежних людей необхідно проводити комплексну оцінку емоційно-мотиваційної сфери пацієнтів і корекцію порушень, що виявляються.

Медико-соціальна реабілітація залежних хворих є одним із пріоритетних напрямків наркології. Використовувані в її системі технології, забезпечують підвищення ефективності лікувально-реабілітаційного процесу – тривалість терапевтичних ремісій, поліпшення якості життя хворих.

Під реабілітаційним потенціалом (РП) у даний час розуміють сукупність фізичних, психічних, соціальних і духовних можливостей пацієнта в подоланні хвороби і її наслідків. Основні складові РП умовно розділяють на 4 блоки: 1) преморбід; 2) клінічні особливості захворювання;

3) особливості соціального статусу і соціальних наслідків наркоманії; 4) особистісні особливості хворого.

У залежності від ступеня виразності основних складових РП клієнти з різними видами залежностей можуть бути розділені на три групи: хворі з високим, середнім і низьким рівнем реабілітаційного потенціалу (РРП).

РРП – це дефініція, що включає оцінку всіх етапів формування хвороби і розвитку особистості від преморбидних особливостей і індивідуальної предиспозиції до чітко обкресленого клінічного діагнозу, особистісного і соціального статусу хворого. Він також поєднує індивідуальні когнітивні, емоційні, мотиваційні, комунікативні,

морально-етичні особливості й основний напрямок особистісного і соціального розвитку, а також ціннісну орієнтацію хворого.

У роботах, присвячених вивченню нервово-психічних розладів, у постаktivному періоді, що спостерігається при цьому афективна патологія розглядається як прояв компульсивного чи потяга інших специфічних ознак залежності. Є.В. Курек визначив, що готовність до залежної поведінки в підлітків, обумовлена, насамперед, особливостями емоційної сфери: низкою стресостійкістю, підвищеною тривожністю, імпульсивністю тощо (Курек, 2002).

З огляду на всі три компоненти емоцій – когнітивний, експресивний, суб'єктивний, розглянемо емоційні розлади як індикатори різних форм соціального неблагополуччя і дезадаптації. У залежних пацієнтів американські учені виявили афективні порушення: депресію, дистимію, а також стан тривоги, паніку, агорафобію, генералізовану тривогу, соціальну фобію, харчові розлади (анорексія, булімія, спрага) і особистісні порушення (антисоціальні, кордонні).

Порівнюючи рівні тривоги і гніву серед пацієнтів, що зловживають різними забороненими речовинами (опій, кокаїн, коноплі, алкоголь), знайшли, що найбільш високий рівень тривоги спостерігається в опійних наркоманів, а рівень гніву найбільше всего виражений в тих, що вживають кокаїн. А.А. Козлов, М.А. Рохліна відзначають, що в ході наркотизації індивідуальні особистісні характеристики нівелювалися, хворі ставали усе більш схожими один на одного, у них формувалася своєрідний дефект наркозалежного, що характеризувався афективними розладами у виді дисфоричної та апатоабулістичної депресії, афективній лабільності, психосоціальної дисфункцією у виді поступового вгасання інтересів, різними аномаліями емоційно-вольової сфери, розладами сфери потягів, у тому числі сексуальним (Козлов&Рохліна, 2004).

Адиктивна поведінка – це така форма поведінки, що веде до руйнування та визначається повторюваними діями, спрямованими на систематичне вживання психоактивних речовин, з метою зміни свого психічного стану з розвитком виражених первинних соціальних, психологічних і медичних наслідків до стадії формування залежності.

Адиктивна поведінка відноситься до групового типу порушень і включає наступні поняття: фактори ризику залежності, групи ризику формувань станів залежності, непатологічні і патологічні форми аддиктивного поводження (Сорокіна, 2014).

Залежність виявляється визначеною вузькістю і вибірковістю свідомості, оскільки усе, що з нею не зв'язане, просто не попадає в поле

зору людини, відривається, як нічого не значуща й емоційно нейтральна інформація (Козлов, 2014).

У ході розвитку залежності в особистості виникає визначений емоційний дефект. Сфера почуттів будь-яких, навіть близьких, людей та їхні емоції розбиваються об «глуху стіну» нерозуміння й образи у відповідь на постійні спроби перервати стан залежності. Зникає можливість аналізу ситуації і самоаналізу. Вони заміняються спробою самообману. Залежні вибирають компанію собі подібних, але діють не разом, а поруч, як 3-річні діти в процесі гри. Виникає вікова регресія.

Виокремлюють такі критерії залежності: ігнорування значимих раніше подій і дій, як результат залежного поводження; розпад колишніх відносин і зв'язків, зміна значимого оточення; вороже відношення і нерозуміння з боку значимих для залежної людини людей, скритність, дратівливість, коли навколишні критикують його поведінку; почуття провин, занепокоєння щодо власної залежності; безуспішні спроби скорочувати залежне поводження (Сорокіна, 2014).

Залежність сама по собі робить людину більш поверхневою в оцінках і судженнях. Вона починає оцінювати зовнішні ознаки станів навколишніх, а не їхню внутрішню суть. Оцінка форми поводження починає превалювати над оцінкою змісту і реальним аналізом спілкування. До соціальних причин варто віднести рівень економічного розвитку суспільства, інфраструктури, поширеність уживання заборонених речовин у суспільстві, моду, спосіб поведінки у компанії.

Біологічні фактори тісно зв'язані з психопатологічною обтяженістю родини, а також «біологічною схильністю». Вплив психотропних речовин на організм людини, її життєдіяльність і функції виявляються в трьох різних аспектах: по-перше, мають специфічний вплив на головний мозок, викликаючи розвиток синдрому залежності; по-друге, роблять токсичний вплив практично на усі внутрішні органи; по-третє, безсумнівно, вплив наркологічної патології батьків на потомство.

Психологічні фактори. На ризик виникнення наркологічних проблем впливає родина (деформована структура, низький освітній ценз, негармонійні умови виховання), фактори, що відбивають процес соціалізації підлітків (пізнавальна активність, сформованість і мотивації професійного вибору). В основі біхевіористичної точки зору лежить припущення про те, що використання психоактивних препаратів спочатку підкріплюється тим, що воно знімає напругу і піднімає настрій. Важлива роль належить індивідуальній схильності, що визначає реакцію на наркотик.

Виходячи з вищевикладеного, можна констатувати, що в даний час не існує єдиної концепції психічної залежності, що пояснює всі особливості її проявів. Насамперед, немає однозначних думок щодо причин і умов розвитку психічної залежності.

Список використаних джерел

1. Железнякова Ю.В. Основні характеристики адиктивної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 4–8.
2. Курек Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 2-е изд., испр. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 288 с.
3. Козлов О.О., Рохліна М.А. Психологія адиктивної поведінки. Навчальний посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 308 с.
4. Сорокіна О.А. Психологія залежності : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2014. 180 с.

Ю.П. Данчук

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

З.Ю. Молдован

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець–подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Професійному самовизначенню особистості в останні роки приділяється все більша увага. Основні причини цього пов'язані з розширенням сфер мобільності особистості: професійної, соціальної та політичної, де професійна сфера є основою. Це визначає необхідність вивчення соціальних орієнтації та факторів, що впливають на професійне самовизначення, успішне здійснення діяльності, а також вибір подальшої спеціалізації в рамках конкретної спеціальності.

Проблема підвищення ролі емпатії в особистісному розвитку давно стала предметом наукового дослідження в психології. Це пов'язано з тим обставиною, що емпатія як психологічний феномен робить істотний вплив на всю особистість загалом, підвищує мотивацію і продуктивність діяльності і розширює уявлення про її ефективності.

Перетворення, відбуваються в нашому суспільстві, вимагають нового типу взаємин між людьми, побудованих на гуманістичній основі, де висувається підхід до людини як до індивідуальності. Студенти, які сприятливо пережили кризи професійного навчання стають чудовими спеціалістами, і це очевидно, оскільки в конфлікті мотивів навчання перемагає мотив професіоналізації, з усіма витікаючими з цього наслідками, пов'язаними зі специфікою вольового акту.

Однією з професійно-значущих властивостей, необхідних для успішного здійснення міжособистісної взаємодії, є емпатія. Виявлення закономірностей розвитку емпатійних властивостей випускників вузів виступає як умова ефективної професійної соціалізації.

Основна ідея гуманізму полягає в тому, що людина є найвищою цінністю. У міру того, як особистість все глибше пізнає себе, свою індивідуальність, вона стає більш чутливою і здатною прийняти унікальність інших. Отже, розвиток емпатії супроводжує особистісний ріст і стає одним з його провідних ознак. Емпатія допомагає людині емоційно відгукуватися на почуття іншої людини, з'єднатися зі світом людей і не відчувати самотності.

Величезна значимість емоційних відносин між людьми робить їх предметом найпильнішої уваги з боку різних наук: філософії, психології, соціології, педагогіки, літературознавства.

Проблема вивчення емпатії як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях має два підходи і розглядається у зв'язку з моральними та естетичними почуттями: В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова, Т.І. Пашукова, А.П. Сопіков, Л.П. Стрелкова, В.А. Ташликов, А.Е. Штейнмец, І.М. Юсупов (Занюк, 2017). Разом з тим проблеми, пов'язані з визначенням особливостей емпатії у студентів в цілому і у студентів-психологів зокрема, є недостатньо розкритими і потребують подальшого вивчення.

Прагнення знайти шляхи вирішення цієї проблеми і визначило вибір теми нашого дослідження. У теоретичному відношенні – це проблема обґрунтування психолого-педагогічних особливостей емпатії як провідної професійно значущої якості майбутнього психолога, що забезпечує становлення суб'єкт-суб'єктних відносин у суспільному процесі.

Розглянувши таке явище як емпатія в різних аспектах її прояву відзначимо, що в психологічній науці вивчення емпатії є складним багаторівневим процесом, який включає в себе емоційні, когнітивні і інтуїтивні сфери людини.

Аналіз психологічної літератури виявляє значний інтерес дослідників до феномену емпатії і дозволяє сформулювати визначення емпатії як якості особистості, що виражається в співчутті,

співпереживанні, співучасті, що ґрунтуються на генетично зумовлених здібностях чуттєвості, емоційному відгуку іншому.

Емпатія – складний, багаторівневий процес і важлива складова особистості. Емпатія тісно пов'язана з альтруїстичними мотивами, мотивами емпатійної поведінки, і комунікативними особливостями особистості і є чинником мотивації і становлення особистості.

Професійне самовизначення починається після вибору професії, має свою професійну специфіку і залежить від рівня професійної підготовки початківця фахівця, його професійної самосвідомості та мотиваційних факторів молодого фахівця.

Емпатія – це процес, що дозволяє розуміти іншого. Таким чином, емпатія є одним з механізмів міжособистісного пізнання.

Емпатія – це особливий вид співучасті в переживаннях іншого, що базується на глибинній гуманістичній установці, що дозволяє особливим чином будувати спілкування. І в повсякденному житті, і в практиці професій, таких як, психолог і педагог, емпатія може бути цілеспрямованою діяльністю. Емпатія (емпатичність, емпатійність) – це також властивість особистості.

Емпатія – розуміння іншого «зсередини», з його внутрішньої системи координат.

Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок, здібностей людини. Взаємодія між емоційними, когнітивними, поведінковими компонентами структури емпатії визначається досвідом спілкування, результатами соціально-психологічних відносин людини зі світом людей. Конкретна особистість демонструє емпатію то у вигляді реакцій на дії іншого, то в якості відрефлексованого переживання, викликаного станами партнера, то за допомогою умінь і навичок створювати підтримуючі відносини (Данчук, Чеканська, Михальчук, Коваль та ін., 2020). Емпатія в ієрархії почуттів є найвищим рівнем прояву відносин, а в структурі емоцій – найважливішою реакцією. Проведені дослідження дозволили зрозуміти значущість емпатії у педагогічній та психологічній діяльності.

Для емпатійного спілкування характерно безоціночне прийняття одне одного – тільки після цього настає психологічна сумісність. Однак емпатійни проникливість – рідкісне явище серед людей, що підтверджується проведеними науковими дослідженнями.

Виходом в ситуації, що склалася буде виховання такої гармонійно розвиненої людини, коли емпатичне проникнення в іншу людину буде закономірним результатом розвитку особистості. Наука зібрала багато

подібних емпіричних даних, проводячи різні тестування на прояв емпатії. Дана робота вносить свій внесок в цю область наукового знання. Але необхідні подальші дослідження для більш глибокого кількісного і якісного аналізу цього феномена.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі: колективна монографія / [Ю. Данчук, О. Чеканська, Н. Михальчук, І. Коваль, А. Яцюрик, Н. Семенів, Н. Гончарук] ; за ред. Н.Михальчук, Л. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2020. 212 с. ISBN 978-617- 7626-95-3
2. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посіб. для студ. гуманіт. ф-тів ВНЗ. Луцьк: ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2017. 180 с.
3. Основи загальної та медичної психології у вищій школі. Навч. посіб. за ред. Р.І. Білобровки, 2018. 286 с.

Ю.П. Данчук

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

А.В. Пухліцька

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-подільський, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО СУЇЦИДУ

Етичні кризи на фоні глибоких змін, які відбуваються в суспільстві, ведуть до дезадаптації людини, до росту деструктивних тенденцій її розвитку. Сучасна людина часто не може знайти позитивний сенс власного життя через руйнування старих цінностей і традицій, дискредитації нових, відсутності культури світоглядної рефлексії, яка дозволяє прийти до унікального сенсу своїм неповторимим шляхом. «Екзистенціальний вакуум» багато в чому пояснює соціальні патології, які є болем суспільства: злочинність, наркоманію, самогубства. Рівень самогубств як наслідок соціального

неблагополуччя служить одним з найважливіших індикаторів соціального, економічного, політичного стану суспільства.

Духовне нездоров'я суспільства, розповсюдження настрою розчарування, нігілізму, невіри в своє майбутнє сприяють втраті сенсу життя, вибору суїцидальної моделі поведінки.

Самогубства є однією з найгостріших проблем сучасного суспільства. Вони займають провідне місце серед причин смертності працездатного населення та зберігають тенденцію приросту у багатьох країнах світу (Михальська & Чеканська 2014).

Вивчення різних аспектів причин суїциду складає надзвичайно актуальну психологічну проблему, оскільки самогубство за останні роки висувається до ряду першопричин зростаючої смертності населення всього світу. За загальноприйнятою класифікацією співвідношення 20/100 тисяч населення відноситься до градації «високої» смертності. Співвідношення ж за останніми даними в Україні складає 25/100. Найбільший рівень смертності в результаті завершених суїцидів зафіксовано в промислових регіонах Східної України (в середньому 33,6 на 100 тис. населення) та в районах, що постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (в середньому 34,5). Однак, соціологи стверджують, що офіційна статистика самогубств значно вище реальних цифр (в 2–4 рази), оскільки до неї входять тільки явні випадки. Також ніким не фіксуються випадки невдалих спроб самогубства, яких в 7–10 разів більше (Данчук, Чеканська, Михальчук, Коваль та ін., 2020).

У підлітковому ж віці рівень суїцидальних спроб максимальний порівняно з іншими групами населення. Це зумовлено тим, що підліток дуже травматично сприймає більшість подій, що трапляються у його житті.

Суїцидальна поведінка досить складний і багатоаспектний феномен. Проблема самогубств розглядається філософами, вивчається психологами, педагогами, соціологами, юристами та медиками.

Все вище зазначене свідчить про актуальність проблеми, що полягає в дослідженні підліткового суїциду, його причин та шляхів запобігання цьому.

У підлітковому віці ймовірність аутоагресивної поведінки в значній мірі залежить від типу акцентуації характеру. Численні дослідження особливостей саморуйнівної поведінки при різних типах акцентуації характеру у підлітків дозволили виділити групу ризику. Ймовірність аутоагресивної поведінки велика при наступних типах

акцентуації характеру: циклоїдний, емоційно-лабільний, епілептоїдний і істероїдний.

У підлітка знижується толерантність емоційної сфери, наростає агресивність, виявляється невміння протистояти життєвим труднощам, знижується самооцінка.

Суїциду передують короткочасні, об'єктивно неважкі конфлікти в сферах близьких відносин (у родині, школі, групі), при цьому конфлікт сприймається як вкрай значимий і травматичний, викликаючи внутрішню кризу і драматизацію подій.

Сучасний підхід до роботи з профілактики суїциду серед підлітків характеризується посиленням традиційних психологічних, педагогічних, медичних, правових і громадських заходів впливу за допомогою використання досягнень практичної, вікової та соціальної психології.

За результатами нашого дослідження можна говорити про те, що особистість підлітків з суїцидальним ризиком характеризується заниженою самооцінкою, заниженим рівнем домагань, тенденцією до переваги епілептоїдного типу акцентуації характеру, високим рівнем агресивності і ворожості, нездатністю пристосуватись підлітком як особистістю до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і з власними потребами, мотивами і інтересами, відсутністю адекватного сприйняття навколишньої дійсності, неможливістю змінювати поведінку відповідно до рольових очікувань інших.

Особистісно-характерологічні особливості підлітків з суїцидальним ризиком до профілактичної роботи та після, відрізняються. У групі досліджуваних з суїцидальним ризиком до профілактичної роботи виявлено 50% підлітків із заниженою самооцінкою і 67% підлітків із заниженим рівнем домагань, високий рівень агресивності (83%), низьким коефіцієнтом соціально-психологічної адаптованості (100%). У групі підлітків з суїцидальним ризиком після профілактичної роботи виявлено поліпшення всіх показників: самооцінка (виявлено 33,3% підлітків із заниженою самооцінкою), рівень домагань (50% випробовуваних із заниженим рівнем домагань), рівень агресивності (50% підлітків з високим рівнем агресивності), показник соціально-психологічної адаптованості (33% досліджуваних з низьким коефіцієнтом).

В результаті профілактичної роботи кількість підлітків з суїцидальним ризиком зменшилася. До профілактичної роботи всі

досліджуванні були віднесені до групи підлітків схильних до суїциду (100%). Після проведеної профілактичної роботи схильність до суїциду була виявлена у 33% досліджуваних, інші підлітки не були віднесені до групи ризику.

Суїцидальна поведінка підлітків – збільшувальне дзеркало, в якому найбільш чітко проявляються основні труднощі і проблеми дітей. Це одна з проблем «граничної психіатрії та психології», тобто галузі вивчення психопатій і непсихотичних реактивних станів на фоні акцентуації характеру.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі: колективна монографія / [Ю. Данчук, О. Чеканська, Н. Михальчук, І. Коваль, А. Яцюрик, Н. Семенів, Н. Гончарук] ; за ред. Н.Михальчук, Л. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2020. 212 с. ISBN 978-617-7626-95-3 7.

2. Михальська С.А., Чеканська О.А. Психологія екстремальних ситуацій: Навч.-метод. посібник // С.А.Михальська, О.А.Чеканська. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2014. 190 с.

3. Основи загальної та медичної психології у вищій школі. Навч. посіб. за ред. Р.І. Білобровки, 2018. 286 с.

Н.М. Дідик

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Головне завдання сучасних освітніх закладів передбачає поліпшення якості освітнього процесу, активну участь здобувачів освіти у творчій діяльності, їх прояв самостійності, засвоєння нових знань та успішне їх застосування у практиці. Важливим для цього є формування навчальної мотивації. У національній доктрині розвитку освіти йдеться про необхідність створення умов для максимального самовизначення і

саморозвитку кожного здобувача освіти. Тому завдання сучасного педагога полягає у тому, щоб підтримувати пізнавальний інтерес та розвивати навчальну мотивацію.

Загальні підходи до дослідження мотиваційної сфери особистості, подані в працях М.І. Алексєєвої, Б.Г. Ананьєва, В.Г. Асєєва, Л.І. Божович, В. К. Вілюнаса, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка та ін.; концептуальні положення щодо формування мотивації учіння через організацію діяльності, які викладено в роботах П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.С. Занюка, Н.Ф. Тализіної та ін.; питання мотивації навчальної діяльності, формування та розвитку пізнавальних інтересів розглядалися в наукових роботах Б.Г. Ананьєва, В.Г. Асєєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, А.К. Маркової, С.Л. Рубінштейна та ін.

Мотивація учіння або навчальний мотив – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування освітнього закладу, виконання вимог учителів чи викладачів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до реалізації у процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо. Згідно поглядів Л. В. Дзюбка, навчальна мотивація є системою природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають особистість включитися у процес навчання, впливають на характер і забезпечують ефективність цього процесу [3].

Існує декілька підходів до діагностики мотивації навчання: експеримент, спостереження, бесіда, опитування, анкетування, аналіз продуктів діяльності тощо. Всіх їх можна розподілити на 3 групи: опитування, спостереження, експериментальні методи. Вибір методів дослідження залежить від віку здобувача освіти.

Діагностика навчальних мотивів дошкільника та молодшого школяра може проводитися з допомогою таких методів: бесіда про школу (Т.А. Нежнова), малюнок «Що мені подобається у школі» (Н.Г. Лусканова), анкета «Визначення мотивації молодшого школяра до навчання в школі» (О. Ануфрієва, С. Костроміна), «Тест кольорових виборів» (Л. Собчик), анкета «Вивчення пізнавальної потреби школяра» (В.С. Юркевич), тест «Визначення шкільної тривожності» (Б.М. Філіпс), «Мотиваційна структура навчальної діяльності школяра» (М.І. Алесєєва, М.Т. Дригус) та ін. [2, с. 36-71].

Діагностика навчальної мотивації підлітків проводиться з допомогою методик: анкета «Оцінка рівня шкільної мотивації»

(Н.Г. Лусканова), модифікація опитувальника А.О. Реана «Рівень мотивації учнів», «Аналіз мотивів навчальної діяльності учнів» (М.І. Шевандрін) та ін. [2; 4, с. 21-24].

Найменш вивченою є проблема діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. На нашу думку, ефективними для цього є такі методики: опитувальник «Мотивація успіху та уникнення невдачі» (А.О. Реан), опитувальник «Спрямованість на здобуття знань та на оцінку» (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова), методики: «Вивчення ставлення до навчання» (за Г.М. Казанцевою), «Діагностика навчальної мотивації» (Т.Д. Дубовицька), «Діагностика учбової мотивації студентів» (Н.Ц. Бадмаєва), «Оцінка рівня домагань» (структура мотивації) (В.К. Гербачевський), опитувальники «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс), «Діагностика мотивації на уникнення невдач» (Т. Елерс), тест-опитувальник «Мотивація досягнення» (А. Мехраб'ян) та ін. [2].

Наприклад, методика «Діагностика учбової мотивації студентів» (Н.Ц. Бадмаєва) дозволяє визначити актуальні домінуючі мотиви учіння студента та суб'єктивну оцінку їх значущості для учіння (спонукальної сили). Здобувачу вищої освіти пропонують оцінити наскільки наскільки підходить для нього кожен з 34 запропонованих варіантів продовження речення «Вчуся тому що...», де можна виділити мотиви навчання у закладі вищої освіти. Відповіді згруповано за 7 основними шкалами: комунікативні мотиви, мотиви уникнення (захисту), мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, учбово-пізнавальні мотиви, широкі соціальні мотиви [2, с. 107-108].

У дослідженні Л.І. Гриценок описано «мотиваційний профіль успішного студента»: вища оцінка всіх мотивів, окрім негативних, домінування у структурі навчальної мотивації професійних і навчально-пізнавальних мотивів, виражений мотив творчої самореалізації, тенденція до внутрішнього локусу контролю та переважання внутрішньої мотивації [1].

За методикою «Вивчення ставлення до навчання» (за Г.М. Казанцевою) можна визначити провідну групу мотивів навчання. Анкета складається з 15 тверджень, які характеризують різні групи мотивів навчання:

1. Широкі соціальні мотиви полягають у прагненні отримати знання на основі усвідомлення соціальної необхідності, зобов'язаності,

відповідальності, щоб бути корисним суспільству, сім'ї, підготуватись до дорослого життя; у прагненні студента шляхом навчання утвердити свій соціальний статус – у суспільстві, в певному соціальному колективі (родині, класі та ін.).

2. Вузькі соціальні мотиви полягають у прагненні зайняти відповідну позицію та місце у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення та авторитет; ці мотиви пов'язані із бажанням зайняти провідне місце у міжособистісних стосунках групи, або прагненнями підтвердження свого статусу і престижу.

3. Пізнавальні мотиви проявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання та його результатів; ці мотиви пов'язані безпосередньо з метою, процесом і змістом учіння, з прагненням людини отримувати нові знання.

4. Навчально-пізнавальні мотиви спрямовані на оволодіння раціональними прийомами учбової діяльності, оволодіння способами пізнання.

5. Мотиви саморозвитку передбачають прагнення розвивати себе, збагачувати власні здібності та якості, бажання підвищувати свої можливості, здійснювати реалізацію свого унікального потенціалу; спрямовані на підвищення власного освітнього рівня.

6. Мотив досягнення передбачає прагнення учня досягати значних результатів, успіхів і майстерності в діяльності.

7. Утилітарні мотиви спрямовані на досягнення здобувача вищої освіти власної користі за допомогою учіння.

На основі проведених методик зі здобувачами вищої світи, на нашу думку, можна виділити такі рівні їх навчальної мотивації:

Перший рівень – високий рівень освітньої активності та навчальної мотивації, сформоване ставлення до себе як до здобувача вищої освіти, високий рівень адаптації до навчання. Такі студенти мають пізнавальний мотив, прагнуть найбільш успішно виконувати вимоги пред'явлені закладом вищої освіти вимоги. Вони чітко дотримуються усіх вказівок викладачів, відповідальні та сумлінні, засмучуються та сильно переживають при отриманні незадовільних оцінок.

Другий рівень – хороша навчальна мотивація, середній рівень адаптації до навчання у закладі вищої освіти, ставлення до себе як до студента практично сформоване, вони успішно виконують завдання навчальної діяльності. Цей рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне ставлення до закладу вищої освіти, проте він цікавить таких студентів у більшості позанавчальною роботою, у них зовнішня мотивація до навчальної діяльності. Ці студенти добре почувають себе у закладі вищої освіти, разом з тим, відвідують його у більшості через спілкування з друзями та викладачами. Їм свій статус здобувача вищої освіти подобається у зовнішніх характеристиках. Мотиви до пізнання у них розвинуті менше, тому освітній процес їх не дуже цікавить.

Четвертий рівень – низький рівень навчальної мотивації, неохоче відвідування закладу вищої освіти, пропуски навчальних занять. Нерідко займаються на парах сторонніми справами. Такі студенти мають значні труднощі у навчальній діяльності, у них нестійко проходить процес навчальної адаптації.

П'ятий рівень – негативне ставлення до навчання, навчальна дезадаптація. Студенти мають серйозні труднощі у навчанні: вони не можуть впоратися із навчальною діяльністю, їм властиві проблеми у відносинах з одногрупниками та викладачами. Вони часто негативно сприймають освітній процес, поведуться агресивно, відмовляються виконувати завдання, не дотримуються відповідних правил і норм.

Отже, діагностика особливостей розвитку мотивації до навчальної діяльності здобувачів вищої освіти проводиться з допомогою відповідних методик, що спрямовані на діагностику рівня мотивації до навчальної діяльності; визначення спрямованості навчального мотиву на досягнення успіху чи уникнення невдачі; вивчення провідної групи мотивів навчання; діагностику спрямованості навчальної діяльності на здобуття знань та на оцінку у здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.І. Особливості навчальної мотивації студентів-правознавців з різним рівнем академічної успішності. *Юридична психологія та педагогіка*. 2010. №2. С. 70–82.
2. Дзюбко Л.В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
3. Дзюбко Л.В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 33–43.
4. Харченко Н. Лайфгаки для мотивації учнів та вчителів, або як сформувати позитивну мотивацію до навчання. Київ : Перше вересня, 2020. 96 с.

В.А. Заїка

магістрант 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ОРГАНІЗАЦІЇ**

Останнім часом більшість організацій приділяє пильну увагу формуванню позитивного ставлення до своєї діяльності. З'явилася навіть професія, що носить назву «менеджер з PR» у бізнес-структурах та «інформаційно-пропагандистське забезпечення» у певних структурах України. Це пояснюється тим, що ставлення населення до певної професії впливає на її ефективність та результати. Дослідженням психологічної складової у професійній діяльності присвячено багато наукових праць. Питаннями дослідження іміджу організації займалися А.М. Бандурка, В.О. Болотова та ін. Ними здійснено низку досліджень щодо сучасного рівня оцінки іміджу та окремих аспектів позитивного сприйняття населенням державних установ (Бандурка, 2006).

Часто іміджем називають засоби психологічної дії і навіть маніпулювання свідомістю людини. Імідж будується на емоційному сприйнятті; цей образ достатньо простий, щоб запам'ятатися, але нестандартний і незавершений, такий, що знаходиться між реальністю і очікуваннями, залишає місце для домислювання. Російський фахівець у галузі ЗМІ Р.В. Морозовський вважає, що імідж створює певну соціально-психологічну установку, яка визначає поведінку людини стосовно об'єкта. На його думку, люди сприймають об'єкт як результат власного бачення, а не як щось нав'язане ззовні. Ці властивості іміджу дають можливість пропаганді, «масовій культурі», рекламі використовувати його як інструмент маніпулювання свідомістю (Морозовський, 2004).

Незважаючи на те, що багато авторів включають у поняття іміджу численні психофізіологічні характеристики (відчуття кольору, звуку, сприйняття форми та ін.), все-таки основу його впливу становлять соціально-психологічні змінні, зокрема, поняття престижності. «За допомогою методу зміни елементів ролі підвищуються її соціальна значущість, престиж, що формує відчуття гордості за свою професію,

власну гідність, самоповагу, без яких не можна бути повністю задоволеним своєю працею» (Шейнов, 2005). Деякі автори вважають, що поняття іміджу слід розглядати системно, у поєднанні з іншими аналогічними механізмами дії, зокрема – стереотипами, міфами і так далі. Так, на думку багатьох дослідників, імідж має успіх, якщо не суперечить системі цінностей, що склалася, безпосереднім інтересам людей і стійким уявленням – стереотипам. У ранжованому вигляді (з урахуванням специфіки діяльності) ці характеристики можна подати таким чином:

1. Образ керівника, який будується на основі уявлення про його здібності, установки, ціннісні орієнтації, соціальнопсихологічні характеристики, а також про його зовнішні дані.

2. Образ персоналу, що відображає фізичні, психофізіологічні, соціальні дані, культуру, професійну компетентність і т.д.

3. Соціальний імідж, що будується на основі уявлень громадськості та різних соціальних груп, його роль у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства.

4. Імідж діяльності, в який входить уявлення про затрати на їх утримання та якість роботи, про їх функціональну цінність.

5. Ділова культура та стиль, соціально-психологічний клімат, уявлення працівників про комфортність і надійність своєї організації.

6. Зовнішня атрибутика, що включає оформлення приміщень, транспорту, символіку й одяг.

7. Діловий імідж як характеристика активності, що включає репутацію, конкурентоспроможність, інноваційний потенціал, стабільність, надійність для населення.

Далі розглянемо психологічні чинники формування іміджу. Так, першим із них є соціальне порівняння. Воно означає зіставлення суб'єктом деяких своїх власних характеристик з характеристиками іншого суб'єкта на основі певної прийнятої ним системи цінностей. Індивід оцінює себе двояко: шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності; шляхом порівняння себе з іншими людьми (Бандурка, 2007). Якщо психологічний тиск змінюється пропорційно силі дисонансу, то найбільша зміна установки відбудеться в ситуації найменшого зовнішнього примусу. Вказане підтверджується законом Йеркса-Додсона, згідно з яким для досягнення найбільшої ефективності діяльності рівень активації повинен бути не максимальним, а оптимальним (Шейнов, 2005).

Ще одним чинником формування іміджу є зараження, який психологи здебільшого визначають як несвідому, мимовільну схильність індивіда до певних психічних станів. Воно у певній мірі

відображає сутність попереднього чинника й виявляється не через усвідомлене прийняття якоїсь інформації або зразків поведінки, а через передачу певного емоційного стану. Тут індивід не відчуває навмисного тиску, а несвідомо засвоює зразки поведінки інших людей, підкоряючись їм (Морозовський, 2004).

Мода та зараження є тими чинниками, що формують бажання неусвідомлено, некритично наслідувати. Так, досить популярним серед молодого населення є стиль одягу, що носить назву «military». Ця мода провокує позитивне ставлення до людей, що носять професійний одяг такого стилю. Серед чинників психологічного впливу на людину багато дослідників називають ті, які засновані на використанні стереотипів

Людина живе не за законами розуму і логіки; у кожної людини існують стереотипи; негативні стереотипи – це думки, спогади, упередження «проти» об'єкта, а рідкісніші позитивні стереотипи – «за»; мозок людини влаштований так, що негативний стереотип майже завжди переважає над позитивним; число типових негативних стереотипів вельми обмежене; стереотипи істотно впливають на сприйняття людиною повідомлень, тобто людина бачить, чує і почуває те, що хоче; стереотипи часто роблять поведінку людини ірраціональною, нелогічною для зовнішнього спостерігача, що має інші стереотипи; слід враховувати забобони, упередження, страхи, тобто те, що можна позначати терміном «стереотип» і при необхідності коректувати його.

При цьому необхідно враховувати етнічні стереотипи (узагальнений, емоційно насичений образ етнічної групи або її представників, створений історичною практикою міжетнічних стосунків), які є складовою соціальних стереотипів. Так, автостереотипи можна формувати через гасла, заклики та ін., які можуть містити окремі приховані смислові значення, що формують бажання встановити правопорядок, законність. Крім того, існують стереотипи, які можна коректно трактувати та інтерпретувати в інтересах сприяння діяльності організації.

На формування іміджу впливає так званий чинник «ореолу», сутність якого полягає у приписуванні об'єктові аналізу властивостей, ознак та характеристик, що пов'язані з умовами діяльності, соціальним оточенням, які безпосередньо та автоматично переносяться з них на об'єкт. Цей чинник є досить ефективним через залучення до формування іміджу відомих артистів, спортсменів.

Важливим чинником є громадська думка, яка розглядається фахівцями з PR як вихідна інформація, що допомагає оцінити роботу організації, визначити ефективність лінії її поведінки та слугує орієнтиром впливу у бажаному для організації напрямку. Механізм формування громадської думки технологічно забезпечується

послідовністю таких дій: заявити про себе; привернути та втримати увагу; викликати інтерес; зняти напругу і недовіру; ініціювати бажання; спонукати суспільство до бажаної для організації дії; удосконалювати імідж організації (підвищувати рейтинг).

Отже, процес формування позитивного іміджу організації передбачає врахування значної кількості чинників, головними серед яких є: – особливості сприйняття зовнішніх ознак об'єкта іміджу. Психологічними чинниками формування позитивного іміджу організації є позитивне соціальне порівняння, стиль діяльності працівників органів внутрішніх справ, соціальна мода, психічне зараження, позитивні установки, позитивне розкриття діяльності організації у ЗМІ, а також спеціальні PR-акції, в тому числі й спеціальні психологічні операції.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М. Професіоналізм і лідерство. Харків : Титул, 2006. 578 с.
2. Бандурка А.М. Психологія управління : навчальний посібник. Харків : Титул, 2007. 532 с.
3. Морозовский Р.В. Лидер и законы неформальных групп. Москва : Наука, 2004. 142 с.
4. Шейнов В.П. Психологическое влияние. Москва : Наука, 2005. 659 с.

О.Г. Заїка

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ ЛОКУС- КОНТРОЛЮ ЯК ВЛАСТИВОСТІ ІНДИВІДА

В наш час у психології поширена концепція (теорія локусу контролю) щодо двох типів відповідальності. Так, відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає відповідальною за все, що відбувається з нею в житті саму себе. Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати

відповідальним за все, що відбувається з нею у житті якихось інших людей, на яких покладається відповідальність як за невдачі, так і за успіхи особистості, або зовнішні обставини, ситуацію.

Локус контролю – це якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям та зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю). Локус контролю є стійкою властивістю індивіда, що формується в процесі його соціалізації (Кондратьєв, 2006).

Люди, як відомо, помітно різняться тим, кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії. Схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам або ж, навпаки, власним зусиллям і здібностям психологи називають локалізацією контролю або локусом контролю. Вперше поняття «локус контролю» ввів американський психолог Дж. Роттер для розрізнення людей в залежності від того, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями (Пономарьов, 2007).

У п'ятдесятих – початку шістдесятих років Роттер та його учні почали планомірне вивчення того, як людина оцінює свій контроль зовнішніх підкріплень. Поштовхом до цього послужив той факт, що, згідно із спостереженнями, багато людей не починають відчувати себе більш здатними керувати подіями свого життя навіть після досягнення успіху, інші ж не знижують рівень своїх очікувань після множинних невдач. Іншими словами, деякі люди схильні пояснювати успішний результат успіхом або випадковістю, тоді як інші зберігають відчуття контролю навколишнього середовища, навіть якщо їх поведінка кілька разів залишається без винагородження. Це є особливо вірним у ситуаціях, які люди розглядають як двозначні або нові для себе, а також коли вони не упевнені точно, чому зобов'язані успіхом – своїми вміннями діям або випадку. Роттер припускає, що як ситуація, так і сама особистість впливають на відчуття людиною контролю щодо свого життя. Таким чином, людина з узагальненим очікуванням успіху в одній ситуації, в іншій може відчувати себе малоздібною керувати подіями (Алашев, 2003).

Існує два крайніх типи локус-контролю: інтернальний (людина вважає, що відбуваються з ним події насамперед залежать від таких його особистих якостей, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, і є закономірним результатом його власної діяльності);

екстернальний (людина переконана, що його успіхи і невдачі є результатом зовнішніх сил, таких як везіння, випадковість, тиск оточення). Працівники, що відносяться до другого типу, завжди знайдуть пояснення незадовільної оцінки своєї діяльності (матеріали не вчасно привезли, верстат зламався, майстер неправильно пояснив завдання, затримався транспорт тощо).

Психологами встановлено, що приналежність людини до того або іншого типу локалізації контролю впливає на різноманітні характеристики його психіки та поведінки. Характерними рисами інтерналів є емоційна стабільність, моральна нормативність, довірливість, багата уява, сердечність, витонченість, товариськість і велика сила волі. Працівники, яким властива така локалізація контролю, більш відповідальні, послідовні при досягненні мети, схильні до самоаналізу, товариські, незалежні. Вони більш продуктивні в ситуаціях прийняття рішення і ситуаціях, пов'язаних з ризиком, виявляють більшу готовність відстрочити сьогохвилинне задоволення заради досягнення віддаленого, але більш цінного блага. Інтернали більшою мірою, ніж екстернали, переконані, що старанна робота найімовірніше сприяє досягненню високої продуктивності, а висока продуктивність, у свою чергу, – отриманню високого «винагороди». Їх загальна задоволеність працею і її належне виконання значно вище, ніж у екстерналів (Пономарьов, 2007).

Схильність до зовнішньої локалізації контролю у екстерналів пов'язана з такими особистісними рисами, як безвідповідальність, невпевненість у своїх здібностях, прагнення знову і знову відкладати здійснення своїх намірів. В цілому їм більше властиві підозрілість, тривожність, депресивність, агресивність, конформізм, догматизм, авторитарність, безпринципність, цинізм, схильність до обману. Стиль керівництва екстерналів більш директиви і частіше ґрунтується на негативних санкціях.

Поняття локус-контролю виявилось дуже потужним інструментом для теоретичної психології, однак концепція внутрішнього і зовнішнього контролю не завжди розуміється правильно. Хоча Роттер вже вказував на кілька поширених помилок, що стосуються інтерпретації локус-контролю, багато хто продовжує неправильно розуміти цю концепцію і застосовувати дані, отримані при використанні шкали (Пономарьов, 2007). Найбільш поширеними на сьогоднішній день є наступні чотири помилки інтерпретації локус-контролю:

1. Рівень контролю нібито визначає поведінку. Насправді рівень контролю над навколишнім середовищем, який дає шкала, слід розглядати не як причину дій людини, а як індикатори його узагальнених очікувань. Таким чином, для визначення поведінкового потенціалу показання шкали повинні використовуватися спільно з цінністю підкріплень.

2. За допомогою локусу контролю нібито можна передбачити поведінку в конкретних ситуаціях. Тут знову треба підкреслити, що концепція внутрішнього і зовнішнього контролю відноситься тільки до узагальнених очікувань і показує, якою мірою людина зазвичай вважає себе здатним керувати своїм життям.

3. Результати вимірювань за Шкалою внутрішнього і зовнішнього контролю нібито поділяють людей на два чітко різних типу – внутрішньо і зовні керованих. Роттер завжди наполягав, що узагальнені очікування вказують напрямок узагальнення і що в деякій конкретній ситуації людина із зазвичай високим відчуттям внутрішнього контролю також може вважати випадок або поведінку можновладців відповідальними за результати своїх дій.

4. Високий рівень внутрішнього контролю вказує на соціально бажані риси, а високий рівень зовнішнього контролю – на соціально небажані характеристики. У дійсності крайні значення з будь-якого боку небажані. Занадто високий рівень зовнішнього контролю може бути пов'язаний з апатією і відчаєм, коли людина вважає, що не має жодної влади над своїм життям, у той час як надто високий рівень внутрішнього контролю може означати, що людина приймає на себе відповідальність за все, що з ним відбувається, – нещасні випадки, невдачі в бізнесі, пустощі своїх дітей і так далі.

Список використаних джерел

1. Алашев С.Ю. Діагностика локусу контролю особистості в асоціальних підліткових групах. Проект «Соціологічний журнал» №1, 2003 р. // sj.obliq.ru/article/533.

2. Кондратьєв М.Ю. Соціальна психологія. Словник. Психологічний лексикон. Енциклопедичний словник у шести томах. Київ : ПЕР СС, 2006. Т. 6. 176 с.

3. Пономарьов Ю.Р. Методи вимірювання локусу контролю. Київ : Вид. КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2007. 285 с.

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

Liana Onufriieva

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

**SOCIAL INTELLIGENCE OF A TEACHER
IN THE STRUCTURE OF PUPILS' COGNITIVE ACTIVITY**

The development of the problem of psychological and pedagogical activity is related to a systematic approach to the analysis of pedagogical activities by the developing of the teachers' and pupils' social intelligence.

If the cognitive activity in the psychological-pedagogical literature (Onufriieva & Ivashkevych, 2021) is understood as characteristics of the person or as a character of the pupils' activity, then the stimulation of cognitive activity is shown by us as a deliberate activity of the teacher in the process of learning. Another point of view is proposed by such a suggestion that stimulating the learning process is the way improving the methods and organizational forms of educational activity, which provide active and independent theoretical and practical activities of pupils in all parts of the educational process.

The activation of pupils is understood as the process and the result of stimulating the activity of students. Stimulation of educational and cognitive activity is a process aimed at strengthening the joint educational and cognitive activity of teachers and pupils, on the incentive for its vigorous, purposeful implementation, to overcome inertia, passivity and stereotyped forms of teaching and learning. And also the stimulation of the activities of pupils cannot be considered in the current conditions of university development only as a process of leadership activity of students (Onufriieva & Ivashkevych, 2021a).

The process of pupils' activity is characterized by a number of features that in the behavior of pupils find a specific explication of such stimuli:

- the presence in the process of cognitive activity valuable life benchmarks;
- social orientation of the person for the acquisition of knowledge, skills and abilities;
- the need for knowledge as the most important motive of providing cognitive activity;
- showing great interest in the process of cognition, autonomy, responsibility and creative attitude to solving cognitive tasks;
- a desire of a teacher to find his/her own approach to a new task, to identify the initiative in the process of teaching;
- mastering the means of cognitive activity, the ability to think independently, to highlight the main thing, to analyze, to generalize;
- showing the possession of skills and different ways of learning skills;
- the desire to be deepen and to expand the knowledge and the means of their assimilation to use additional sources of information, for self-education;
- the ability to apply into practice the ways of learning material, to use it for solving the tasks and gaining new knowledge;
- a great desire to share the knowledge and the experience with other students, to help them in the organization of their cognitive activity;
- active participation in extra-curricular activities.

The indicators provide a sufficient representation of the close unity of the motivational and operational aspects of cognitive activity of pupils, their successful interaction.

All these characteristics of cognitive activity lead to a conscious process of learning of students, to some desired effects of the whole process of studying.

The stimulation of cognitive activity involves the use of various methods, means, forms of learning that motivate a person to detect the activity. This requires such organization of the process of cognition in which the object of knowledge is included into the field of students' activity and the dialectical interaction between them creates the preconditions for identifying the activity of each person of the dialogical process.

It is proved that the important motive of human activity is interest, which emphasizes on the process of selective orientation of a person on certain objects, which manifests itself in the quest to know them, to be engaged in this activity. Some motivated interests are the stimulus of the pupil's individual activity.

At the first stage of our research, analyzing the results of teachers of primary school according to intellectual and personal reflection, we emphasize the cognitive content of the professional thinking of these educators. Reflection, to our mind, is an active, thorough and continuous analysis of people's ideas and beliefs from the point of view on what other consequences can lead to. Reflection gives the teacher the idea of how he/she is perceived as a partner in the process of communication, allowing them to adjust their behavior based on this presentation. Reflection ensures mutual understanding and coherence of the actions of partners in the conditions of cooperating, joint activity.

The empathy also greatly increased the results of the overall assessment of social intelligence. Empathy is a sensation that transmits such a spiritual unity of the person when one person is so imbued with feelings of another one who temporarily identified himself/herself with an interlocutor, as even to mean dissolving in this process.

The results of personal qualities, professional skills of primary school teachers facilitate the development of social intelligence of the teachers, were treated by the procedure of factor analyses. Concerning the social intelligence and its role in teaching activities, the latter should be analyzed in terms of the impact on its productivity, efficiency and conditions of optimization. It should be noted that in the pedagogical activity the concept of "productivity" is considered from the point of view of two positions: functional and psychological productivity. The functional productivity of the teacher's activity is as a clearly constructed system of didactic methods and techniques, the basic updating of which are communicative skills. In such a way psychological productivity is the newness of the personality of a student, the level of his/her social adaptation that will contribute to the process of the development of social intelligence.

Taking into account the specifics of each particular object, pedagogical activity is built upon the laws of communication. In any classifications the structure of communication in the foreground appears its cognitive aspect, which largely determines the productivity of teaching activities. Thus, we revealed the regularities of the influence of the level of productivity on the understanding of the behavior of the partner in communication, which indicates the actualization of social intelligence. We found that teachers with a low level of pedagogical activity can only perceive external manifestations of the communication of partners, also their behavior without analyzing its goals and motives. However, teachers

with a high level of productivity of pedagogical activities can understand the deep essence of the personality-based and integrational properties of the person, identifying the goals and motives of his/her behavior (Ivashkevych & Onufriieva, 2021).

The productivity of teaching activity directly depends on the effectiveness of the knowledge of a teacher on the personality of students, that is, depends on socio-perceptual peculiarities of both – a teacher and pupils.

To our mind, social intelligence of a teacher is updated due to the mechanisms of knowledge of a teacher the pupils' personal qualities and characteristics. One of such mechanisms is pedagogical social-perceptual stereotyping. For the first time this mechanism was investigated in the experiments, in which positive and negative stereotyping of the pupils' personal qualities and characteristics were determined. Also, we identified the influence of evaluative standard stereotypes on social-perceptual stereotyping. It was proved that the negative influence on interpersonal interaction in the pedagogical process had stereotypes that were taking into account an absolute, unchanging character, but for each teacher there were subjective evaluative stereotypes and the teacher focused on their content for the purpose of the actual subjective assessment of the pupil's personality. Then subsequently, this mechanism of pedagogical activity will facilitate the study of personal qualities and characteristics from a professional point of view. In turn, all this indicates a significant level of the development of social intelligence of a teacher.

Literature

1. Ivashkevych Eduard, Onufriieva Liana. Social Intelligence of a Teacher as a Factor of the Stimulation of Cognitive Interests of Students. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 2021, 54, С. 34–56. DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54.34-56>

2. Onufriieva, L. & Ivashkevych, Ed. (2021). Contemporary approaches to the problem of the development of cognitive activity of pupils according to the ways of managing the young learner's classroom. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 52, С. 61–83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-52.61-83>

3. Onufriieva, L. & Ivashkevych, Ed. (2021a). The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 51, С. 9–32. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>

Д.В. Ірікова

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Розумінню полікультурної освіти майбутніх фахівців передуює аналіз сутності ключового концепту «культура». В історико-педагогічній ретроспективі сутність концепту «культура» розглядається з позицій просвітництва (процес розвитку людського розуму, що протистоїть примітивності первісного людства), класичного ідеалізму (історичний розвиток людської духовності – еволюція моральної, етичної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової й політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства), романтизму (подолання конфлікту між фізичним і духовним життям, посилення єдності чуттєвого та раціонального в процесі виховання людини), неокантіанства (автономна система цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації), модернізму (повсякденна реальність, що має латентний зміст) та сучасного постмодернізму (сукупність матеріальних і духовних цінностей, яка відображає досягнутий людством рівень історичного розвитку) (Сімоненко, 2009).

З'ясовано, що багатоманітність підходів до трактування культури зумовлена міждисциплінарністю цього феномену. Тому визначено основні функції культури: гуманістичну, інформативну, гносеологічну, комунікативну, нормативну, аксіологічну, сигніфікативну, праксеологічну. Серед детермінантів її функціонування та розвитку виокремлено: наступність, стійкість у передачі культурних традицій, самобутність та унікальність, єдність національного й загальнолюдського.

Аналіз культурологічної парадигми освіти в професійній підготовці студентів ЗВО дозволив конкретизувати сукупність теоретичних положень, які є підґрунтям основних концептуальних ідей та підходів до проблеми. У культурі вбачають антропологічне явище, породження надзвичайно багатой суб'єктивності індивіда, розкриття

всієї людської природи в повному різнобарв'ї її високих і низовинних проявів (Скрипніков, А.М, 2006). Розглядаємо її як форму спілкування (діалогу) між представниками різних культур, вважаючи за потребу цілеспрямоване залучення студентів до «великих діалогів», які розгортаються в культурі та є стрижневим механізмом духовного розвитку. Культурологічна парадигма освіти є одним зі способів формування вихованих, усебічно розвинених, висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців.

Важливе місце в цьому процесі належить мові, оскільки в ній знаходять своє вираження менталітет, ментальність, дух і стиль мислення народу. Посиленню культурологічної парадигми в професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі слугують гуманізація та гуманітаризація вищої освіти внаслідок утвердження філософських поглядів на особистість як найвищу цінність суспільства. Адже гуманізація та гуманітаризація існують у неподільній єдності, доповнюючи одна одну.

Відповідно психологічний та педагогічний процеси ґрунтуються на вихованні людини з багатим духовним потенціалом, орієнтованої на самореалізацію та самовдосконалення (Г. Берегова, А. Кокарева, Н. Костриця, О. Мишак Н. Олійник, Ю. Сінько, Р. Сопівник, Т. Філат та ін.). Структурно-функціональними складниками культурологічної парадигми освіти майбутнього фахівця є: система знань, умінь і навичок, що актуалізуються на певному етапі суспільного життя; усвідомлення фахівцем культурної різноманітності та шляхів особистісного саморозвитку в процесі засвоєння культури; цінності освіти в соціумі; уявлення про місце та образ фахівця як носія культури і знань під час здійснення діяльності; принципи кодування й трансляції інформації (Панок, 2012).

Вагома роль у становленні культури майбутнього фахівця відводиться полікультурній освіті, спрямованій на забезпечення культурно-соціальної ідентичності особистості, тобто формування полікультурної компетентності. Полікультурна освіта дозволяє залучати майбутніх фахівців до розуміння національної та світової культур, формування на цій основі вміння й готовності жити в мультинаціональному середовищі. Одне з головних завдань такої освіти – виховання духовної культури особистості, яка чітко виявляється під час взаємодії етнофорів (Панок, 2012).

Виокремлюють чотири орієнтири: соціокультурну ідентифікацію особистості, засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного середовища, розвиток навичок полікультурного

спілкування. Шляхом аналізу наукових пошуків низки дослідників (Дж. Бенкс (J. Banks), О. Вихрущ-Олексюк, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, В. Долженко, Н. Жорняк, П. Кендзьор, В. Кузьменко, Дж. Лінч (J. Lynch) та ін.), визначено шість стадій культурної ідентичності майбутнього фахівця: психологічний полон, інкапсуляцію, визнання належності, бікультуралізм, полікультуралізм і рефлексивний націоналізм, глобалізм і полікультурну компетентність (Руденко, 2002).

Майбутній фахівець з таким рівнем полікультурної компетентності самостійно визначає, оцінює й осмислює порядки й атрибути цих культур, чітко розуміє їхні переваги та недоліки. Найвища стадія культурної ідентичності становить глобалізм, або полікультурна обізнаність (компетентність), за якої майбутні фахівці здатні демонструвати не лише позитивно-вдумливу національно-культурну, але й глобальну належність. Ключовим моментом є утвердження індивідуальних цінностей, які спираються на універсальні цінності людства, моральні норми та етичні принципи.

Визначено, що структурними складниками полікультурної компетентності майбутніх фахівців є: когнітивно-гносеологічний, мотиваційно-ціннісний, особистісний та операційно-діяльнісний компоненти.

Список використаних джерел

1. Панок В.Г. Психологічна служба. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.
2. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ : Освіта України, 2010. 230 с.
3. Руденко Н.В. Толерантність як основа міжкультурної взаємодії студентів-іноземців технічних спеціальностей. Луцьк : Партнер, 2012. 250 с.
4. Рыбаченко Л.И. Аспекты психолого-педагогической деятельности на довузовской форме обучения иностранных граждан. Донецк, 2003. С. 80.
5. Сімоненко М.В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. *Вісник Київського національного університету ім. Т.Шевченка*. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2009. Дод. 4. Т. II (14). 556 с.
6. Скрипніков А.М. Особливості психологічної адаптації іноземних студентів медичних закладів України. *Світ медицини та біології*. 2012. № 2 (37). С. 159–161.

І.В. Коваль

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації,
Хмельницький національний університет,
Хмельницький, Україна

І.А. Гаврилюк

студентка 5 курсу факультету іноземної філології,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СПІЛКУВАННЯ
ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ: КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД**

Соціально-економічні, психологічні умови навчання в сучасних умовах поширення різноманітних соціальних, інформаційних комунікацій та технологій, коронавірусної інфекції, запровадження дистанційного навчання висуває чимало нових підходів до навчання спілкування іноземною мовою. Навчання іноземної мови враховує особливості реальної комунікації, а в основі процесу навчання лежать моделі реального спілкування, оскільки володіння системою мови, тобто знання граматики і лексики є недостатнім для ефективного використання мови з метою спілкування. Комунікативний підхід передбачає оволодіння різноманітними мовленнєвими функціями, тобто формування умінь виражати певну комунікативну інтенцію (прохання, докір, згоду, запрошення, відмову, пораду, тощо) (Гончарук & Онуфрієва, 2018; Коваль, 2015).

Але комунікативний метод направлений не лише на оволодіння мовленнєвими навичками для ведення бесіди на побутовому рівні. Студенти, які прагнуть набути професіональних навичок у конкретній сфері, можуть регулярно читати публікації на певну тематику в іноземних виданнях, поповнювати власний словниковий запас, досконало вивчати граматичні правила, і маючи досить глибокі знання, вони можуть легко орієнтуватися у тексті, але завдання підтримати бесіду з іноземною колегою на цю тему може виявитись для них занадто важким (Гончарук & Онуфрієва, 2018; Коваль, 2015). Ця проблема пов'язана з недостатньою практикою спілкування іноземною мовою і, у певній мірі, у першу чергу, допомагає зняти страх перед спілкуванням.

Серед головних рис комунікативного підходу визначають такі:

1. Мовленнєва направленість процесу навчання, коли як кінцева мета висувається саме навчання спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності, у тому числі й у професійному.

2. Орієнтація не лише на змістовну сторону спілкування, але й на форму висловлювання. Увага студентів зосереджується не лише на оволодінні лексикою у певній сфері, але й на граматично вірному мовленні, студент не повинен справляти враження «неосвіченого» співрозмовника.

3. Функціональність у відборі й організації матеріалу: мовний і мовленнєвий матеріал повинен добиратися відповідно до функцій, які він виражає, і тими комунікативними інтенціями, які зможе передати студент, що використовує певний матеріал.

4. Ситуативність у відборі матеріалу й організація мовленнєвої діяльності: мовний і мовленнєвий матеріал повинен добиратися також і відповідно до певних ситуацій спілкування та відпрацьовуватись у ситуаціях, які є типовими для використання тих чи інших мовних форм.

5. Використання автентичного матеріалу, який містить мовні форми, типові для вираження певної комунікативної інтенції, автентичні тексти і ситуації спілкування, а також різноманітні вербальні та невербальні засоби, характерні для носіїв мови.

6. Індивідуалізація процесу навчання, використання особистісно-орієнтованого підходу, тобто врахування потреб студентів при плануванні й організації заняття, опора на індивідуальні когнітивні стилі й навчальні стратегії студентів їх особистого досвіду.

7. Використання комунікативних завдань, які сприяють формуванню умінь спілкування, і режимів роботи, які є адекватними умовами реальної комунікації (робота парами і групами).

Часто на заняттях з іноземної мови переважають індивідуальні або парні форми роботи, представлені монологічним або діалогічним мовленням студентів. Але для підготовки студента до реальних ситуацій цього не достатньо, оскільки природні комунікативні ситуації не обмежуються лише спілкуванням у парах – і у побутових, і професійних сферах особа набагато частіше стикається з полілогічною формою спілкування. Завдяки комунікативному підходу навчання групової взаємодії на занятті іноземної мови стає не лише методом навчання усної мови, а природним компонентом навчального процесу (Коваль, 2015).

Групова форма роботи сприяє підвищенню мотивації до навчання, навчає об'єктивно оцінювати себе та інших, урізноманітнює заняття. Працюючи у групах, студенти виявляють мовну самостійність та

активність. Вони можуть допомагати один одному коректувати вислови співрозмовників. Але щоб групова мовна співпраця була ефективною, необхідно цілеспрямовано навчати студентів технології спілкування.

Висновки. Оволодіння навичками спілкування розглядається як поетапний процес, кінцевою метою якого є здатність і вміння брати участь в іншомовній комунікації. Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови і набуття навичок спілкування, зокрема, зосереджує всю увагу на тих, хто вивчає мову, враховуючи індивідуальність кожного студента, а їх комунікативні потреби забезпечують структуру для розробки програмних цілей з точки зору функціональної компетенції.

Список використаних джерел

1. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 2018, 24(1), С. 97–117. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.

2. Коваль І.В. Психологічні особливості комунікативного підходу до навчання спілкування іноземною мовою. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2015 р., м. Кам'янець-Подільський) / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Харків : ФОП Дегтяр А.Ю., 2015. С. 170–172.

А.Е. Колеснікова

аспірантка II курсу,

Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСНОВА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ

З роками зростає рівень прояву агресії, особливо серед дітей підліткового віку, що супроводжується сукупністю фізичних, фізіологічних та соціальних змін. Найбільш жорстокою формою прояву агресивної поведінки є булінг, адже він супроводжується не лише фізичними проявами, а й психологічним впливом на емоційний стан жертви (постійне перебування у стані тривожності, страху).

Дослідники визначають булінг як агресію, залякування з метою підпорядкування собі жертви, встановлення над нею влади (І.С. Кон, С.В. Кривцова, Е. Ільїн). З розвитком інформаційних технологій з'являються також і нові способи прояву агресії – кібербулінг,

кібермобінг. Поширеність агресивної поведінки, зокрема булінгу, серед підлітків ризикована для всіх учасників цькування – самих агресорів, їх жертв, учнів, що не проявляють такої поведінки, і для освітньої діяльності в цілому.

Основними учасниками булінгу є булер (агресор) – ініціатор цькування, жертва (об'єктами знущань) та спостерігачі. Агресорами зазвичай виступають неформальні лідери, які у більшості випадків є вихідцями із соціально неблагополучних сімей та мають проблеми у навчанні. Жертвами булінгу стають особи, що проявляють надмірну тривожність, невпевненість у собі, напруженість та відчувають свою фізичну слабкість перед булером. Спостерігачами стають діти, які проти власної волі стають учасниками булінгу. Водночас їх можна розділити на дві частини: ті, хто співпереживає жертві і ті, хто відчуває бажання приєднатися до цькування, стати активним його учасником.

Науковці, які вивчають причини булінгу, часто до особистісних відносять нездатність дітей контролювати, розпізнавати, розуміти як власні емоції, так і емоції людей, із якими дитина вступає у взаємодію. За сформованість перелічених комунікативних умінь відповідає емоційний інтелект.

Емоційний інтелект – це здатність розуміти свої почуття та почуття партнера зі спілкування, а також керувати ними (Бантішева, 2014 : 26).

Підлітковий вік є важливим періодом формування емоційного інтелекту. Виділяють такі особливості емоційної сфери підлітків:

- висока емоційна збудливість і велика стійкість емоційних переживань з'єднуються зі слабо вираженою здатністю розуміти свої емоції і емоції інших людей, що ускладнює процес спілкування та міжособистісної взаємодії, може спровокувати конфлікти, почуття ізольованості, відчуття, що «ніхто не хоче зрозуміти», характерне для підліткового віку (Іванова, 2011 : 38);

- емоційний інтелект виконує адаптивну функцію в соціальному житті підлітків; дослідники відзначають наявність тенденцій розвитку емпатії, активне прагнення керувати емоціями оточуючих (Каргіна, 2020 : 60).

- у більшості підлітків середній та низький рівні розвитку міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, при цьому міжособистісний емоційний інтелект розвинений в цілому в більшому ступені, ніж внутрішньоособистісний (Камишнікова, 2011).

Таким чином, високо виражена потреба у побудові близьких відносин з іншими людьми при дефіциті емоційного інтелекту створює суперечність, яку необхідно вирішити у підлітковому віці. Значення

емоційного інтелекту у внутрішньоособистісній та соціальній сферах важко переоцінити, адже уміння розпізнавати емоції інших людей, тісно пов'язане зі шкільним благополуччям (стосунком до друзів, школи, вчителів, батьків, собі). С.А. Водяха та Ю.Є. Водяха виявили, що в міру підвищення емоційного інтелекту підлітки починають сприймати себе благополучнішими і відчувати себе у більшій безпеці. Також емоційний інтелект виявився позитивно пов'язаний із ставленням до себе: підлітки, які добре розуміють емоції інших людей, мають позитивну саморефлексію, що дозволяє зрозуміти сутність своєї індивідуальності та усвідомити свої переваги та обмеження. Саморозуміння дозволяє встановити сприятливий баланс між самооцінкою та рівнем домагань (Водяха, 2020).

У дослідженні взаємозв'язку емоційного інтелекту і залученості до булінгу, яке було проведено сучасним українським науковцем К. В. Максьомовою, виявлено залежність частоти проявів булінгу в шкільному середовищі від ступеню розвитку емоційного інтелекту його учасників. Інтегративний рівень розвитку емоційного інтелекту прямо корелює зі ступенем залученості в процес булінгу в ролі «захисника» і «спостерігача», при цьому зворотній взаємозв'язок спостерігається зі ступенем залученості в процес булінгу в ролі «помічника» і «агресора»; ступінь залученості в процес булінгу в ролі «агресора» зворотно корелює з рівнем розвитку «емоційної обізнаності» і «емпатії»; ступінь залученості в процес булінгу в ролі «помічника» зворотно корелює з рівнем розвитку «емоційної обізнаності», «емпатії» і «самотивації»; ступінь залученості в процес булінгу в ролі «жертви» зворотно корелює з рівнем розвитку «управління своїми емоціями»; прямий взаємозв'язок виявлено між показниками всіх шкал емоційного інтелекту і ступенем залученості в процес булінгу в ролі «захисника» і «спостерігача» (Максьом, 2020).

Отже, сучасних досліджень проблеми взаємозв'язку булінгу та емоційного інтелекту дає нам можливість сформулювати наступні висновки: булери зазвичай мають високий рівень сформованості емоційного інтелекту, що дає їм можливість прогнозувати, передбачати реакцію жертви. Проте, вони не мають сформованих навичок контролю негативних емоцій (агресії, злості тощо). Жертва характеризується низьким рівнем сформованості емоційного інтелекту, що проявляється у відсутності здатності керувати інтенсивністю емоції (не може як заспокоїтися, так і підбадьоритися, надихнутися) або перемикається між емоціями. Дитина з низьким рівнем емоційного інтелекту може надовго «застрягти» в емоції, що відчувається, продовжуючи постійно повертатися думками до того, що її турбує або дратує.

Одним із методів розвитку емоційного інтелекту підлітків є формування у них емоційної грамотності, яка є однією із складових емоційного інтелекту, яка передбачає високий рівень розвитку самосвідомості, управління емоціями, освоєння норм прийнятної соціальної поведінки, контроль негативних імпульсів, комунікативні вміння, самомотивація) (Davies L.).

Серед методів розвитку емоційного інтелекту та емоційної грамотності ми пропонуємо використання ігрової методики «Азбука емоцій», яка була нами розроблена та апробована у роботі із дітьми підліткового віку. Її основна мета – ознайомити дитину з різноманітним світом емоцій, показати їх значення у житті людини. Методика розрахована на дітей віком від 6 до 14 років.

«Азбука емоцій» являє собою набір карток (50 штук), на кожній з яких зображена певна емоція (наприклад, радість, кохання, злостіха тощо). Також до її набору входить 50 дидактичних ігор із використанням карток. Наприклад, гра «Жила-була емоція» передбачає, що психолог пропонує учасникам скласти історію про те, як жилося б емоції, якщо вона була людиною (дитиною/підлітком). Дитина виймає з набору випадкову картку-емоцію і розповідає історію, яка починається зі слів «Жила-була емоція». Розповідь має включати такі ключові моменти: з ким емоція дружила, за що її любили і поважали інші емоції, яке у неї було хобі тощо.

Використовуючи дану методику, психолог зможе у формі гри навчити дитину правильно розуміти власний емоційний стан, адекватно виражати свої емоції та почуття, а також свого співрозмовника.

Поширеність підліткового цькування ризикована для всіх учасників – самих агресорів, їх жертв, учнів, що не проявляють такої поведінки, і для освітньої установи в цілому. Розглядаючи питання булінгу, як форми прояву агресивної поведінки, ми дійшли висновку, що постає нагальна необхідність підвищувати рівень емоційної грамотності сучасних підлітків. Основна мета полягає у тому, щоб допомогти підліткам співпрацювати, не застосовуючи маніпуляції та насильства, використовуючи емоції співпереживання, емпатії.

Список використаних джерел

1. Бантишева О.О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка*. 2014. С. 25–30
2. Водяха С.А. Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков. *Педагогическое образование*. 2020. № 1. С. 103–108.

3. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. *Эксперимент и инновации в школе*. 2011. № 6. С. 37–41

4. Камышникова Л.Д. Поведение в социальных ситуациях как фактор эмоционального интеллекта. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2011. Т. 1, № 13. С. 60–67.

5. Каргина А.Е. Гендерные различия параметров эмоционального интеллекта подростков. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020. № 9. С. 59–63.

6. Максьом К.В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту підлітків як чинник запобігання шкільному булінгу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020.

7. Davies L. Emotional Intelligence: An Essential Component of Education (10/2000). [Elektronic resouse]. Mode access: <http://www.kellybear.com>

А.І. Куриця

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Д.І. Куриця

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА

Проблема відповідальності в контексті психолого-педагогічних дисциплін досліджувалася багатьма вченими, зокрема. А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Бех, Т. Веретенко, В. Горовенко, М. Левківський, М. Сметанський, О. Сухомлинська, В. Савченко, Н. Огренич, В. Оржеховська, тощо

На психологічному рівні відповідальність розглядається як одна із генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності,

емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність також визначається як моральна риса людини, як мета виховання та як якість, яка концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок.

На думку М. Савчина, відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), вона внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації [1].

В. Татенко зазначає, що бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів; виходити за межі наперед визначеного; бути здатним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами. [2, с.329.]. Ми вважаємо, що перераховані якості мають безпосереднє відображення в лідерській діяльності.

Як зазначає Д. Беляєв, лідерство – це відповідальність. На його думку, у будь-якій соціальній і професійній групі лідер повинен насамперед вміти нести відповідальність за кінцевий результат, а також за ті чи інші дії окремих учасників групи. Причому, якщо група досягає успіху, то лідер повинен позиціонувати цей успіх загальним. Тобто кожен член групи повинен відчувати так чи інакше причетність до успіху. Це дуже важливо. Якщо ж виникають невдачі, то саме лідер повинен брати відповідальність за них на себе. Це теж важливо. Навіть більш важливо, ніж «спільність успіху». Успішний лідер повинен вміти ефективно керувати процесом, у тому числі (і передусім) з усіма його «плюсовими» і «мінусовими» результатами. [4]

Зважаючи на це, можна говорити про те, що через відповідальність формується позиція лідера. Чим розвиненішим є почуття відповідальності, тим більш розвиненими є лідерські якості.

Завдання полягало у вивченні бачення студентами системи лідерських якостей, а саме виявлення того, якого значення в цій системі студенти надають такій якості як відповідальність. Для реалізації поставленого завдання використовувалась розроблена авторська анкета. Зокрема проведено аналіз відповідей студентів на третій пункт анкети, який мав за мету визначити ранг значущості відповідальності як однієї з

важливих якостей на основі виокремлення найважливіших якостей лідера шляхом їх ранжування респондентами. Результати відображені на рисунку 1.

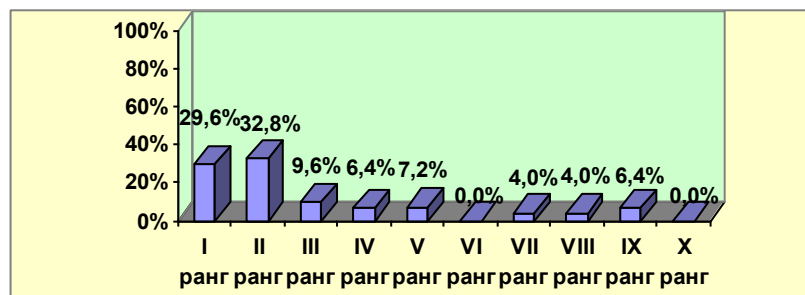


Рис. 1. Рангова значущість відповідальності як якості лідера (n=125, %)

На основі отриманих даних було зроблено висновки щодо значущості такої якості як відповідальність в системі лідерських якостей, з точки зору студентів. Як бачимо з рисунку 1, найчастіше відповідальність посідає перший чи другий ранг (29,6% та 32,8% відповідно). На користь значущості відповідальності в діяльності лідера, вказує й суттєвий відрив першого й другого рангів. З рисунку 2.1 бачимо, що серед решти рангів (III-X) максимальний показник складає всього 9,6 %. Виходячи з цього можна говорити, що відповідальності, як якості (рисі) лідерства, студенти надають великого значення в системі лідерських якостей особистості.

Бути лідером – це брати на себе відповідальність за власні рішення та дії, мати чітке бачення (і те, що називають «бачити ліс за деревами»), «підтягувати» в команду професіоналів та делегувати свої обов'язки.

Відповідальність – це ключова риса лідера. І суть тут не тільки в тому, щоб грамотно формувати свої рішення та дії, а ще й у тому, щоб стимулювати інших членів команди розумно розпоряджатися своїми ресурсами, а насамперед часом. Тому, критично важливо бути не лише відповідальним особисто, а й коректно розподіляти цю відповідальність між іншими членами команди.

Можна говорити про значущість відповідальності в системі лідерських якостей. Підтвердженням цьому є розуміння студентами образу лідера, зокрема відведення ними великої ролі такій якості як відповідальність. Це пояснюється тим, що наявність відповідальності забезпечує адекватну та ефективну лідерську діяльність. Для лідера беззаперечно є важливим вміння брати на себе відповідальність як за власні вчинки, так і за вчинки кожного члена групи.

Список використаних джерел

1. Беляев Д. Мемуары о будущем : Лидерство – это ответственность URL: <http://bda-expert.com/2011/06/liderstvo-otvetstvennost/>
2. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
3. Стасюк И. Лидерство – это тоттветственность URL : <http://www.personal-trening.com/node/848>
4. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії*. [За заг. ред. В.О. Татенка]. Київ : Либідь, 2006. 360 с. С. 316–358.
5. Татомир Л.П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 17 с. укр.

О.А. Логвіна

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

І.В. Лящук

здобувачка вищої освіти групи Psms1-B19z,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Інтерес дослідників до вивчення особистісної зрілості в останні роки зріс, проблема її структури і механізмів, умов формування, особливо в контексті дорослішання молодих людей і підготовки до здійснення конкретної професійної діяльності, залишається відкритою.

У психології, на жаль, не склалося єдиного погляду на явище «психологічний захист». Одні дослідники вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішнього або зовнішнього конфлікту. Інші пропонують робити відмінність між патологічним психологічним захистом і нормальним, профілактичним, постійно присутнім у нашому повсякденному житті, звичайною складовою людської свідомості.

Всі механізми психологічного захисту допомагають людині звести

до мінімуму почуття тривоги. Проекція допомагає зрозуміти, що відчувають, думають і хочуть інші люди, без неї було б неможливе співчуття. Інтроекція дозволяє швидко, без роз'яснень і розглядів передавати накопичений досвід від покоління до покоління через чіткі стислі висловлювання. Сублімація є найбільш адаптивним способом психологічного захисту, оскільки вона призводить до соціально схвалюваних результатів. Згідно з психоаналітичною теорією, художня творчість являє собою один з видів сублімації, коли фантазії творця сублімує у творчі зорові образи.

Відкриття юнаком свого внутрішнього світу, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе свідчать про перехід самосвідомості на якісно новий рівень. Розвиток когнітивних аспектів самосвідомості виявляється у підвищенні значущості системи власних цінностей, посиленні особистісного, психологічного, динамічного напрямів самовиховання. Новий рівень емоційного аспекту самосвідомості юнаків полягає у переростанні характерних для підлітків часткових самооцінок у загальне, цілісне ставлення до себе. Якісні зміни регулятивного аспекту самосвідомості виявляється в умінні відокремлювати успіх чи невдачу в конкретній діяльності від загального уявлення про себе, свої здібності та можливості [3].

Виходячи з визначення про те, що емоційна зрілість – сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну відчувати і здатну контролювати емоції, тобто здатну до адекватної спонтанності та свідомої саморегуляції емоційних проявів, можемо стверджувати, що вона виступає частиною самосвідомості юнака. Важливою ознакою самосвідомості особистості у ранньому юнацькому віці є самоповага. Тобто, узагальнене ставлення людини до себе, міра прийняття чи неприйняття себе як особистості, яка виявляється у задоволенні собою, почутті власної гідності, позитивному ставленні до себе, узгодженні свого Я-реального та Я-ідеального [3].

Загалом, розвиток самосвідомості юнаків передбачає відкриття ними свого внутрішнього світу, виникнення самоповаги, формування емоційної зрілості, що свідчить про становлення особистості.

Формування емоційної зрілості є важливою умовою формування особистості. У юнацькому віці емоційне життя відносно стабілізується, загальна емоційність, яка стосується значущих видів діяльності та ситуацій, дещо знижується.

На цьому етапі особистість здатна контролювати свої емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати свої актуальні емоційні стани у значущих

ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень [3]. Головними особливостями емоційної сфери людини юнацького віку є її достатня стабільність, сформованість таких емоційних властивостей, як емпатія, саморегуляція емоційних переживань, багатство (бідність) емоційного життя.

Отже, емоційна зрілість формується під впливом навколишнього середовища особистості, її емоційного досвіду спілкування, а також реагування на проблемні та стресові ситуації. Стресори безумовно впливають на поведінку молодого людини і формують певну копінг-стратегію.

Не зважаючи на значну індивідуальну різноманітність поведінки у стресі, на думку Р. Лазарус, існують два глобальні стилі реагування. Проблемно-орієнтований (problem-focused) стиль, спрямований на раціональний аналіз проблеми, пов'язаний із створенням і виконанням плану вирішення важкої ситуації і виявляється у таких формах поведінки, як самостійний аналіз того, що сталося, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Суб'єктивно-орієнтований стиль (emotion-focused) є наслідком емоційного реагування на ситуацію, що не супроводжується конкретними діями, і виявляється у вигляді спроб не думати про проблему взагалі, залучення інших у свої переживання, бажання забути уві сні, розчинити свої негоди в алкоголі, наркотиках або компенсувати негативні емоції їжею. Копінг, націлений на емоції, визначається як когнітивні, емоційні і поведінкові зусилля, за допомогою яких особа намагається редукувати емоційне напруження.

По-різному оцінюються емоційно-експресивні форми подолання. Взагалі, вираження почуттів, прийнято вважати досить ефективним способом подолання стресу; виняток становить лише відкритий прояв агресивності через свою асоціальну спрямованість. Але і заборона гніву, як показують дані психосоматичних досліджень, є чинником ризику порушення психологічного благополуччя людини [2].

Кажучи про статоворольові стереотипи реагування на стрес, G. Blanchardfield і D. Seek відзначають, що жінки (і фемінні чоловіки) схильні, як правило, захищатися і вирішувати труднощі емоційно, а чоловіки (і маскуліні жінки) – інструментально, шляхом перетворення зовнішньої ситуації. Р. Лазарус стверджує, що первинна і вторинна оцінки впливають на форму прояву стресу, інтенсивність і якість подальшої реакції [3].

Схожі погляди висловлюють і інші автори у межах яких викладається точка зору про те, що індивідуальна когнітивна оцінка

визначає кількість стресу, що генерується подією або ситуацією. Перший крок у процесі когнітивної оцінки представлений «поляризуючим фільтром», який може підсилити або послабити значущість події. Одні і ті ж події життя можуть мати різне стресове навантаження залежно від їх суб'єктивної оцінки.

Як вважає А. Бандура, «очікування особистої ефективності, майстерно відбивається як на ініціативі, так і на наполегливості в поведінці, що копіюється. Сила переконання людини в своїй власній ефективності дає надію на успіх». Переконання в тому, що подібних здібностей не вистачає (низька самоефективність), може привести до такої вторинної оцінки, яка визначить подію такою, що не піддається управлінню і тому як стресовою [1, С.108].

Ефективність копінг-поведінки визначається специфікою ситуації у конкретному випадку. Як показують дослідження V. Conway і D. Tenu, інструментальні стратегії подолання ефективні у тому випадку, якщо ситуація контролюється суб'єктом, а емоційні прояви доречні, коли ситуація не залежить від волі людини.

А. Бандура переконаний, що людина може себе представити в будь-якому емоційному стані. Автор вважає, що стрес і тривога зростають, в основному, коли індивід вірить, що він не може керувати проблемами, які наближаються. Власна оцінка по відношенню до людських здібностей справлятися з життєвими подіями ґрунтується на попередньому досвіді дій у подібних ситуаціях, вірі в себе, на соціальній підтримці людей, самовпевненості і ризикованості [1].

В цілому більшість дослідників дотримуються єдиної класифікації способів подолання:

- 1) копінг, націлений на оцінку;
- 2) копінг, націлений на проблему;
- 3) копінг, націлений на емоції.

Дослідження, проведені в Японії, показали, що активні копінг-стратегії, орієнтовані на вирішення проблеми, ведуть до зменшення наявної симптоматики, тоді як уникнення і інші копінг-стратегії, спрямовані на редукцію емоційної напруги, приводять до посилення симптоматики. Багато дослідників в області ухвалення рішення відзначають, що люди під впливом стресу недостатньо часто використовують раціональні копінг-стратегії.

На основі аналізу робіт різних авторів, можна виділити три підходи до поняття «копінг»: визначення копінгу – як властивість особи, відносно постійну схильність відповідати на стресову подію; розгляд копінгу як один із способів психологічного захисту, що використовується для послаблення напруги. До третього підходу

належать Р. Лазарус і С. Фолькман, згідно з якими копінг розуміється як динамічний процес, когнітивні і поведінкові спроби керувати внутрішніми і (або) зовнішніми вимогами, які оцінюються як напружувальні або випереджувальні ресурси особистості, що постійно змінюються [3].

Отже, слід відзначити, що копінг-поведінка – це стратегії дій, що здійснюються студентом-психологом в ситуаціях психологічної загрози його фізичного, особистісного та соціального благополуччя, здійснюються у когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особистості, й котрі ведуть до успішної адаптації.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 245 с.
2. Логвіна О.А., Данчук Ю.П. Сучасні погляди на вчення про стрес. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості*: зб. наук. праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції [Електронний ресурс]. Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 150–153.
3. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва : ПЕР СЭ, 2005. 352 с.

Л.В Ляшенко

кандидат психологічних наук, асистент, Інститут філології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У процесі проведення дослідження стану сформованості довірливої уваги учнів 1-2 класів на заняттях з англійської мови було з'ясовано індивідуально-психологічні особливості їх уваги, проаналізовано результати констатувального дослідження розвитку таких основних властивостей уваги, як стійкість та концентрація в парадигмі виявлення специфіки її розвитку на уроках англійської мови залежно від характеру і особливостей організації розвивального навчання, проаналізовано динаміку розвитку довірливої уваги протягом одного навчального року; виокремлено психологічні особливості, умови та чинники які

забезпечують реалізацію вікових можливостей із розвитку стійкості та концентрації довільної уваги у дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови. Основні теоретико-методологічні позиції емпіричного дослідження були визначені на основі найважливіших принципів вітчизняної психології: єдність свідомості і діяльності; формування психічної сфери особистості в процесі діяльності; системний підхід до вивчення вихідних понять (найважливіших властивостей довільної уваги, зон їх актуального і потенційного розвитку у дітей); диференційований підхід до дітей з урахуванням вікового періоду, врахування індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як суб'єкта навчальної діяльності; ключові положення теорії розвитку вищих психічних функцій, в тому числі – уваги; концептуальні підходи до розуміння зв'язку розвитку психіки дитини з навчанням і вихованням, експліковані в роботах психологів (Самовичев, 1976; Синягіна, 1998; Смульсон, 2014; Fischer, 1980 та ін.). Неабияку допомогу в осмисленні ролі особистості у власному психічному розвитку (ролі суб'єктного фактора) було відображено в працях С.Д. Максименка (2000), а також у емпіричних дослідженнях сучасних вітчизняних психологів, в яких розроблено цілісну теоретичну концепцію учінневої діяльності (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkvysh & Khupavtseva, 2020). Особливого значення набувають ключові **принципи діагностики** сформованості на момент вивчення стійкості і концентрації довільної уваги у респондентів, а саме: застосування системного підходу щодо діагностики стійкості і концентрації довільної уваги; опора на критеріально зорієнтований підхід, який передбачає, що кожен з умовно виділених рівнів сформованості від найвищого до найнижчих відображує якісну характеристику стійкості і концентрації довільної уваги на момент вивчення, а значить, внутрішніх передумов, що сприяють подальшому формуванню зазначених властивостей уваги у дітей в більш старшому віці; дослідження специфічних проявів стійкості і концентрації довільної уваги в динаміці залежно від якісного психолого-педагогічного управління цим процесом; своєчасне виявлення позитивних змін у формуванні властивостей стійкості і концентрації довільної уваги дітей протягом навчального року; своєчасне виявлення негативних особливостей, які потребують комплексного впливу на дитину з метою розвитку довільної уваги; систематична і цілеспрямована корекція педагогічного управління процесу формування стійкості і концентрації довільної уваги у дітей.

Констатувальне дослідження проведено протягом *двох етапів*: на початку і наприкінці одного навчального року. Кожен етап вмещував три серії. Мета всіх *трьох* серій полягала в отриманні розкиду експериментальних даних в зв'язку з важливими завданнями дослідження, а також у виявленні на момент вивчення рівня стійкості та особливостей концентрації довільної уваги як домінуючих характеристик одного з найважливіших параметрів суб'єктності особистості в навчальній діяльності молодших школярів. Авторська програма спрямована на вивчення особливостей розвитку цих властивостей довільної уваги у дітей в різних видах діяльності, що експлікувалися в різних умовах організації навчального процесу: **в умовах групової роботи в присутності дорослого(-их), в індивідуальній роботі в присутності дорослого(-их), в умовах самотійної індивідуальної роботи, поза будь-якого контролю з боку вчителя.**

На I етапі експерименту проведено дослідження серед учнів першого та другого класів, які за методом рандомізації (технологія парного дизайну) були відібрані до різних, експериментальних та контрольних груп, які налічували загалом 140 респондентів. В експериментальних групах навчання англійської мови відбувалося за інноваційною авторською програмою «Creative World of the English Language» (Ivashkevych & Liashenko, 2018) з широким використанням засобів зорового унаочнення та залученням учнів цих груп до роботи англійського розмовного клубу.

У всіх *трьох* проведених серіях експерименту отримано значний обсяг емпіричних даних, а також детально описано їхню вибірку за зрізами констатувального дослідження та індивідуальними характеристиками дітей. В умовах *I експериментального зрізу*, коли дітям пропонувалося виконати завдання в груповій формі під контролем дорослого, і при цьому враховувалися вікові можливості дітей, було отримано в цілому досить низькі результати відносно розвитку таких властивостей уваги, як стійкість та концентрація. Тільки 1 із 100 респондентів показав найвищий (I) рівень концентрації довільної уваги, 31% учнів залишилися на II рівні, 32% дітей продемонстрували середній (III) рівень, в той час як низькі (IV і V) рівні виявлені у 36% молодших школярів. Лише 40% учнів мають I (самий високий) рівень розвитку стійкості уваги, який дозволяє дитині дотримуватися оптимального ритму діяльності. У той же час 60% молодших школярів 1-2 класів зазнають серйозних труднощів у підтримці стану стійкості уваги. Однак

учні експериментальних груп продемонстрували більш високі результати щодо розвитку концентрації та стійкості довільної уваги, ніж діти груп контрольних груп.

У II серії експерименту, яку ми вважаємо більш важкою для учнів, стійкість і концентрація уваги вивчалися під час організації індивідуальної діяльності за умов контролю з боку дорослого. Базовий рівень сформованості довільної уваги молодших школярів виявився також досить низьким: жоден із молодших школярів на початок навчального року не мав високого (I) рівня стійкості та концентрації уваги; 8% дітей продемонстрували більш низький (II) рівень. Суттєву частину респондентів (35%) було віднесено до середнього (III) рівня. Однак, переважна більшість учнів (57%) залишилася на низьких (IV і V) рівнях.

У III експериментальній серії завдання було ще більш складним, тому що учень мав би організувати свою увагу самостійно в повному обсязі: він повинен був ретельно дозувати час, контролювати процес виконання завдання. Результати виконання завдання в цій серії виявилися ще суттєво нижчими. Не було виявлено учнів, які б мали найвищий (I) рівень особливостей стійкості та концентрації уваги. 4% респондентів розподілилися на (II) рівні. Менше третини учнів (29%) мають середній (III) рівень. Переважна більшість молодших школярів (67%) розподілилися на низьких (IV і V) рівнях. Але на початку навчального року статистично значущих відмінностей в рівнях стійкості та концентрації довільної уваги у учнів, що брали участь в констатувальному дослідженні, виявлено не було.

Кожна із проведених експериментальних серій певною мірою доповнювала одна одну, а в цілому використаний комплекс завдань дозволив отримати багатоаспектну характеристику властивостей довільної уваги, які досліджувались у першокласників експериментальних та контрольних груп.

За результатами всіх експериментальних серій ми не аналізуємо причини низького рівня розвитку довільної уваги учнів, а лише констатуємо базовий рівень її розвитку на початку констатувального дослідження у школярів 1 та 2 класів відповідно до сформованих нами груп. Можна вважати, що потенціал розвитку досліджуваних властивостей довільної уваги дітей не був достатньою мірою реалізований відповідно до старшого дошкільного віку та під час навчання в 1 та 2 класах. Дослідження властивостей довільної уваги молодших школярів сприяє вивченню особливостей впливу психологічних механізмів формування довільної уваги учнів на

становлення їх механічної, інстинктивної, рефлексивної, вольової та післядовільної форм уваги.

Список використаних джерел

1. Дідик Л.В. Колажна наочність та прийоми роботи з нею на уроках англійської мови в початковій загальноосвітній школі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць КНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 17. С. 179–183.
2. Ляшенко Л.В. Особливості використання лексико-семантичних схем на уроках англійської мови в початковій школі. *Science Review: RS Global Sp. Poland*. 2018. № 6.с. 18–22.
3. Liashenko L.V. Psychological Peculiarities of the Development of Junior Students' Voluntary Attention in the Process of Teaching English at Secondary School. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2020. №50*, С. 127–145.
4. Івашкевич Е.Е., Ляшенко Л.В. Навчальне середовище «English songs, dancing and plays». Навчальний посібник. 2019. Рівне : РДГУ. 680 с.
5. Івашкевич Е.Е., Ляшенко Л.В. Психологічний тренінг «Становлення довільної уваги молодших школярів на уроках англійської мови». (Методичний посібник). 2018. Рівне : РДГУ. 296 с.
6. Калмыкова Л.А., Калмыков Г.В. Концептуальные подходы к совершенствованию психологической подготовки будущих педагогов. *Материалы конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании»*. 2015. С. 238–243.
7. Калмыкова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. 2003. Київ : НМЦВО. 180 с.
8. Козловский О.В. Развитие внимания: 19 простых упражнений. 2017. URL : <http://www.elitarium.ru/uprazhnenie-razvitie-vnimanie-obem-trenirovka-panjat-zapominanie-informacija-vnimatelnost>.
9. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : Автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.02. 2004. 31 с.
10. Михальчук Н.О. Діалогічна взаємодія як детермінанта смислоутворення особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. За ред. С.Д. Максименка. 2004. Т. 6, вип. 6. Київ : ГНОЗІС. С. 174–186.
11. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Психологічна герменевтика*. 2002. С. 3–14.

Т.А. Марчак

кандидат філологічних наук, доцент,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗНАЧЕННЯ РОЗМЕЖУВАННЯ ПОНЯТЬ «СВІДОМІСТЬ» І «МОВНА СВІДОМІСТЬ»

У психолінгвістичних роботах кінця ХХ – початку ХХІ століття для позначення тем психолінгвістичних симпозиумів і конференцій активно використовується термін-словосполучення «мовна свідомість» [7; 8]. Це свідчить про те, що зазначене словосполучення стало зручним терміном для об'єднання фахівців-науковців психолінгвістичного спрямування.

Термін «мовна свідомість» хоча і став певною мірою активно уживаним, проте залишається недостатньо чітко й однозначно визначеним. Необхідно більш глибоко зрозуміти, у чому суть мовної свідомості, які можливості вона відкриває для дослідницької сфери, на чому акцентує в галузі дослідницьких проблем, а також у чому полягає семантична різниця між поняттями «свідомість» – «мовна свідомість». Тому визначена тема є *актуальною*.

Мета дослідження полягає у визначенні спільних і відмінних ознак термінів «свідомість» – «мовна свідомість».

Визначена мета передбачає розв'язання таких завдань:

1. Здійснити порівняльний аналіз тлумачення термінів «свідомість» – «мовна свідомість» за різними джерелами.
2. Описати процес формування мовної свідомості.

У своєму дослідженні ми дотримуємося тієї думки, що навчання мові є процесом оволодіння новими знаннями про мову і світ. У цьому процесі значну роль відіграє мовна свідомість, що виступає як частина свідомості, як феномен, а також як інтелект. У цьому зв'язку по-різному тлумачать поняття «свідомість» і «мовна свідомість». Зокрема, «Психологічний словник» подає таке визначення: «Свідомість – вища форма психіки, яка полягає в суб'єктивному відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому їх плануванні і передбаченні наслідків, у регулюванні взаємовідносин людини з природою і соціальною дійсністю» [4]. А В.В. Красних зазначає:

«свідомість – вища форма відображення дійсності, <...> інтелект – розумова здібність» [1, с. 22]. Свідомість формується за участі мови.

Зрозуміло, що свідомість – складний соціокультурний феномен, його виникнення – результат тривалого розвитку людського суспільства, що завершилося створенням мови як неспадкової пам'яті людства. Завдяки мовній природі мова займає позицію всезагальної опосередкованості, з'єднуючи різні форми культурного простору людства. Мова – досягнення певного рівня культури розвитку суспільства, вона являє собою універсальний і досконалий засіб експлікації і закріплення нагромадженого соціального досвіду, знань про навколишній світ у мовних одиницях на рівні слова, висловлювань у формі мовлення (зовнішнього і внутрішнього), а також у вигляді текстів, дискурсів тощо.

Мова як основа пам'яті в її опосередкованій формі визначає специфіку свідомості. Мовна свідомість – це не тільки мовна компетенція, що дозволяє концептуалізувати навколишній світ у мовних категоріях, але й уміння виражати певну думку, певний інтелектуальний рівень і рівень соціально-культурного розвитку. У своєму дослідженні ми дотримуємося розуміння мовної свідомості Пилипом Селігеєм, поданого у праці «Мовна свідомість: структура, типологія, виховання»: «МС – форма свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності. <...> МС – це небайдуке ставлення до мови. Таке визначення чітко відмежовує МС від її розуміння як мовної картини світу. Якщо там ідеться про усвідомлення в мові позамовного світу, то тут – про усвідомлення самої мови» [5, с. 13].

Мовна свідомість – це частина свідомості, яка забезпечує механізми мовної (мовленнєвої) діяльності: породження мовлення, сприймання мовлення і, що дуже важливо – зберігання мови у свідомості [5, с. 45].

Система мовних одиниць з їх різноманітними значеннями зберігається у свідомості і є приналежністю мовної свідомості. Існує декілька рівнів опису мовної свідомості, серед яких рівень традиційного лінгвістичного опису. Він передбачає узагальнений опис значень й уживання мовних одиниць і структур відокремлено від психології мовця і психологічної реальності виконуваного опису, тобто, мова вивчається як система одиниць і правил їх уживання.

Щоб аналізувати ступінь сформованості мовної і соціокультурної компетентності у студентів, необхідно звернути увагу на їхні мовленнєві помилки. Мовна компетенція указує на рівень володіння мовною

картиною світу. За О.О. Леонтєвим, мовна картина світу розуміється як «світ у дзеркалі мови» [2, с. 16].

Треба розрізняти два типи помилок: помилки лінгвістичні (викликані порушенням правил мовної системи і правил функціонування мовної норми мови, яка вивчається) і лінгвокультурологічні (що виникають у результаті порушення узусу).

У цьому зв'язку можемо зазначити, що термін «мовна свідомість» складається із таких слів і є дотичним до таких понять, які стосуються різних, хоча і близьких, галузей: психології та лінгвістики. Конвергенцію відповідних понять, на наш погляд, слід розглядати як дуже прогресивну тенденцію. Це твердження випливає із того, що ми постійно спостерігаємо тісний зв'язок відповідних явищ в реальності. Насправді мова і її мовне виявлення використовуються людьми для вираження смислу, відображення стану свідомості, прояву психологічного змісту внутрішнього світу людини. Безсумнівно, в цьому полягає суть і значення мови і мовлення, це є очевидним фактом, оскільки, на до-психологічному етапі вивчення мови ці поняття нерідко приносилося в жертву науковій об'єктивності. Явища мови і мовлення досліджувалися тоді в межах власної феноменології, ізольовано від змісту, від психологічної бази, про що засвідчують погляди Ф. де Соссюра [6].

Тенденція сьогоденного дня, як і вся психолінгвістика, спрямована на подолання розриву між лінгвістичним і психологічним підходами, на комплексуванні знань і більш повному, а відтак, більш адекватному розумінні свого предмета. З огляду на це можемо стверджувати, що проведений опис розуміння понять «свідомість» та «мовна свідомість» висвітлює позитивність їх функціонування, указує на відмінні ознаки у значеннєвому обсязі зазначених понять і потребує подальшого, більш глибокого і ширшого опису.

Список використаних джерел

1. Красных В.В. «Свой» среди «чужих», миф или реальность? Москва : Гнезис, 2003. 375 с.
2. Леонтев А.А. Языковое сознание и образ мира. *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*. Москва : Институт языкознания РАН, 2003. С. 16-21.
3. Попова З.Д., Стернин И.В. Когнитивная лингвистика. Воронеж: АСТ : Восток-Запад, 2007. 314 с.
4. Психологічний словник. URL: <https://psycholog.klasna.com/uk/site/psikhologichnii-slovnik.html> (дата звернення: 15.09.2021)
5. Селігей П.О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 348 с.

6. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 2007. 695 с.

7. Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва : Институт языкознания РАН, 2006. 396 с.

8. Языковое сознание: формирование и функционирование. Отв. ред. Н.В. Уфимцева. Москва : Институт языкознания РАН, 2008. 256 с.

Е.И. Медведская

кандидат психологических наук, доцент,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ МЕТАФОР ВЗРОСЛЫМИ С РАЗНЫМИ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ПРИВЫЧКАМИ

Современное информационное общество предоставляет пользователям широкий спектр как источников информации, так и их носителей. Общей тенденцией последних десятилетий выступает доминирование среди пользователей разных возрастов обращения к интернет-ресурсам. Эта тенденция в полной мере относится и к лицам, завершившим основные стадии своего когнитивного и личностного развития еще в доцифровую эпоху. Однако непосредственная жизненная фактология, заключающаяся в отсутствии неких когнитивных преимуществ у поколения Z по сравнению с предшествующими, позволяет предполагать, что активные интернет-практики не способствуют и поддержанию высокого, ранее достигнутого уровня когнитивного развития и у взрослых пользователей технологии.

Эта общая гипотеза о наличии в веб некоторого деструктивного эффекта в настоящем исследовании конкретизирована для уровня обобщения мышления, который определялся посредством методики понимания смысла метафор и поговорок (в варианте, предлагаемом С.Я. Рубинштейн). Стимульный материал представляет собой 6 метафор, к которым необходимо подобрать соответствующие выражения из набора в 14 фраз. Избыточность материала провоцирует ошибки, если мышление отличается нецеленаправленностью, конкретностью и поверхностностью.

Испытуемыми выступали взрослые, имеющие разные информационные привычки. Экспериментальную группу образовали лица, отличающиеся активными интернет-практиками (n = 15). В

контрольную группу вошли те, кто сохраняет в своей жизнедеятельности привычку к традиционному, естественному чтению ($n = 15$). Все участники исследования имеют высшее образование, работают в сфере интеллектуальных профессий и находятся на стадии средней взрослости (возраст от 38 до 58 лет, $M = 46,9 \pm 5,5$).

В таблице отражено количество неправильного толкования метафор в группах активных интернет-пользователей и субъектов читающих

Таблица

Количество ошибок в понимании метафор

Группа	Номер метафоры						M
	1	2	3	4	5	6	
Контрольная	1	1	3	4	3	1	6,5
Экспериментальная	2	3	9	10	15	13	8,6

Представленные в таблице данные показывают, что меньшее количество ошибок допущено в контрольной группе. Сравнение рядов в двух группах посредством критерия Манна – Уитни подтверждает достоверность различий: $U = 3,5$ при критическом $U = 3$ для $p \leq 0,01$ и $U = 7$ для $p \leq 0,05$.

Наименьшее количество ошибок было допущено респондентами относительно метафор «золотая голова» (1) и «железный характер» (2). Вероятно, это объясняется не только их широкой известностью (особенно среди интеллигенции, каковой и являются участники исследования), но и наличием совершенно разнородного, можно сказать, непересекающегося содержания, относящегося к разным личностным характеристикам (интеллекту и характеру). Ошибки в двух группах имеют одинаковый характер, заключающийся в буквальном понимании смысла, а именно «Художник сделал статую с золотой головой» и «Железо тверже меди».

Большие затруднения, особенно у активных интернет-пользователей, вызвали интерпретации двух близких по смыслу метафор «ядовитый человек» (3) и «каменное сердце» (4), имеющих явно выраженную негативную коннотацию личности. В этой группе обе метафоры фактически одинаково часто толковались как «Человек, имеющий камень за пазухой», что говорит о неточностях и соскальзываниях мышления. Но также одинаково часто фиксировалась и невозможность постижения переносного смысла метафоры. Эта конкретность мышления, неумение вычленить главную мысль выражались в ответах «Его укусила ядовитая змея», «Больной вместо лекарства глотнул яду» (для метафоры «ядовитый человек») и «Человек

высек на скале каменное сердце» (соответственно, для выражения «каменное сердце»).

Еще более существенные проблемы у респондентов экспериментальной группы вызвали две последние предложенные для толкования метафоры «зубастый парень» и «глухая ночь», которые не имели соответствия в предлагаемом списке фраз. Участники контрольной группы также допустили здесь некоторые ошибки, заключающиеся в толковании «зубастого парня» как человека с сильным характером (соскальзывания) и одну ошибку в ассоциировании «глухой ночи» с железной дорогой. Ошибки активных интернет-пользователей имели более разнообразный характер. Здесь присутствовали как нецеленаправленность и диффузность мышления, состоящие в трансформации инструкции на соотнесение смыслов (для метафоры «зубастого парня» ответы «Он всегда с камнем за пазухой», «Сильный характер», «Злой человек»; для метафоры «глухая ночь» это ответ «Черствое сердце»), так и буквальность мышления («У Ивана были крепкие и здоровые зубы»).

Иллюстрацией нарушений обобщения может выступать протокол представителя экспериментальной группы (рисунок).

Содержание представленного протокола свидетельствует, что испытуемой правильно истолкован смысл почти всех метафор (за исключением «зубастого парня», которому, помимо переносного значения, кстати, тоже неверного, приписывается и конкретное значение). Но при этом только к первой метафоре безошибочно подобрана фраза из предложенного набора («Умная голова»).

Ко второй метафоре «железный характер», помимо правильного переносного значения «Сильный характер», приписывается также и конкретное «Железо тверже меди».

Метафора	Номера фраз	Объяснение сходства
Золотая голова	1	Умный человек
Железный характер	5, 6	Может быть тем же, что и железо. Испокон веку, совсем справится
Ядовитый человек	12	Человек от которого можно отравиться что-то плохое
Каменное сердце	9	Не способен к сопереживанию, эмоции и чувствам нет
Зубастый парень	14 4	Парень с зубами хранившим. Видно средняя то, то не была "но зубами?"
Глухая ночь	11	Глух и зной бере

Рисунок – Понимание смысла метафор (женщина, 49 лет, экспериментальная группа)

К третьей метафоре «ядовитый человек» подобрано выражение «Он всегда с камнем за пазухой». Следующая метафора близко по смыслу, но ошибочно трактуется как «Злой человек». Допущенные ошибки могут свидетельствовать также о некоторой персеверации мышления, проявляющейся в неразличении нюансов смысла. К двум последним метафорам, которые не имеют правильных трактовок из предлагаемого списка выражений, испытываемая подбирает следующие. Для «зубастого парня» конкретные предложения: «Человек высек на скале сердце», «У Ивана были крепкие и здоровые зубы». Метафора «глухой ночи» интерпретируется как «черствое сердце».

Таким образом, в патопсихологическом эксперименте установлены статистически достоверные снижение и искажения обобщения у взрослых активных интернет-пользователей по сравнению с любителями естественного чтения, что подтверждает высказанную гипотезу.

Mięso Janusz

Katedra Społeczeństwa Zmediatyzowanego
Uniwersytet Rzeszowski

TROSKA O UWAGĘ, KONCENTRACJĘ JAKO PSYCHOLOGICZNA KONIECZNOŚĆ CHWILI W PRZESTRZENI REWOLUCJI INFORMACYJNEJ

Profesor Anders Hansen psychiatra szwedzki i badacz oddziaływania mediów zwraca uwagę, podobnie jak wielu innych ekspertów, na jak to sam nazywa „informacyjne tsunami”, które powoduje to, że każdego dnia powstaje 2 i pół trylionów bajtów informacji. Tak dużej liczby nie da się ogarnąć, może bardziej namacalne będzie, jeśli uświadomimy sobie, pisze Profesor, że w każdej minucie wysyłanych jest 187 milionów e-maili i 38 milionów smsów. W tej samej minucie do YouToubea przesyłanych jest 400 godzin materiału. Jednocześnie w wyszukiwarce Googlea wpisywane są 3 miliony 700 tysięcy pytań, pojawia się pół miliona tweetów, a użytkownicy Tindera przeglądają milion zdjęć. A wszystko to w coraz większym tempie, szybciej i szybciej każdego dnia. Natomiast mózg, który ma sobie poradzić z tym zalewem cyfrowej informacji, jest taki sam jak 10 tysięcy lat temu, znamienne konstataje Profesor (Hansen, 2020, s. 188).

Jedno z częstych pytań, stawianych przez prawie wszystkich, lekarzy, psychologów, nauczycieli, studentów, ludzi biznesu, to jak sobie radzić, z tą

właśnie rewolucją informacyjną (zob. Szmyd, Zagrożone człowieczeństwo, 2015).

Profesor Daniel Goleman w książce zatytułowanej «Focus», gdzie w podtytule stwierdza inspirująco, że umiejętność koncentracji uwagi jest kluczem do osiągnięcia doskonałości i pełnej kontroli nad swoim życiem, mobilizuje do troski o uwagę, jako konieczności chwili, właśnie w przestrzeni nadmiaru informacji. Profesor podpowiada wiele elementów, ale esencją dobrego treningu uwagi będzie jego zdaniem, z czym osobiście całkowicie się zgadzam i o co gorąco proszę - skuteczna mieszanka - radości, inteligentnej taktyki i całkowitego skupienia (Goleman, 2014, 194) i te elementy rozwinięte i skutecznie przepracowane i konsekwentnie realizowane jawią się jako psychologiczna konieczność chwili dla radzenia sobie z tsunami informacyjnym, aby ratować życie fizyczne i psychiczne, indywidualne i społeczne dla lepszej przyszłości człowieka i społeczeństwa (zob. Franciszek, Fratelli tutti, 2020).

Л.П. Николін

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ
У СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИНАХ**

Сім'я є складним соціальним феноменом, найдавнішою, природною і вихідною спільністю людей, пов'язаних через спорідненість, вона є малою контактною групою людей, якій характерна особлива форма взаємодії. Сім'я є особливим соціальним інститутом, що регулює відтворення людини за допомогою особливої системи ролей, норм та організаційних форм. І тому тема сім'ї та стосунків у ній сама по собі виступає однією з актуальних проблем психологічної науки. Водночас на сучасному етапі розвитку суспільства сім'я переживає складний етап своєї еволюції, оскільки прослідковується перехід від традиційної моделі сім'ї до нової, тому що зазнають змін види родинних відносин, зовсім іншими стають система влади і

підпорядкування, роль і функціональна залежність подружжя, становище дітей тощо. За результатами аналізу стану сучасної сім'ї виявлено численні проблеми в її становленні і розвитку: прослідковується зниження інтегративності родини, часті конфліктні відносини між подружжям, порушення емоційних зв'язків між батьками і дітьми; міграційні та соціально-економічні причини, переоцінка економічних, суспільних та особистісних цінностей, зміна умов та якості життя, тощо.

Водночас помітно, що суспільство загалом та кожна сім'я зокрема переживають духовну кризу, тому що цінності, сучасна ідеологія суспільства, особиста і суспільна культура не сприяють відродженню традиційних духовних засад родини. Інколи виникнення причин проблем сім'ї пов'язані із особливостями сімейного спілкування (часто прослідковується тенденція до зниження якості і кількості мовленнєвого спілкування, характерна авторитарність і міжособистісна дистанція, егоїзм і замкнутість, міжособистісні непорозуміння і нав'язування власних неадекватних соціальних ролей) та із індивідуальними особливостями членів такої сім'ї (присутні часті емоційні та психосоматичні порушення, низька стресостійкість, ворожість і конфліктність між поколіннями сім'ї тощо).

Водночас, на сучасному етапі розвитку суспільства родина є однією із найкризовіших сфер, що характеризується різким зростанням негативних тенденцій як у конкретній сім'ї, так і державному рівні. А сім'я завжди була першоосною та осередком духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Чимало дослідників віддавали перевагу проблемам сім'ї та шлюбу (Е.Г. Ейдемілер, Б.Й. Кочубей, Г. Навайтис, В.В. Юстіцкіс та ін.): вони розглядали мотиви вступу в шлюб, функції сім'ї, причини сімейних конфліктів і розлучень, методи сімейної терапії. Проте значно менше досліджень, в яких предметом вивчення була б еволюція сім'ї, її структура, специфіка сімейних стосунків тощо (В.М. Дружинін, А.Г. Харчев та ін.). Дуже часто у сім'ях спостерігається нестійкість шлюбу, погіршення репродуктивного здоров'я молоді, алкоголізм, наркозалежність, зниження рівня народжуваності, зростання абортів, сирітство, дитяча безпритульність, інші соціально-економічні чинники та чимало різних проблем. Тому, важливим аспектом в дослідженні родини є фактори, які сприяють зміцненню сімейних взаємин, оскільки гармонійна сім'я – це запорука її щасливого майбутнього.

Мета дослідження полягала у виявленні провідних факторів зв'язку між емоційною зрілістю та стійкістю сімейних взаємин.

Відповідно до поставленої мети було визначено основні завдання дослідження: теоретичний аналіз змісту понять емоційна зрілість та сімейні взаємини; розробка процедури проведення емпіричного дослідження, підбір психодіагностичних методик; проведення емпіричного дослідження; проведення статистичного та якісного аналізу отриманих даних; формулювання висновків та узагальнень дослідження.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано такі методи: організаційні методи – порівняльний, комплексний; емпіричні методи – обсерваційний, експериментальний, психодіагностичний; методи обробки даних – кількісний та якісний; інтерпретаційні методи.

База дослідження. Загальний обсяг вибірки включав 48 сімейних пар, які проживають у містах Хмельницький, Кам'янець-Подільський, Дунаївці. Характеристики досліджуваних відповідають основним критеріям обраної вибірки для дослідження (сімейні пари від 1 до 15 років подружнього життя).

Дослідження сімейних стосунків є важливим аспектом на сучасному етапі розвитку суспільства. Це питання вивчається з різних аспектів, але практично не дослідженим залишаються фактори стійкості сімейних стосунків.

За результатами теоретичного дослідження встановлено, що сім'я – це елементарна одиниця суспільної структури, яка вивчається дослідниками різноманітних дисциплін. Також виокремлюють взаємозв'язок між поняттями «сім'я», «шлюб», «одруження», але сім'я представляє складнішу форму взаємин. Сімейні стосунки пройшли певні етапи розвитку і становлення, але вони формуються і розвиваються в сім'ї як відображення різноманітних та багатоваріантних міжособистісних контактів. Виокремлюють такі фактори стійкості сімейних взаємин: 1) емоційна сторона подружніх взаємин, ступінь прихильності; 2) схожість їх уявлень, бачення себе, партнера, соціального світу загалом; 3) схожість обраних моделей спілкування, поведінкових особливостей; 4) сексуальна і психофізіологічна сумісність; 4) загальний культурний рівень, ступінь психічної і соціальної зрілості партнерів, збіг систем цінностей подружжя. Встановлено фактори, які здійснюють непрямий вплив на благополуччя подружнього життя, такі: освіта, стабільність на роботі, вік, тривалість знайомства.

З'ясовано, що кожна форма сімейних стосунків має свою характеристику та визначає мотив вступу в шлюб. Зокрема, існує низка певних психологічних особливостей характерних лише для сімейних стосунків: наявність не однієї, а низки загальносімейних цінностей, які можуть змінюватись у процесі розвитку сім'ї; часткова відмінність в

інтересах та установках сім'ї; наявність подружньої пари, взаємини в якій великою мірою характеризують взаємодію в сім'ї; включеність у сім'ю представників декількох поколінь та тривалий термін знайомства між її членами; різносторонність і значущість сімейних стосунків та їх взаємозв'язок; особлива відкритість, вразливість членів сім'ї тощо.

З'ясовано, що емоційна зрілість є інтегративною якістю особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. Основними компонентами емоційної зрілості є експресивність, емоційна саморегуляція та емпатія.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що в більшості подружніх пар як чоловік, так і дружина, мають однаковий рівень емоційної зрілості (низький чи високий). Емпірично виявлено, що існує зв'язок між емоційною зрілістю та стійкістю спілкування в сім'ї, який характеризується так: для подружніх пар із високим рівнем емоційної зрілості характерна стійкість сімейних стосунків, задоволеність шлюбом, особливий стиль спілкування, прагнення до вдосконалення та довіра; для подружніх пар з низьким рівнем емоційної зрілості характерна провідна роль жінки, нетривалі сімейні стосунки, фіктивна співпраця, легкість в спілкуванні, психотерапевтична роль чоловіка.

Л.А. Онуфрієва

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

І.Л. Рудзевич

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

У реалізації сучасних стратегічних завдань провідна роль належить фахівцям соціономічної сфери, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних та соціально-психологічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові,

методичні, технологічні параметри, тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і технологічної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення та смислотворчості тощо (Онуфрієва, 2014).

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем психолого-педагогічної підготовки фахівців соціономічних професій на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому останнім часом часто стверджується категорія професіоналізму майбутніх фахівців.

Відсутність психологічних узагальнень гальмує процес професійного добору спеціалістів, можливість прогнозу їх майбутньої професійної успішності. Психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів у відповідності з перспективою їх професійного становлення.

Теоретичний аналіз вітчизняних досліджень з проблеми психологічних засад становлення особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій дозволив виділити такі основні напрямки, за якими проводиться вивчення такого феномену: вивчення процесів професійного самовизначення в руслі загальних вимог до вибору професії (О.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.М. Парамзін, Б.О. Федоришин та ін.); вивчення вікових закономірностей формування особистості (Л.І. Божович, В.В. Рибалка, Т.В. Снегірьова, П.О. Шавір та ін.); вивчення місця і ролі здібностей та інтересів у процесах професійного самовизначення (В.В. Єрмолін, С.П. Крягжде, Д.І. Фельдштейн, В.Д. Шадріков та ін.); формування особистості як суб'єкта професійної діяльності (М.Р. Гінзбург, Є.О. Климов, О.О. Конопкін, Ю.М. Забродін та ін.); життєвий шлях і самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.).

Змістовий аналіз принципів і методів дослідження психологічних засад становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає застосування комплексного та системного підходів. Комплексний підхід включає, зокрема, психофізіологічний рівень аналізу професій для розв'язання психотехнічних задач профвідбору і профконсультації (М.О. Бернштейн, О.К. Гастєв, С.Г. Геллерштейн, М.Д. Левітов та ін.), а системний орієнтує дослідження на встановлення співвідношення структури конкретної професії з індивідуальними особливостями особистості як суб'єкта психічної активності і діяльності

(К.О. Абульханова-Славська, В.Г. Асєєв, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, К.М. Гуревич, М.А. Дмитрієва, Є.О. Климов, С.Д. Максименко, І.П. Маноха, В.В. Рибалка, В.О. Татенко, Т.М.Титаренко та ін.) (Онуфрієва, 2014).

Дослідження процесу становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності здійснюються в руслі досліджень щодо узгодженості людини і професійної діяльності, де критеріями такої узгодженості слугують успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікація образу із професійною діяльністю, усвідомлення роботи як справи життя (В.О. Бодров, Е.О. Голубєва, К.М. Гуревич, В.В. Єрмолін, В.Д. Шадріков та ін.). У низці досліджень професійної відповідальності особистості предметом уваги є сформованість адекватної самооцінки, вміння диференціювати ідеальні і реальні цілі у процесі здійснення професійного вибору; висвітлюється також проблема життєвих перспектив, програм, цілей та прогнозів суб'єкта професійної діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Є.І. Головаха, Н.О. Логінова, Г.С. Ложкін, Б.Ф. Ломов, М.С. Пряжніков та ін.) (Онуфрієва, 2014).

Проблема розвитку особистості професіонала майбутнього фахівця та становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що відображають С.Я. Батишева, А.О. Деркач, Є.О.Климов та ін.

У зарубіжній психології проблема професійного розвитку особистості розглядається відповідно до провідної орієнтації тієї чи іншої психологічної школи. Диференційно-діагностичний підхід спирається, зокрема, на принципи диференціальної психології і досвід психотехніки (М. Амтхауер, А. Анастазі, Р. Кеттел, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсон, Е. Стронг та ін.), радикального біхевіоризму (Ф. Скіннер), «взаємного детермінізму» поведінки, пізнавальної сфери та оточення, що проявляється у здатності людини використовувати символи вербальних і образних репрезентацій, які слугують орієнтиром в успішному здійсненні професійних дій (А. Бандура) (Онуфрієва, 2014а).

Процесуальна і результативна характеристики професійного досвіду уможливили виділити домінуючий аспект мотиваційно-сислової регуляції особистісної реалізації у всіх проявах особистості як суб'єкта професійної діяльності. Зокрема, процесуальна характеристика професійного досвіду проявляється у поетапному усвідомленні

особистістю професійних перцептивно-когнітивних блоків діяльності та свідомому прийнятті вимог практичної діяльності в міру набуття конкретних умінь і навичок, а результативна – у почутті задоволеності процесом діяльності, включно також формуванні відповідного професійного стилю, який в системі відношень «людина – людина» має відігравати функцію загального життєвого стилю (Онуфрієва, 2014).

Знання стильових характеристик мотиваційно-сислової регуляції дає змогу спрогнозувати ймовірну ефективність професійної реалізації особистості та пояснити виникнення певних бар'єрів у професійній та навчально-професійній діяльності. Процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, що виражається як в усвідомленні образу професійної діяльності, так і в усвідомленні особистістю себе як професіонала.

Згідно В.О. Бодрова, професійна зрілість є властивістю суб'єкта праці, яка характеризується вищим рівнем особистісного і професійного розвитку та проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації і компетентності, відображає відповідність особистих ідеалів, установок, цінностей, смислу життя і діяльності вимогам професійного, соціального і психологічного середовища, а, отже, формування особистості професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності (Онуфрієва, 2014). Психологічний аспект професійної зрілості особистості фахівця – це системна властивість суб'єкта праці, яка ґрунтується на комплексі діяльнісноорієнтованих психічних і особистісних процесів, функцій і рис професіонала, які забезпечують йому самодетермінацію і саморегуляцію формування професіоналізму, який, в свою чергу, є системною якістю цієї властивості. Значущим елементом психологічної системи професійної зрілості виступають такі фактори, як цінності і смисли професійної діяльності, професійна гордість, совість і честь. Системоутворюючими факторами зрілості особистості професіонала виступає професійна самосвідомість (як результат розвитку особистості професіонала) і професійна придатність суб'єкта праці (як результат його професійного розвитку і становлення) (Онуфрієва, 2014а).

Дослідники вважають, що дійсний професіонал повинен бути також зрілою особистістю, яка має здібність виходити за рамки соціальних стереотипів, шаблонів та здатна протистояти сильному тиску негативних соціальних сил, перетворювати свій попередній

досвід; знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; має здібність встановлювати свою «межу» вдоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі. Надзвичайно важливою для професійної діяльності є гармонія особистісної та професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність праці, але також розвиток особистості в діяльності, формування і становлення еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію особистості професіонала до соціального і професійного середовища, тобто, робиться акцент на формуванні всебічно розвинутої, гармонійної особистості (Онуфрієва, 2014).

Висновки. Пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе і формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутніх фахівців, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає особистісний розвиток і професійне зростання особистості студента, в основі якого лежить прагнення бути готовим і відповідальним за виконання професійних обов'язків. Професійне становлення особистості професіонала – це безперервний і складний процес формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють успішному виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю працею. Розвиток особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічних професій детермінує професійна діяльність, яка є і засобом формування суб'єкта діяльності та може стати вимогою, потребою, ціллю, цінністю і сенсом життя.

Список використаних джерел

1. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Актуальні проблеми соціалізації особистості : матеріали I науково-практичного семінару (14 травня, 2014 року)* / за заг. ред. Л.В.Засекіної, Т.В.Федотової. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. С. 88–92.

2. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості професіонала у сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів* : випуск 13, у 3 т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2014а. Т. 1. С. 124–125.

Paluch Marek

Dr hab., prof. UR

Kolegium Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

Dr Malikowski Radosław

Kolegium Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

PRACA SOCJALNA JAKO DZIAŁANIE SŁUŻĄCE ROZWIĄZYWANIU PROBLEMÓW INDYWIDUALNYCH I SPOŁECZNYCH

Człowieka najczęściej ocenia się za osiągnięcia osobiste, społeczne, za aktywność zawodową i uczestnictwo w różnego rodzaju przedsięwzięciach okolicznościowych i społecznych. Jednostki, społeczności lokalne napotykają często na problemy, które niesie ze sobą codzienne życie. Do tych problemów zaliczać można biedę, ubóstwo, bezdomność – jednym słowem zjawiska o charakterze destruktywnym, które dotyczą tysięcy ludzi. Ludzie stają się bezradni, przeżywają kryzys, stres i postrzegani są niekiedy jako «margines społeczny» czy «ludzie drugiej klasy». Często o tych jednostkach zapomina państwo, instytucje pomocowo-opiekuńcze, sytuacja pogarsza się i następuje tzw. wykluczenie czyli stan deprivacji społecznej. Deprivacją nazywamy stan, w którym jednostka lub grupa odczuwa brak zaspokojenia jakiejś potrzeby, zarówno biologicznej (np. pożywienia), jak i emocjonalnej, kulturalnej, oświatowej czy ogólnie społecznej. Brak zaspokojenia potrzeb przez jednostkę lub grupę społeczną prowadzi do zjawisk czysto patologicznych – «chęci zdobycia jej za wszelką cenę» bez względu na konsekwencje jednostkowe czy społeczne. Praca socjalna i pomoc społeczna w swoich podstawowych założeniach i celach ma na względzie przede wszystkim – człowieka. Człowiek jest najwyższą wartością, winien być centralną postacią wszelkich działań społecznych i jednostkowych. Dlatego praca socjalna i pomoc społeczna ukierunkowana powinna być na problemy osobiste, rodzinne i społeczne, które wynikają z sytuacji trudnych i interakcji z innymi ludźmi. Zarówno praca socjalna jak i pomoc społeczna ma zadanie skierowane na pomoc jednostkom i grupom w rozwiązywaniu problemów i osiąganiu zadowalającego poziomu życia przez nie. Można zadać pytanie, dlaczego praca socjalna i pomoc społeczna we współczesnym społeczeństwie odgrywa tak ważną rolę? – odpowiedź brzmi – może.

Społeczeństwa, jednostki w coraz większym stopniu odczuwają bezradność, lęk i obawy. Tempo zmian, ich szybkość i intensywność dyktowana innowacyjnością technologiczną oddziałuje na człowieka i niszczy tradycyjne struktury oraz działa dezintegrująco na stosunki międzyludzkie, jak i na ludzką osobowość [1]. Praca socjalna ma na celu takie oddziaływanie aby usprawniła funkcjonowanie człowieka. W relacji z innymi ludźmi i otoczeniem po wzmocnienie jednostki i grupy w działaniach zabezpieczających egzystencję i zapobieganie wszelkiej dysfunkcji. Praca socjalna służy rozwiązywaniu problemów i do tego między innymi w pracy socjalnej służy metodyka pracy czyli sposób postępowania z klientem i grupami czy społecznościami. Należy również zaznaczyć, że praca socjalna jest specjalnością, kierunkiem studiów gdzie wiedzę taką się stosuje.

Skidmore R. A. i Thackeray M.G. prezentują charakterystyczne cechy występujące w pracy socjalnej do której zaliczają np.:

- skupienie się na całości osoby obejmującej samą osobę, czynniki środowiskowe i zachowania – osoba pojęta jako całość wraz z otoczenie;
- praca socjalna akcentuje znaczenie rodziny w kształtowaniu zachowań;
- umiejętność wykorzystania zasobów społecznych do rozwiązywania problemów ludzi;
- jednym z kluczowych czynników pracy socjalnej jest nawiązanie właściwych kontaktów z klientem;
- problemy społeczne i ludzkie zachowania wynikają w znacznym stopniu z instytucji społecznych;
- zasadniczym celem pracy socjalnej jest pomaganie klientowi tak, aby sam potrafił sobie pomóc [2:s.25-26].

Jednym z kluczowych elementów w rozwiązywaniu problemów jednostkowych i społecznych jest uniwersalny schemat pracy w literaturze przedmiotu zwanym «WSPARCIEM». Pracownicy socjalni posługując się schematem wsparcia obejmują cele pracy socjalnej z ludźmi. W schemacie zawarte są działania takie jak: wstępna ocena, planowanie, realizacja, ocena i ewaluacja. Etapy działania ukierunkowane są na niesienie pomocy jednostce lub społeczności w rozwiązywaniu różnego typu problemów. Wymienione etapy działania będą skuteczne wtedy, kiedy z jednej strony pracownik socjalny każdy etap przemyśli, opracuje i wdroży w życie w pracy z ludźmi, z drugiej zaś ludzie będą skłonni to wsparcie przyjąć, będą gotowi do współdziałania. Wszelka praca socjalna z klientem lub społecznością może być realizowana wtedy, kiedy pracownik socjalny nabędzie umiejętności z zakresu działań interpersonalnych i komunikacyjnych. Należy pamiętać, że

większość podopiecznych pracowników socjalnych żyje w niedostatku, biedzie i w poczuciu społecznego upośledzenia. Budowanie zaufania może być sprawą niełatwą wymagającą szczególnej uwagi. Ważnym elementem pracy socjalnej jest wiedza pracownika socjalnego o działaniach interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych i szeroko rozumianym poradnictwie - pracownik socjalny wspiera ludzi przeżywających kryzys*.

Marynowicz-Hetka E. twierdzi, że znajomość teorii psychologicznych pozwoliła pracownikom socjalnym lepiej odnaleźć się w świecie. Ułatwia trafniejsze zrozumienie podopiecznego, a także sprzyja lepszemu poznaniu samego siebie jako osoby wchodzącej w relacje z innymi. Autorka uważa, że należy zrozumieć człowieka i przygotować odpowiednie postępowanie wobec niego [3:s.155].

Aby rozwiązać problem klienta należy w dużym stopniu wykorzystywać wiedzę psychologiczną. Pracownik socjalny ma władzę nad swoim podopiecznym. Podopieczny natomiast może tę władzę legitymizować, ale nie musi.

Jak podkreśla Kazimierczak T., akceptacja i postrzeganie pracownika socjalnego jako kogoś, z kim stoi autorytet wiedzy, z kim łączy go więź emocjonalna i z kim kontakty przynoszą mu rzeczywistą ulgę, jest jednym z najistotniejszych problemów interakcji klient – pracownik socjalny [4:s.138].

Wskazać należy, że możemy mieć do czynienia z trudnym klientem i trudnymi sytuacjami – w takich przypadkach należy szczególną uwagę poświęcić rozpoznaniu przyczyn takiego stanu rzeczy. Pracownicy socjalni powinni wykazywać inicjatywę w wychwyceniu problemów a nie zdawać się na rozwój wydarzeń. Należy zrobić wszystko co możliwe aby sytuacje, które mogą zagrażać klientom rozwiązywać szybko i skutecznie.

*W niniejszym tekście wykorzystano uniwersalny schemat pracy z ludźmi: «Wsparcie» z publikacji Sutton C. «Psychologia dla pracowników socjalnych», Gdańsk 2007.

Bibliografia

1. Polak E., Integracja i dezintegracja jako współzależne procesy współczesnych przemian cywilizacyjnych, Gdańsk 2001.
2. Skidmore R. E., Thackeray M.G., Wprowadzenie do pracy socjalnej, Katowice 1998.
3. Marynowicz-Hetka E., Praca socjalna i jej aktualne wymiary [w:] Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze (red) Marynowicz-Hedka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Katowice 1998.
4. Kazimierczak T., Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością, Katowice 2006.

Л.В. Пастух

кандидат психологічних наук,

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Хмельницький, Україна

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Реформування освітньої галузі в контексті ідей Нової української школи, спрямованість на наскрізний ціннісний виховний процес, партнерські стосунки вчителя, учня, їх батьків; орієнтація на освітні потреби школяра, створення комфортного освітнього середовища підвищують вимоги щодо вмінь керівників закладів освіти, педагогів будувати стосунки із учасниками освітнього процесу на засадах довіри, поваги, емпатії. Це в свою чергу загострює потребу у їх здатності ефективно керувати своїми емоціями, розпізнавати, розуміти емоційний світ колег, батьків, школярів, створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат у класі та педколективі. І актуалізує необхідність приділення уваги науковців та практиків проблематиці розвитку емоційного інтелекту педагогів.

Виокремлення емоційного інтелекту як важливого чинника професійної ефективності педагогів та якості освітньої діяльності пояснюється зміною парадигмальних орієнтирів сучасної національної освіти у бік антропоцентризму, людиноцентризму, дитиноцентризму, які визнані стратегічними векторами її розвитку в XXI столітті.

Окрім модернізаційних освітніх викликів, нагальність дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту педагогів спричинена тим, що:

– емоційний інтелект, як зазначає Т. Котик (Котик, 2020 : 1), – поняття ще дуже молоде для науки й малодосліджене;

– практичні дослідження науковців засвідчують наявність низького рівня розвитку емоційного інтелекту у значної частини педагогів закладів освіти. Так, зокрема за даними дослідження О. Новак (Новак, 2010 : 2) лише незначний відсоток учителів (16%) володіють високим рівнем емоційного інтелекту, а більше третини їх (38%) – мають низький його рівень, що було визначено за результатами самооцінювання педагогів за методикою Н. Холла;

– загострилися проблеми професійного вигорання педагогів, спричинені епідемією коронавірусу для вирішення яких особливого значення набирають навички емоційної саморегуляції;

– практичний досвід роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації директорів, заступників директорів закладів освіти, інших категорій педагогічних працівників при Хмельницькому ОППО показав, що частина керівників закладів освіти та учителів не розуміють емоцій інших людей за зовнішніми проявами та відчувають значні труднощі в керуванні власними емоціями, дуже песимістично оцінюють власні можливості впливати на емоційні стани учнів та їх змінювати.

Окрім цього, як зауважують науковці, важливість дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту педагогів зумовлена тим, що педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, відчувають здоровий емоційний баланс таких почуттів: самоконтроль, зосередженість, мотивація, соціальна взаємодія, автономність, вдячність, задоволення. Водночас, педагоги з низьким рівнем емоційного інтелекту часто відчувають: незадоволення, відчуття самотності, фрустрацію, неврівноваженість, образу, злість, незадоволеність, залежність, почуття провини тощо.

Щодо керівників закладів освіти, то, як зазначає Г. Півень (Півень, 2018 : 3) необхідність у розвитку емоційного інтелекту управлінців зумовлена тим, що емоційний чинник відіграє важливу роль для тих, хто хоче стати лідером команди; менеджери з високим рівнем емоційного інтелекту досягають більшого ніж заплановано; емоційний інтелект допомагає знайти спільну мову з колегами та побудувати позитивні професійні стосунки; працівники під керівництвом менеджера з високим емоційним інтелектом звільняються в 4 рази рідше зі своїх посад; вони більше отримують задоволення від роботи та готові працювати в інноваційному режимі.

Аналіз теоретичних джерел на які спирається автор засвідчив, що досліджували феномен емоційного інтелекту як зарубіжні психологи (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейєр, Д. Карузо, Г. Гарднер, П. Саловей, Дж. Стайн та ін.) так і вітчизняні вчені (С. Дерев'янка, Н. Коврига, О. Льошенко, В. Моргун, Е. Носенко та ін.).

Однак, недостатньо приділено уваги дослідників проблемі розвитку емоційного інтелекту як передумови ефективної управлінської та педагогічної діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Відзначаючи важливість розвитку емоційного інтелекту керівників та педагогів для забезпечення якості освіти та вирішення

завдань модернізаційних освітніх процесів, науковці зауважують, що сьогодні на педагогічних факультетах майже не здійснюється підготовка з розвитку емоційної компетентності та навичок емоційної саморегуляції майбутніх педагогів, не проводиться системна робота щодо запровадження ефективних форм та методів розвитку емоційного інтелекту студентів.

Тому перед післядипломною освітою педагогів стоїть завдання працювати над підвищення кваліфікації та професійної ефективності освітян з питань емоційної компетентності як одним із провідних напрямів діяльності обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Важливо, щоб до початку програм слухачів курсів підвищення кваліфікації усіх категорій педпрацівників було включено лекції, спецкурси, тренінги, семінарські та практичні заняття та інші форми роботи з питань «Психолого-педагогічних основ розвитку емоційного інтелекту педагогів та керівників закладів освіти».

Вони мають бути спрямовані на ознайомлення педагогів з сучасними концепціями емоційного інтелекту, розуміння його сутності, структури, факторів та чинників, які впливають на його розвиток,

На формування, передусім, здатності та навичок до розуміння своїх емоцій і емоцій дітей, батьків, колег; уміння використовувати свої емоції як ресурс для прийняття рішень та професійно-педагогічної взаємодії.

Акцентуємо увагу на необхідності активізувати роботу щодо підвищення рівня теоретико-практичної підготовки педагогів та керівників закладів освіти щодо розвитку емоційного інтелекту в міжкурсовий період шляхом проведення з означеної теми майстер-класів, авторських семінарів, конференцій, засідання творчих груп педагогів та ін.

З метою забезпечення системного та комплексного підходу до розвитку емоційного інтелекту педагогів обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти важливо організовувати активну видавничу діяльність, публікуючи методичні розробки, посібники та рекомендації, збірники наукових статей, програм, каталоги науково-методичної літератури та банки методичних матеріалів які присвячені різним аспектам означеної психолого-педагогічної та управлінської проблематики.

Отже, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти посідають вагоме місце у забезпечення науково-методичного супроводу

розвитку емоційного інтелекту педагогів та керівників закладів освіти. Тому нагальним завданням системи післядипломної педагогічної освіти є подальший пошук та розробка результативних програм, форм, методів спрямованих на забезпечення системності та результативності роботи з питань науково-методичної підтримки формування професійних компетентностей педагогів, які дозволяють виражати та розуміти, контролювати власні емоції, бачити та розуміти емоції дітей, їхніх батьків, колег, та використовувати для підвищення власної ефективності

Список використаних джерел

1. Котик Т.М. Емоційний інтелект учителів початкової школи. *Гірська школа Карпат*. 2020. №23. С.14–19.
2. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика*, 2010. №6. С 41–47.
3. Півень Г. М. Розвиток емоційного інтелекту як важливий чинник підвищення професійної майстерності керівника закладу освіти. *Директор школи* 2018. №15-16. С.78–81.

І.І. Петровський

студент спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Конфліктологія давня наука, без якої не було б розвитку, адже люди істоти соціальні і їм потрібно досягати нових вершин шляхом обговорення, навіть палкого обговорення, а саме конфлікту. Конфлікт – активні взаємоспрямовані дії кожної зі сторін для реалізації своїх цілей, прикрашені сильними емоційними переживаннями. Соціальний конфлікт – це відкрите протиборство, зіткнення двох і більше суб'єктів та учасників соціальної взаємодії, причинами якої є усвідомлені несумісні потреби, інтереси та цінності.

Проте не завжди учасники конфлікту рівні у правах, часто людина, яка отримує послуги дозволяє собі більше ніж покладено. А особа, яка надає послуги не може спуститись до такого рівня, адже в неї є інститут репутації. В цьому моменті ми і дізнаємося про деструктивні конфлікти, а поміж них є ще і інші. Детальніше нижче.

Актуально говорити про три моделі поведінки учасників конфлікту:

1. Деструктивна, орієнтована на досягнення особистих переваг;
2. Конформна, пов'язана з односторонніми або взаємними поступками;
3. Конструктивна, яка передбачає спільний пошук рішення, вигідного для всіх.

Ідеал конфлікту це звісно третій варіант, де учасники процесу прикладають зусилля, для того щоб конфлікт швидше закінчився і всі залишились у виграші. Свого роду взаємовигідний торг, який приносить профіт, хоча обидва учасники і можуть отримати долю негативу, але в загальному це буде збалансовано.

Конформна поведінка принесе обом сторонам більше негативу, проте і це може бути збалансовано

Деструктивна – це найцікавіша, а все тому що в ній немає сенсу, при цьому вона є найпопулярнішою формою конфлікту клієнта з персоналом. Пуста лайка, повторення одних і тих самих тез, погрози і неадекватні висновки, а це все може бути і в сукупності. В таких конфліктах одна зі сторін якось обмежена в висловленнях. Наприклад є оператор технічної підтримки, який працює по алгоритму і договору, також є абонент який починає вимагати умовну «компенсацію» і безкінечно повторювати одні і ті самі «я оплачую послугу я хочу користуватись нею весь час» і «мені все одно, що це у всіх не працює». Оператор не може перейти на манеру і жаргон абонента, він повинен спілкуватись формально і не використовувати фрази конфліктогени. Це важко та потребує відповідного темпераменту і характеру. Найвищий результат оператора в такій ситуації – це перевести конфлікт в конструктивну форму.

Конструктив – це те для чого і функціонують конфлікти. Уміння усунути конфлікти це звісно добре, але ще краще це перенести конфлікт в конструктивний лад і витягнути з нього максимум для усіх сторін. І усувати потрібно не конфлікт, а конфліктну ситуацію, джерело конфлікту, а найголовніше не допустити ескалації. Багато конфліктів на певному етапі свого розвитку мають тенденцію до ескалації (наростання гостроти конфліктної взаємодії). У процесі ескалації конфлікту кожна сторона зазнає певних соціально-психологічних та організаційних змін.

Ескалація можлива за таких умов:

по-перше, коли учасники конфлікту дотримуються думки щодо необхідності інтенсивних дій з метою якнайшвидшого отримання бажаного результату;

по-друге, коли сторони мають намір рішуче захищати свої інтереси та протистояти загрозі ззовні;

по-третє, коли учасники конфлікту залучають у боротьбу нових прихильників та противників своїх цілей, тощо.

Найцікавіше, що у обслуговуючого персоналу є чітко поставленні задачі і вони не можуть виходити за їх межі, касир не може надати компенсацію, охоронець не може випити з клієнтом, оператор не може поговорити «по-душам» і подібне, а це впливає на клієнта й він починає звати все вищих і вищих по званню, а це вже та сама ескалація конфлікту. Якщо конфлікт не вирішується тут і зараз, то він, як правило, загострюється, особливо в даній сфері.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 591 с. ISBN 5-238-00396-X.

2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 526 с.

3. Зеленков М.Ю. Социальная конфликтология (базовый курс). Москва : Юридический институт МИИТа, 2011. 272 с.

Beata Piechota

Dr., wykładowca

Zakład Pedagogiki

Karpacka Państwowa Uczelnia w Krośnie

DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ – OBLICZA NIETOLERANCJI

Według znanego polskiego pedagoga Wincentego Okonia *tolerancja*, to «wyrozumiałość objawiająca się w przyznawaniu innym prawa do posiadania jakichś poglądów oraz do określonego działania, pomimo odmienności własnych poglądów i własnego postępowania». Natomiast W. Szewczuk podaje, iż *tolerancja* to «postawa lub zachowanie polegające na uznawaniu prawa innych ludzi do posiadania przekonań, postaw i zachowań różnych od naszych, a nawet sprzecznych».

Okazywanie tolerancji człowiekowi wykazującemu różnice światopoglądowe, różnice zdrowotne, czy inne - nie powinno być dla niego przywilejem, bo wtedy taka reakcja podważa ideę tolerancji. Według W. Sztumskiego, «tolerancja, to nie łaskawe przyzwolenie ani wspaniałomyślna

pobłażliwość, lecz normalne, niezabarwione emocjami, równoprawne traktowanie innych i jednakowe odnoszenie się do tego, co inne, obce i dziwne».

Równoległe do zjawiska *tolerancji*, rodziło się i kształtowało zjawisko przeciwstawne zwane *nietolerancją* – będące wciąż aktualnym problemem wynikającym z szerzenia się braku akceptacji dla odmienności. Największy wpływ na rozwój nietolerancji ma rodzina, aczkolwiek w miarę wchodzenia jednostki w inne środowiska wychowawcze i środowiska życia społecznego – mają wpływ również i one. Poziom tolerancji czy też nietolerancji zależy od poziomu świadomości społecznej na temat problemu będącego przyczyną swoistego konfliktu.

Szczególnie przykre są przejawy nietolerancji społecznej wobec osób z niepełnosprawnością: fizyczną, intelektualną, psychiczną czy społeczną. Dzieci borykające się z problemem niepełnosprawności napotykają podwójny problem. Z jednej strony walczą z określonymi trudnościami zdrowotnymi, rehabilitacyjnymi, leczniczymi, edukacyjnymi – a z drugiej strony doświadczają oporów z akceptacją ich «inności» ze strony otoczenia społecznego w którym żyją, uczą się. Tego typu przykre doświadczenia mogą rzutować na ich późniejsze relacje społeczne, własną samoocenę, aspirację, plany życiowe.

Wszelkie przykre przejawy nietolerancji doświadczanej przez uczniów z niepełnosprawnością - mają swoje odzwierciedlenie w negatywnym postrzeganiu i traktowaniu osób z niepełnosprawnością przez rówieśników i ich rodzin. Przejawy nietolerancji często ma swoje źródło w stereotypach i uprzedzeniach panujących w szerokim środowisku, w społeczeństwie, oraz dyskryminacji jednostek bądź grup słabszych. Wszystkie te czynniki znacznie uniemożliwiają proces włączenia osób z niepełnosprawnością do szerokiego społeczeństwa. Zdarza się, że doświadczają nietolerancji zarówno jawnej (np. wykluczenie z grupy, obojętność lub wrogość, agresja werbalna, przemoc fizyczna i psychiczna, zaniedbywanie potrzeb osób z niepełnosprawnością i częste stosowane przez dzieci: pogarda, wyśmiewanie, intrygi) jak i ukrytej – nie eksponowanej zewnętrznie.

Forma jaką stosuje prześladowca, zależy wyłącznie od nasilenia jego nietolerancji.

Skutki nietolerancji uczniów wobec swych kolegów/koleżanek z niepełnosprawnością może przynieść wiele przykrych dla ofiary skutków. Mogą to przypłacić: wysokim poziomem lęku (lęku przed szkołą, lęku przed nawiązywaniem kontaktów i przed kontaktami społecznymi w szkole – co może sprzyjać unikaniu obowiązkowi szkolnemu), nieśmiałością, niską

samoocena, brakiem wiary we własne możliwości, nienawiścią do samego siebie, popadaniem w konflikty, podejmowaniem zachowań ryzykownych i autodestrukcyjnych oraz wiele innych.

Szkoła jest środowiskiem kumulującym uczniów z różnych środowisk, o różnym poziomie kultury, o różnych poglądach, z różnymi deficytami (również i zdrowotnymi) więc też i na szkole spoczywa obowiązek stymulowania procesem kształcenia i wychowania tak, by młode pokolenie opuszczające mury szkolne miało na tyle wysoką świadomość społeczną wszelkich różnic między ludźmi, by w konfrontacji z tymi «różnicami» – nie krzywdziło, lecz umiało konstruktywnie rozmawiać, szanować, pomagać innym, kulturalnie bronić siebie i swoich poglądów i szanować światopogląd innych osób. To wymaga wiele pracy i czasu, ale dzięki temu nasze dzieci już od najmłodszych lat będą czynnie wypierać zakorzenione w społeczeństwie od wieków niektóre uprzedzenia i stereotypy wobec osób z niepełnosprawnością. Szkoła stanie się rzeczywistym środowiskiem bez barier.

І.І. Семененко

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

На сьогоднішній день дослідження метакогнітивних процесів в освіті включають теоретичний і емпіричний аналіз різноманітних питань, що відображають роль метакогнітивної активності в навчанні студентів. Це питання про те, наскільки добре студент уявляє собі можливості і обмеження власного пізнання у вирішенні навчальних завдань, наскільки ефективними є стратегії регуляції навчальної пізнавальної активності тощо. Ці питання, що стосуються

метакогнітивного аспекту самого педагога і його можливостей надавати метакогнітивні знання і стратегії. Сюди ж відносяться спроби розробити спеціальні навчальні процедури, спрямовані на підвищення якості метакогнітивної активності учасників навчально-виховного процесу.

Так, розвиток метакогнітивної сфери студентів у процесі навчання передбачає впровадження метакогнітивних освітніх технологій у навчальну діяльність студентів.

Метакогнітивні освітні технології розглядаються вченими як ті, що формують інтелектуальні вміння та посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності, а також сприяють формуванню метапізнання та розвитку метакогнітивних здібностей. На думку авторів, до зазначених технологій належать діалогова взаємодія, розвиток критичного мислення, педагогічні майстерні, кейс-технології, метод проектів, дослідницькі технології та розвивальне навчання (Tanner, 2012).

А.В. Карповим та І.М. Скитяєвою (Карпов & Скитяева, 2005) було визначено основні принципи метакогнітивного навчання, а саме:

1. Межі навчального впливу повинні задаватися насамперед генетично детермінованим рівнем розвитку рефлексивних функцій суб'єкта. Це обумовлено тим, що рефлексія виступає основним механізмом міжрівневого переходу в ієрархічній структурі метакогнітивних процесів.

2. Формування метакогнітивних стратегій кожного рівня складності має здійснюватися з опорою на регулятивні процеси більш низького рівня.

3. При формуванні метакогнітивних стратегій необхідно враховувати нерівномірність і гетерохронність їх засвоєння, закріплення і генералізацію.

4. Ефективність формування метакогнітивних стратегій загалом залежить від включеності суб'єкта в індивідуальну/спільну діяльність, структуровану таким чином, що її реалізація вимагає розгортання регулятивних метапроцесів.

5. При формуванні метакогнітивної поведінки особливе значення має послідовність і системність навчальних впливів.

На думку авторів, кожному рівню метакогнітивних здібностей відповідає певний спектр метапізнавальних стратегій і навичок, які можуть бути цілеспрямовано сформовані в ході системних навчальних впливів.

В.О. Волошина (Волошина, 2014) запропонувала ряд принципів, які дозволятимуть розвивати метапізнавальні здібності студентів. Зокрема, класифікація цієї системи принципів розділена на три блоки, ціль яких розвивати та сприяти розвитку процесів метапізнання, метапам'яті та пам'яті.

Одна з перших програм формування метакогнітивної стратегії належить К. Дірkes (Dirkes, 1985), у якій було виділено такі основні метакогнітивні стратегії, що підлягають формуванню:

- 1) зіставлення інформації, що надходить з уже існуючої в досвід;
- 2) підбір і підсумковий вибір оптимальних для даного завдання стратегій мислення;
- 3) планування, моніторинг та оцінка процесу мислення.

На думку автора, основною метою освіти має стати розвиток метакогнітивних навичок, репертуару розумових стратегій і способів їх застосування, що дозволить індивіду бути більш адаптивним. Метакогнітивна поведінка виявляється потрібною в тих життєвих ситуаціях, коли звичайні способи вирішення ситуації виявляються неефективними. На підставі результатів своїх досліджень К. Діркерс (Dirkes, 1985) розробив стратегії формування метакогнітивної поведінки:

1) чіткий поділ відомого і невідомого в проблемних ситуаціях. Досліджуючи якусь проблему, необхідно чітко розподіляти всю інформацію на ту, якою суб'єкт володіє, і ту, яку необхідно отримати для вирішення (спочатку це рекомендується робити письмово). У ході вирішення обидві категорії інформації слід доповнювати та уточнювати.

2) вербалізація процесу мислення. Ця стратегія дозволяє відпрацювати вміння «говорити про мислення», вербально позначати його етапи, труднощі, результати та розумові стратегії. Два основних прийоми формування цього вміння – демонстрація мислення вголос, мислення про мислення і дискусії про особливості мислення при вирішенні різного роду завдань. Ефективним є також «парне» вирішення завдань, коли один з тих, хто вирішує, розмірковує вголос, а його партнер ставить уточнюючі запитання, резюмує, коментує хід мислення, направляючи його в правильне русло.

3) ведення «щоденника мислення». Ще один спосіб розвитку метамислення – ведення журналу, в якому записуються міркування про власне мислення, його основи, труднощі, які виникають при вирішенні різних завдань, способи їх подолання тощо.

4) планування та саморегуляція мислення. Метакогнітивне навчання має передбачати організацію, планування і регуляцію свого мислення в процесі навчання. На думку автора, суто зовнішнє, директивне управління навчанням пригнічує процеси саморегуляції пізнавальних процесів. Слід навчатись планувати навчальні заходи – їх частоту, тривалість, обсяг матеріалу, для того щоб вчасно й успішно вирішувати поставлені завдання.

5) формулювання стратегій мислення. Цей метод включає три етапи: вирішення завдання з відстеженням тих процесів, думок і почуттів, які супроводжують рішення; узагальнення, класифікація отриманої інформації і первинне формулювання стратегій; остаточне формулювання і операціоналізація способів мислення.

6) самооцінювання ефективності мислення, яке має бути диференційованим і спиратися на вироблені заздалегідь критерії оцінки].

У зарубіжній психології метапізнання розроблено низку програм, спрямованих на розвиток метакогнітивних процесів, репертуару мисленнєвих стратегій і способів їх застосування, які дозволяють суб'єкту навчальної діяльності бути більш адаптивним до навчання. Метакогнітивне навчання передбачає розвиток інтелекту, сукупності розумових здібностей і стратегій, які роблять більш успішним процес навчання.

Список використаних джерел

1. Волошина В.О. Оптимізація процесів метапам'яті та метапізнання у на вчання студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Voloshyna_Viktorija_Oleksandrivna_Optyimizacija_procesiv_metapamjati_ta_metapiznannja_u_navchanni_studentiv.pdf.

2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности : *монография*. Москва : ИП РАН, 2005. 325 с.

3. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория. *Психология в вузе*. 2013. №. 3. С. 67–83.

4. Dirkes M.A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 1985. 8(2). P. 96–100.

5. Tanner K.D. Promoting student metacognition. *CBE – Life Sciences Education*. 2012. Vol. 11. P. 113–120.

А.В. Сімко

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СІМ'Ї

Рухи, як писав академік І. Павлов, – головне проявлення життя. Діяльність внутрішніх органів спрямована на забезпечення роботи м'язів, а тренування м'язів є одночасно і удосконаленням функції інших органів та систем.

Необхідний обсяг рухової активності дітей є вирішальною гарантією виховання всебічно розвиненого, здорового підростаючого покоління. Як свідчать численні дослідження (О. Аракелян, Н. Денисенко, Л. Карманова, С. Лайзене, Т. Осокіна, Й. Рауцкіс, В. Шишкіна та ін.), завдяки достатньому обсягу рухової активності діти всіх вікових груп мають добре здоров'я, фізичний розвиток і швидше засвоюють різні рухи та фізичні вправи.

Батьки, які виховують дітей з особливими освітніми потребами мають вирішувати проблеми щодо створення умов, які сприяють активізації розумового розвитку та можливим компенсаціям в інтелектуальній сфері дитини в умовах сім'ї. Одним з шляхів вирішення цієї проблеми є збагачення форм психомоторного досвіду дитини. Практика показує, що можливості дітей з особливими освітніми потребами, щодо їх психофізичної активності завжди індивідуально своєрідно обмежені [1], а патологічні зміни нервової системи є незворотними. Проте у дошкільному віці організм дитини ще залишається достатньо пластичним, а формування нервових механізмів управління рухами «вплітається» у процес дозрівання збережених нервових структур [3]. Створення сприятливих умов для психомоторного розвитку дитини є важливим практичним завданням тому, що морфофункціональні особливості сформовані в дошкільному віці мають значну стійкість і погано піддаються подальшим перебудовам [2].

Аналіз наукових праць, в яких досліджуються шляхи розв'язання цієї проблеми [1] засвідчує, що психофізичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку реалізується не

ізолювано, а у зв'язку із їх способом життя і діяльністю. Встановлено також, що педагогічно обґрунтована психомоторна активність може вплинути і на розумову діяльність дитини. Більш того, без руху, без фізичних навантажень дитина без ушкоджень нервової системи просто не спроможна нормально розвиватися [3]. Гіподинамія надзвичайно шкідлива для розвитку всіх органів і систем людини та її психіки. Тільки м'язова активність спроможна створити умови внутрішнім органам та психічній сфері для роботи з оптимальним навантаженням. Що стосується дітей дошкільного віку то тільки вроджені або рано набуті дефекти розвитку можуть зменшити їх невтомне жадання рухів. Водночас не повністю вирішеним залишається питання умов збереження і стимулювання природної рухливості дітей дошкільного віку з органічними порушеннями пізнавальної діяльності.

Огляд літературних джерел та багаторічний досвід роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами дозволяє стверджувати, що одним із головних їх завдань є допомогти дитині реалізувати ту потенційну життєву силу, активність, енергію, яку надала їм природа шляхом виховання звички до систематичних занять руховою активністю. При створенні позитивного емоційного фону під час виконання фізичних вправ у дитини формується глибока прихильність і любов до активного руху, що забезпечить надалі можливість здійснювати фізичне виховання без примусу.

У вітчизняній психології справедливо підкреслюють, що особливе значення у психофізіологічному розвитку дитини має її активність в провідній діяльності та спілкуванні, насамперед з дорослими. В цій спільній психомоторній активності дитина засвоює суспільно вироблені та соціально закріплені дії з предметами, які використовуються в домашньому побуті, оволодіває смислом цих дій, переводить зовнішні рухи у внутрішній план психічного відображення.

Є фахівці, які вважають, що моторна активність дитини досягає свого максимуму до 3 років. І якщо фіксувати загальну кількість та інтенсивність рухів, то з таким поглядом можна погодитись. Водночас, якщо звернутись до психологічного змісту моторних дій, то ми доходимо висновку, що психомоторна активність продовжує зростати і після 3 років. Так, основним видом діяльності і переддошкільника, і дошкільника є гра. Проте ігрові психомоторні дії переддошкільника побудовані переважно на маніпуляціях і до певної міри обмежені своїми зовнішніми проявами. Ігрові психомоторні дії молодшого дошкільника з типовим онтогенезом, що знаходяться і розвиваються в структурі

сюжетно-рольової гри, з одного боку, потребують якісно вищого змісту моторики, що забезпечує зв'язок дитини з навколишнім середовищем, а з другого боку – якісно вищих розумових операцій. Іншими словами, вищого змісту психомоторної активності. В дітей з особливими освітніми потребами 3-4 років формування сюжетно-рольової гри утруднене відповідно до ступеня ушкодження нервової системи. Водночас потрібно врахувати, що прояви моторних розладів у інтелектуально обмежених дітей настільки різнобічні й неоднозначні, що можливі парадоксальні випадки, коли одна й та ж дитина, яка неспроможна виконати відносно прості дії, здатна до рухів значно складніших за координацією [4; 5].

Застосування фізичних вправ, в умовах сім'ї, не має за мету досягти повного відновлення втрачених м'язових відчуттів у дітей з органічними порушеннями пізнавальної діяльності, але вони можуть і повинні допомогти дитині збільшити її можливості щодо регуляції тону м'язових напружень шляхом розвитку збереженої пропріоцептивної чутливості та її включення в керування діями.

Допомагаючи дитині збільшити її психофізіологічні можливості доцільно відмовитись від таких заборон як «не бігай», «не стрибай», «не лізь на стілець» та інших, а краще «підстрахувати» і вчасно підхопити. Проте, недостатньо просто надати дитині можливості задовольняти свою потребу в русі на ґрунті позитивного ставлення до фізичної активності. Рухова активність має бути продуманою, цілеспрямованою і ретельно організованою [4]. Але, слід враховувати, що заняття фізичною культурою для дітей це гра, яка має мати зрозумілий для дитини сенс. Батьки не повинні бути спостерігачами чи керівниками гри, а партнерами та активними учасниками. Вправи необхідно підбирати індивідуально у відповідності з можливостями дитини.

Визначимося, що таке рухова активність дошкільників. Можна виділити кілька основних видів:

- природні дії в повсякденному житті;
- рухома ігрова діяльність;
- організовані фізичні вправи;
- самостійна активність за внутрішнім бажанням дитини;
- комплекси рухів, які виконує дитина з подачі іншої людини.

Якщо дорослий пропонує дитині зібрати каштани чи жолуді на прогулянці в парку, або одноліток азартно закликає «Дожени мене!», це приклад спонукання дошкільника до активного руху.

Висновки. Отже, батьки, які виховують дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами спроможні збагатити психомоторний досвід дитини шляхом спеціальної організації її рухової активності в умовах сім'ї та оптимізувати умови розвитку дітей на основі дотримання психологічних засад при організації рухової активності.

Список використаних джерел

1. Вайзман Н.П. Психомоторика детей олигофренов. Москва : Педагогика, 1976. 104 с.
2. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей. Киев : Здоровье, 1983. 208 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. 320 с. Т. 2. 297 с.
4. Сімко А.В. Фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 136 с.
5. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. 448 с.

Р.Т. Сімко

кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Взаємозв'язок та взаємовплив характеристик особистості та професійної діяльності визначили необхідність психологічного вивчення формування особистості професіонала. Це питання досліджується у психології праці, а, точніше, у її прикладній галузі – психології професій. Методологічною основою психології професій є концепція професійного становлення особистості. Суть цієї концепції полягає в тому, що, обираючи, освоюючи професії, професійно вдосконалюючись, особистість змінюється – формується досвід та компетентність, розвиваються професійно важливі якості. Професійне становлення супроводжується негативними перетвореннями – кризами, конфліктами, деструкціями.

На основі концепції професійного становлення особистості, кризу можна визначити, як «різкі зміни вектору її професійного розвитку» [46, з. 36]. Вони нетривалі за часом, і найяскравіше виявляються під час переходу від однієї стадії професійного становлення до іншої. Найчастіше кризи протікають без яскраво виражених змін професійної поведінки. Проте перебудова смислових структур у професійній свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, ведуть до зміни взаємовідносин з оточуючими людьми, а в окремих випадках – до зміни професії [1; 2].

В якості факторів, які детермінують кризи професійного розвитку, Е.Ф. Зеєр [1; 2] позначає: поступові якісні зміни способів виконання діяльності, підвищена соціально-професійна активність особистості, що виникає внаслідок її незадоволеності своїм соціальним та професійно-освітнім статусом, соціально-економічні умови життєдіяльності людини, вікові психофізіологічні зміни, вступ на нову посаду, участь у конкурсах на заміщення вакантної посади, атестація спеціалістів, повне поглинання професійною діяльністю, зміна життєдіяльності.

Грунтуючись на положеннях Л.С. Виготського, Е.Ф. Зеєр виділяє такі етапи криз професійного розвитку особистості. Передкритична фаза виявляється в незадоволеності існуючим професійним статусом, змістом діяльності, способами її реалізації, міжособистісними відносинами. Ця незадоволеність яка завжди виразно усвідомлюється, але проявляється у психологічному дискомфорті на роботі, дратівливості, невдоволенні організацією, оплатою праці, керівниками тощо. Критична фаза відрізняється усвідомленою незадоволеністю реальною професійною ситуацією. Намічаються варіанти її зміни, програються сценарії подальшої професійної діяльності, посилюється психічна напруга. Суперечності посилюються, і виникає конфлікт, який стає ядром кризових явищ. Вирішення конфлікту приводить кризу в післякритичну фазу. Способи вирішення конфліктів можуть мати конструктивний, професійно-нейтральний та деструктивний характер. Конструктивний вихід із конфлікту передбачає підвищення професійної кваліфікації, пошук нових способів виконання діяльності, зміна професійного статусу, зміну місця роботи та перекваліфікацію. Професійно-нейтральне ставлення особистості до криз призводить до професійної стагнації, байдужості та пасивності. Особистість прагне реалізувати себе поза професійною діяльністю (у побуті, різноманітних

хобі). Деструктивні наслідки криз виражаються у професійній апатії, не бажанні працювати [1; 2].

Е.Ф. Зеєр [2] виділяє такі стадії професійного становлення:

1. Професійне становлення особистості починається зі стадії оптації (14-17 років) – формування професійних намірів. На стадії оптації відбувається переоцінка навчальної діяльності, залежно від професійних намірів змінюється мотивація.

2. На стадії професійної підготовки багато учнів та студентів переживають розчарування в професії. Виникає незадоволення окремими навчальними предметами, виникають сумніви у правильності вибору професії, знижується інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору. Як правило, вона виразно проявляється у першій та останній роки професійного навчання.

3. Стадія професійної адаптації. Для молодих спеціалістів змінюється професійна ситуація розвитку: новий колектив, ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль та новий вид провідної діяльності.

4. Стадія первинної професіоналізації, після 3-5 років роботи. До цього часу фахівець набув необхідної кваліфікації, продуктивно виконує свою роботу, визначив свій соціально-професійний статус.

5. Стадія вторинної професіоналізації. Особливістю цієї стадії є високоякісне та високопродуктивне виконання професійної діяльності. Фахівцю притаманні соціально-професійна позиція, стійка професійна самооцінка, змінюються способи виконання.

6. Стадія майстерності характеризується творчим та інноваційним рівнем виконання професійної діяльності. Рушійним чинником подальшого професійного розвитку особистості стає потреба у самореалізації. Криза соціально-професійної самоактуалізації породжує напругу, незадоволеність собою, оточуючими людьми. Продуктивний вихід із неї – новаторство, винахідництво, стрімка кар'єра, соціальна та професійна активність. Деструктивні варіанти вирішення кризи – звільнення, конфлікти, професійний цинізм, алкоголізм, створення нової сім'ї, депресія.

7. Наступна нормативна криза професійного розвитку зумовлений відходом із професійного життя. Передпенсійний період для багатьох працівників набуває кризового характеру. Це пов'язано з необхідністю засвоєння нової соціальної ролі та поведінки.

Кожна нормативна криза професійного становлення відрізняється своєрідністю професійної ситуації розвитку та індивідуальними

засобами виконання провідної діяльності. На перших етапах вирішальне значення у виникненні криз мають об'єктивні фактори: зміна провідної діяльності, кардинальна зміна соціальної ситуації. На наступних – суб'єктивні чинники: зміна «Я-концепції», розбудова професійної свідомості, зростання рівня домагань та самооцінки, прояв потреби у самоствердженні та самоздійсненні, тобто особистість сама стає ініціатором криз професійного розвитку. Крім нормативних криз, професійне становлення супроводжується ненормативними, зумовленими життєвими обставинами.

Отже, згідно з концепцією Е.Ф. Зеєра, професійне становлення супроводжується професійними кризами, що відповідають віковим періодам. Проте процес усвідомлення особистістю кризи індивідуальний. Він залежить від характеру кризової ситуації, і навіть від адаптаційних здібностей особистості. Переживши кризу та знайшовши з неї конструктивний вихід, особистість, зазвичай, піднімається на більш високий рівень розвитку, оскільки криза призводить до розбудові особистості.

Список використаних джерел

1. Воломеев С.А. Профессия как фактор самореализации личности. Автореф. канд... филос.наук. Москва, 1998. 18 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Детская психология / под ред. Д.Б. Элькониной. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.

Н.С. Славіна

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

КОНСУЛЬТУВАННЯ – ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

У своєму житті людині доводиться робити багато раз вибір. Одним з найважливіших є вибір професійного шляху, що починається з вибору професії, і від того, наскільки адекватною вона буде, залежить багато в чому реалізація людини, її нахилів, здібностей. Вірний вибір покращує якість життя, допомагає стати щасливим. Саме тому період професійного самовизначення хвилюючий і для старшокласників та їх батьків, і для вчителів, які розуміють всю відповідальність моменту.

Потреба отримати кваліфіковану допомогу у вирішенні такого важливого питання актуальна у сучасних умовах, що характеризуються бурхливими змінами у соціально-економічному житті товариства.

Розвиток здатності до самопізнання, самозміни, рефлексії, самовдосконалення, самореалізації є необхідною умовою освіти та підготовки молоді до самовизначення. Ось чому підготовка старшокласників до самовизначення має бути заснована не лише на обліку індивідуальних особливостей людини та особливостях професії, а й на обліку можливих змін якостей людини та вимог професії, а також змін у самому суспільстві. Необхідна підготовка спеціаліста, здатного до функціональної адаптації в різних сферах діяльності, що вміє самостійно проектувати та реалізовувати свої освітні та професійні цінності (потреби, знання різного рівня та спрямованості), тобто підготовка людини, здатної до освіти та розвитку протягом усього свого життя. Такий підхід передбачає формування ціннісно-сміслової готовності особистості у професійному виборі.

Індивідуальна професійна консультація виступає як процес активної взаємодії консультанта з метою допомоги у вирішенні проблем професійного самовизначення. Головне завдання консультанта – допомогти клієнту зорієнтуватися та знайти вихід із проблеми, пов'язаної з вибором професії. Складність виконання цього завдання обумовлена тим, що в ній багато «невдомих» можливих варіантів, обмежень об'єктивного характеру, варіантів рішень та перевірити їхню правильність можна лише через деякий час. До того ж сама професія як об'єкт вибору має безліч різних ознак. При цьому вибирається не так сама професія, як спосіб досягнення життєвого успіху.

Професійна консультація передбачає орієнтацію школяра на великі сфери професійної діяльності, всередині якої йому пропонується розгалужений перелік професій. Професійна консультація є одним із структурних елементів профорієнтаційної роботи. Під консультацією розуміється система психолого-педагогічного вивчення особистості школяра з метою надання йому допомоги у професійному самовизначенні. Основна мета консультації – дослідження психологічних та фізіологічних особливостей індивіда, його поведінки у різних умовах та факторів, що впливають на професійне самовизначення. У консультації здійснюється орієнтація молоді великі сфери людської праці.

Виділяють три основні функції консультації:

– інформаційна функція консультації передбачає повідомлення школяру інформації про конкретні спеціальності та професії рекомендованого типу діяльності, а також відомостей довідкового характеру про рекомендовані навчальні заклади;

– діагностична функція консультації передбачає визначення рівня розвитку основних психологічних особливостей учнів [1, 39-42].

Діагностиці піддаються:

– мотиваційна сфера особистості. Надається характеристика інтересів, ціннісних орієнтацій та інших мотивів вибору професії школярем, їх зміст, глибина, стійкість;

– здібності суб'єкта та інші особистісні характеристики, які можуть виступати як професійно-важливі якості. Встановлюється рівень розвитку основних психічних процесів (пам'яті, сприйняття, уваги та ін.);

– рівень підготовленості. Оцінці піддаються знання суб'єкта з конкретних галузей науки, спеціальні знання. Особливу увагу необхідно приділяти вмінню застосовувати ці знання під час вирішення конкретних практичних завдань;

– особливості самооцінки та формування професійних планів;

– прогностна функція консультації, що є об'єднанням перших двох функцій. Вона полягає у рекомендації школяру типу професії на основі вивчення його особистості [2, 94-101].

Прогнозна оцінка має відноситися до характеристик учня як майбутнього об'єкта трудової діяльності:

1) успішність трудової діяльності;

2) задоволеність людини своєю працею;

3) психофізіологічні витрати людини при оволодінні даною професією чи досягненні успіхів у ній.

Прогнозна функція передбачає повідомлення підлітку інформації про можливі шляхи та способи подолання особистих недоліків та подальшого розвитку професійно-важливих якостей [2, 131–134].

Основні етапи проведення процедури консультації:

1. Встановлення контакту зі школярами.

Входження в контакт зі школярем починається зі знайомства з ним та висвітлення кола проблем, під якими піде розмова. Необхідно пояснити цілі та завдання дослідження, гарантувати його конфіденційний та анонімний характер.

2. Проведення психодіагностичного обстеження.

Цей етап допомагає отримати об'єктивну інформацію про школяра, особливості його пізнавальної та мотиваційної сфер. Дане обстеження сприятливо впливає на самого випробуваного щодо зміцнення довіри до консультанта. Під час проведення психодіагностичного обстеження застосовуються традиційні методи психології, серед яких основна роль належить тестовим методикам.

Широке застосування отримали імітаційні ігри, які дозволяють підвищити рівень усвідомленості, самостійності та обґрунтованості у прийнятті рішення про вибір професії. Одним з важливих та обов'язкових елементів діагностичної частини є профконсультаційна бесіда, в якій передбачається повідомлення про різновиди професій, шляхи та реалізацію професійних планів, визначення особливостей поведінки та особистості школяра, уточнення результатів психодіагностичного дослідження та внесення корекції до планів школярів.

3. Вироблення конкретних рекомендацій.

Основні елементи цього етапу:

- встановлення відповідності особистого професійного плану (ОПП) особливостям школяра;
- конкретизація, переробка чи створення нового плану у разі розбіжності ОПП та психологічних характеристик людини;
- вироблення варіантів та шляхів реалізації намічених професійних планів [3].

Психолого-педагогічна діагностика не тільки виявляє протипоказання до якихось видів професій в окремих учнів, а й служить основою для рекомендацій їм такого кола професій, які найбільше відповідають їх типологічним особливостям. Результати психофізіологічного обстеження дають змогу консультанту сформулювати необхідні рекомендації учням [4].

Отже, консультаційна робота, як складова самовизначення та вибору професії школярами є важливим чинником формування усвідомленого, обґрунтованого вибору професії. Результативність консультації багато в чому залежить від того, як загальна цільова установка конкретизується в завданнях, змісті та методах роботи відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, а також рівня поінформованості учня про обрану професію. Вся професійна консультаційна робота повинна будуватися таким чином, щоб з діагностичної вона перетворилася на діагностико-корекційну. Усі етапи консультацій повинні служити активізації учня, формуванню в нього

прагнення до самостійного вибору професії з урахуванням отриманих за допомогою консультанта знань про себе, свої здібності та перспективи їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: *монографія*; НАПН України. Ін-т проф.-техн. освіти. Київ : Педагогічна думка, 2012. 158 с.
2. Методи психодіагностики у професійному самовизначенні молоді: метод. посіб. (для пед. Працівників); авт.: О.В. Мельник, Л.С. Злочевська, Н.С. Гончар; НАПН України. Ін-т проф.-техн. освіти. Київ : Педагогічна думка, 2012. 109 с.
3. Ржевський Г.М. Місце і роль профорієтації та психологічного консультування у виборі майбутньої професії абітурієнтами вищих навчальних закладів. URL: file:///C:/Users/jerde/Downloads/Vnaou_2013_1_51.pdf.
4. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Amer. Psychol.* 2000. V. 55. P. 68–78.

В.І. Співак

кандидат психологічних наук, доцент,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЗАВДАННЯ, НАПРЯМИ І ФОРМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

Український народ після активного волевиявлення у 1991 році свого прагнення жити у незалежній самостійній державі отримав унікальну можливість утвердити себе серед розвинених цивілізованих країн світу. Сьогодні в Україні існує демократичне суспільство, яке базується на принципах свободи, творчості та гуманізму. Формальні державні структури не в змозі реагувати на всі запити суспільства. Тому особливої ваги набуває громадський рух. Проте що цей процес розпочався і триває, не дивлячись на труднощі, свідчить поява сучасних недержавних організацій, кількість яких сягнула понад двадцять тисяч.

Завдання, які можуть бути виконані волонтерами, зазвичай цілком

відповідають завданням оплачуваного персоналу, а волонтери використовуються, як асистенти або помічники в тих сферах діяльності, які залишаються важливими з метою досягнення цілей програми. Робота волонтерів повинна бути організована ефективно і проводитись професійно. Волонтерами може виконуватися будь-яка робота, а не тільки елементарні речі, що не вимагають професійної підготовки. Волонтер – це не лише помічник, чи соціальний працівник, що піклується про оточуючих, він може бути вчителем, фахівцем у роботі з комп'ютером, політиком, інженером або дизайнером.

Визначаючи завдання для волонтерів, організації повинні орієнтуватися на індивідуальні можливості кожного. Волонтери можуть виконувати завдання, що не відносяться до постійних оплачуваних робіт; привнести нові ідеї в організацію; створити і поширювати суспільну думку про організацію; залучати нових людей в організацію, допомогти при зборі коштів; заохочувати громадську активність [1].

Волонтери можуть займатися справами, якими б ніколи не стали займатися на оплачуваній роботі. Волонтери, що віддають свій час і зусилля організації, хочуть бути її частиною, вони хочуть мати права голосу і впливати на рішення організації. Фактично те, що інші цікавляться їхньою думкою і враховують точку зору підтверджує значимість волонтерів для організації.

Можливість впливати навіть на найменшу частину роботи організації є спеціальним видом мотивації, тому що людина відчуває себе частиною організації в цілому.

Розвиток волонтерського руху в Україні базується на таких завданнях, як:

- підвищення рівня визнання. Уряди держав та місцева влада мають бути впевнені щодо механізмів залучення волонтерів до проведення консультацій і вивчення питання з метою визначення якісного внеску всього сектора волонтерів у національне процвітання та розвиток. Вирішення питань повинно ґрунтуватися на кращому досвіді роботи малих груп, місцевих громад, національних неурядових організацій, а також на результатах міжнародної діяльності волонтерів;

- мотивація. Засоби залучення людей до волонтерської діяльності визначаються залежно від певної ситуації в суспільстві. Держава може запропонувати: свої тренінгові програми для волонтерів за тематикою: техніка, управління, фінанси; допомогу в отриманні офіційно визнаного статусу, страхового та соціального забезпечення для того, щоб вивести волонтерів

на

рівень фахівців інших сфер діяльності; зниження ставок для платників податків, які підтримують волонтерські ініціативи; за певних обставин враховувати волонтерську діяльність як проходження військової служби; надання частини ресурсів, таких, як підручники, медикаменти, фінансування, та ін. у користування волонтерів. У такому випадку службовці та працівники громадського і приватного секторів, можуть погодитися на співпрацю у волонтерській діяльності без відриву від основного місця роботи. Крім того, система ООН може визначити найкращі шляхи подальшої підтримки волонтерської служби з боку суспільства. Це може бути встановлення національних волонтерських корпусів для вирішення проблем навколишнього середовища, захворювання на СНІД/ВІЛ-інфекцію, питань захисту та пропаганди культурної спадщини; встановлення системи обміну інформацією. Телебачення, радіо, друковані видання та електронні засоби інформації можуть надавати інформацію про досягнення волонтерів, і таким чином сприяти використанню вже існуючої «найкращої практики» та робочих процедур для того, щоб уникнути необхідності кожній громаді «вигадувати колесо». Такий обмін інформацією може здійснюватися на місцевому рівні, на рівні провінцій, сусідніх держав, далекого зарубіжжя за допомогою електронних засобів передачі інформації;

- пропаганда. Виконання цього завдання спрямоване на виявлення замовлень на послуги волонтерів, пропозицій про бажання надавати послуги в якості волонтерів з урахуванням розширення такого типу діяльності, а також на формування сприятливого загального клімату, громадської та офіційної думки, що підтримували б волонтерські ініціативи. Цей процес також може бути спрямований на визнання статусу волонтерів, використання напрацьованих схем, встановлення систем обміну інформацією. Тут важливо врахувати компетентність і професіоналізм фахівців-волонтерів, а також користь, яку отримує суспільство від їх діяльності (наприклад, кампанії по розробці програм раціонального використання навколишнього середовища та ін.) [2].

Аналіз наукових підходів щодо волонтерської діяльності та врахування світового досвіду дозволило виявити основні напрями роботи добровільних помічників:

- соціально-реабілітаційна робота, попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі: робота з молоддю, схильною до асоціальної поведінки; профілактика та

подолання вживання алкогольних напоїв; профілактика та запобігання тютюнопалінню; профілактика та запобігання вживанню наркотичних речовин; профілактика хвороб, що передаються статевим шляхом та ВІЛ/СНІДу; підтримка дітей та підлітків, що постраждали від морального, фізичного, сексуального насильства; підтримка дітей та молоді, що перебувають у кризовому стані; соціальна робота з «дітьми вулиці».

В цьому напрямку волонтерами центрів проводяться різноманітні бесіди, диспути, лекції на різну тематику, організуються вечори, концерти за здоровий спосіб життя, проводяться рольові та творчі ігри з молоддю та з дітьми вулиці. Розповсюджуються інформаційні листівки, буклети про негативний вплив на організм вживання алкоголю, тютюну, наркотичних речовин. Тут застосовуються як групові форми роботи, так і індивідуальні.

- соціальна опіка і захист найменше захищених категорій дітей та молоді: підтримка та сприяння розвитку творчих здібностей молодих інвалідів; соціальна допомога молодим сім'ям; соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; соціальна підтримка військово зобов'язаної молоді; соціальна робота з жіночою молоддю; соціальнодопомога самотнім матерям, неповним сім'ям, багатодітним сім'ям; допомога у вирішенні соціальних проблем учнівської та студентської молоді. Організуються концерти, конкурси, змагання, ярмарки, створюються різноманітні луби за інтересами, проводяться благодійні акції, вечори. Все цербиться для того, щоб такі категорії дітей та молоді відчули себе потрібними в цьому суспільстві.

- соціальний супровід молоді, допомога її інтеграції у суспільство: сприяння самовихованню, самовизначенню та самовдосконаленню дітей та молоді; формування та розвиток якостей творчої особистості; соціальна підтримка безробітної молоді, сприяння в працевлаштуванні; розвиток та підтримка обдарованих дітей та підлітків; організація змістовного дозвілля дітей та молоді як шлях профілактики дитячої бездоглядності і правопорушень [3]. Проводяться змагання, олімпіади, походи, екскурсії, конкурси творчих робіт, тематичні дні, вогнища, свята, ярмарки, також іде залучення молоді та підлітків до різноманітних гуртків та секцій.

До найбільш типових форм роботи з різними групами волонтерів належать:

- лекція, як базовий метод при навчанні волонтерів у Всеукраїнській школі волонтерів; бесіда на заняттях для волонтерів для більш плідної взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення настрою групи тощо; гра ділова на заняттях з різних напрямів соціальної роботи для ефективного засвоєння матеріалу та набуття практичних навичок; дискусія з волонтером або з групою волонтерів з найбільш актуальних гострих питань, тем;

- колоквіум як форма обговорення проблеми за участю більшості членів групи; семінар практикум для волонтерів та працівників соціальних служб з метою подальшого засвоєння теоретичних знань; тренінг для волонтерів з метою більш ефективного вивчення тем навчання; конференції для працівників та волонтерів ЦСССДМ з метою обміну досвідом та напрацювання методик викладання та навчання волонтерів; круглий стіл для волонтерів з залученням державних та громадських структур з метою обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів, розвитку волонтерського руху; збори волонтерів різних центрів ЦСССДМ для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями молоді.

Висновки. На жаль, законодавча база, що регулює діяльність благодійників і волонтерів в Україні, далека від досконалості. Тут необхідні системні зміни, які повинні проводитися юристами і податківцями, і тільки в тісній співпраці з практиками волонтерами та благодійниками. Необхідно переглянути питання, які регулюють діяльність добровільних фондів і волонтерських організацій. Потрібно спростувати процедуру їхньої реєстрації, процедуру фінансової звітності, тому що на це витрачається дуже багато часу та ресурсів. Також слід упорядкувати види діяльності волонтерських організацій, оскільки на сьогодні соціальні послуги, які надають волонтери та запроваджують самостійно ряд соціальних програм для різних категорій населення, на жаль, є неліцензійними. Потрібно вносити зміни для того, щоб ця діяльність стала офіційною.

Список використаних джерел

1. Азгагі М. Громадські організації повинні спрацювати з громадами. *Громадські Організації*. 1999. №4. С.27–28.
2. Василенко К. Волонтер - це стан душі. *Волонтер*. 2001, №10. С. 94
3. Волонтер: хто вони? *Завуч*. 2005. № 14. С.7–11.

М.В. Хаєцька

студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Сьогодні все більша кількість випускників закладів вищої освіти залучається до соціономічної сфери діяльності. Взаємодія є одним із найтипівіших процесів усупільненої людини, котра поперемінно вступає в суб'єкт-об'єктні взаємини й чинить різноманітні впливи на рівні окремих індивідів, груп чи спільнот. Очевидно, що соціалізація молоді як одна із ключових функцій інституту освіти завше потребувала ефективних групових форм, полідіалогічних методів та інтерактивних прийомів взаємодії у системі «наступник – наставник». Своєю чергою, ефективність налагодження багатоканальної розвивальної взаємодії першочергово залежить від належної функціональної компетентності і рівня психологічної культури викладача-професіонала, який працює в ситуації якісно іншої соціально-культурної ситуації. Остання вимагає від сучасного фахівця соціономічної сфери особливої здатності професійно диференціювати та ефективно працювати із соціально-психологічним змістом основних етапів цілісного освітнього циклу.

Оскільки студентський вік – це період завершеного становлення етичних та світоглядних орієнтирів особистості та інтенсивного професійно-рольового експериментування, то з огляду на це, процес зрілості професіоналізації і спрямованість студентської молоді на оволодіння навиків саме у психології потребує особливої уваги, їх психологічної підтримки і нерідко корекції прийнятих рішень щодо особистісних детермінант професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у теоретичному визначенні та експериментальному обґрунтуванні особистісних детермінант зрілості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах навчально-професійної діяльності студентів університету.

Для досягнення мети дослідження передбачалось вирішення таких завдань: визначити теоретичні підходи до проблеми дослідження особистісних детермінант професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій; емпірично дослідити психологічні детермінанти професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Методологічну основу дослідження склали: принципи вітчизняної психології: принцип єдності свідомості людини та діяльності (С. Рубінштейн); принцип детермінізму, зрозумілий як закономірна і необхідна залежність психічних явищ, які породжують їх умов і внутрішніх чинників (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв); принцип системності вивчення особи і діяльності (Б. Ананьєв, Б. Ломов); діяльнісний підхід до вивчення особистості (О. Леонтьєв); концепція рівня розвитку особистості онтогенезі (Д. Фельдштейн); теоретичні становища, котрі розкривають закономірності професійної зрілості та розвитку особистості (Є. Клімов, Л. Мітіна, М. Пряжников, О. Осницький, Т. Чернікова); становища гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Олпорт, Д. Роджерс).

Окремо можна назвати дослідження категорії психічного образу, образу світу, образу Я як складову професійної зрілості (В. Барабанщиков, Т. Березина, Б. Братусь, Л. Веккер, А. Гостев, Л. Дика, Ю. Забродін, А. Запорожець, В. Зінченко, Е. Климов, В. Комаров, І. Кон, А. Кроник, В. Лекторский, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Д. Медведєв, В. Петренко, А. Петровський, О. Поддьяков, А. Понукалин, З. Решетова, В. Семикин, С. Смирнов, В. Столин, А. Еткінд та ін.).

Поняття професійної зрілості набуває певної популярності в сучасних дослідженнях; воно розробляється багатьма вченими, зокрема дослідники А. Деркач, В. Зазикін розглядають професійну зрілість майбутнього фахівця як акмеологічну інваріанту професіоналізму; В. Бодров, А. Брушлинський – як системну властивість суб'єкта праці; Л. Мітіна – як стадію професіогенеза особистості; О. Бодальов, С. Дружилов – як цінність професіонала та силу його мотивації; К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, Л. Анциферова, О. Бодальов, А. Брушлинський, Л. Виготський, А. Деркач, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Д. Леонтьєв, А. Маркова, В. М'ясищев, Л. Онуфрієва, А. Петровський, Є. Рогов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, М. Ярошевський та ін. – як результат професійно-особистісного розвитку.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Загалом в експерименті взяли участь 50 студентів (25 досліджуваних 1 курсу факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи, з них 22 – дівчат та 3 – юнаки та 25 досліджуваних 4 курсу факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи, з них 22 дівчат та 3 юнаки).

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психологічної, педагогічної, філософської, соціологічною літератури з досліджуваним проблемам); емпіричні.

За результатами дослідження зроблено такі висновки: теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми психологічно значущих детермінант професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій, що виявляється у розкритті сутності і особливостей цього феномена, побудові його теоретичної моделі, визначенні критеріїв, показників і рівнів його розвитку, розробці і апробації програми розвитку професійно значущих характеристик професійної зрілості майбутніх психологів з метою формування успішної професійної діяльності у майбутньому.

У теоретичній частині вивчався феномен професійної зрілості фахівця. Професійна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені професійної конструктивної активності та професійної функціональної продуктивності людини. Теоретичними засадами розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій є положення гуманістичної психології і диспозиційного підходу, згідно якого особистісна зрілість розглядається як динамічний феномен, що є результатом вродженого і неперервного прагнення особистості до самоактуалізації і досягнення особистісної зрілості.

Структура значущих характеристик професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій включає характеристики інтраперсональної конструктивної активності, що виражають прояви вдосконалення структури та функцій особистості (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); прояви вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); прояви вдосконалення структури самоідентичності (Его-ідентичність, самоактуалізація). В цілому, говорячи про мотивацію професійної діяльності як структурно-функціональну складову

професійної зрілості особистості, неможна обійти проблему саморозвитку та самореалізації, яка є значущою у багатьох сучасних концепціях розвитку людини. Актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є цінними вже самі по собі. Вони є показником особистісної зрілості та одночасно умовою її досягнення. Постійне прагнення до саморозвитку не лише приносить і закріплює успіх у професійній діяльності, але також сприяє професійному довголіттю особистості.

Реалізація програми розвитку професійно значущих характеристик зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлює позитивні зміни в рівнях розвитку психологічно значущих характеристик професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій першого і четвертого курсів. Якісна динаміка старших курсів факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи пояснюється значним підвищенням показників інтраперсональної конструктивної активності (керівництва своїми потребами, емоціями та поведінкою, здатності до самостійного вибору, виявлення високого рівня професійної спрямованості), інтерперсональної конструктивної активності (здатності до відповідального вчинку і встановлення глибоких емоційно насичених контактів, емпатійного ставлення до оточуючих), трансперсональної конструктивної активності (тотожності зі своїм Я, прийняття себе і своїх переживань, прагнення до реалізації власних здібностей, постійне навчання та безперервний процес вдосконалення професійно значущих характеристик майбутньої професії.

О.М. Чайковська

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

КОУЧИНГ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема коучингу досліджувалась у працях таких зарубіжних науковців як Т. Голві, М. Джей, Р. Ділтс, М. Ландсберг, О. Огнев, О. Самольянов, Ф. Сендал, А. Сорокоумов, Е. Стак, Дж. Уйтмор. Дослідження цих авторів містять методи застосування коучингу, способи реалізації коучингової взаємодії, окремі аспекти з оцінювання

елементів коучингу. Серед вітчизняних науковців можемо виокремити праці таких як Е. Денисенко, Ю. Кравченко, Л. Круглова, О. Кузьміна, В. Кулик, Г. Назарової, В. Павлова, І. Петровської, М. Таран, Н. Чухрай та ін. У їх роботах висвітлено трактування коучингу, особливості його застосування, рекомендації щодо розвитку потенціалу працівників із застосуванням коучингу.

Коучинг як чинник розкриття потенціалу особистості у різноманітних галузях діяльності досліджували Т. Голві, М. Аткинсон, М. Дауні, С. Беттлі, Д. Уїтмор та ін. Як технологію в освіті розглядали зарубіжні вчені А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет та вітчизняні Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, С. Романова та ін.

Вперше поняття «коучинг» з'явилося у книзі виданій у 1974 р. Тімоті Голвеем «Внутрішня гра в теніс», де було сформульовано концепцію цього методу. Основною ідеєю було те, що перешкодою для досягнення мети є уявний суперник у власній голові [1]. У даному випадку наставником постає коуч, який вчить гравця шукати шляхи досягнення поставлених цілей, долаючи внутрішні перешкоди.

У 80-х роках ХХ століття поняття «коучинг» прийшло в бізнес і отримало значне поширення в країнах з високорозвиненою економікою. Методи коучингу, отримавши визнання в індивідуальній практиці, поступово стали сприяти розширенню набору управлінських технік сучасних керівників. Так народився новий феномен – управління в стилі коучингу, що став сьогодні невід'ємним елементом управління успішними підприємствами. Коучинг – це своєрідний вид навчання, в якому коуч (з англ. coach – тренер, інструктор) допомагає клієнту досягнути поставленої мети [3].

Відповідно до визначення та філософії коучингу, декларованої Міжнародною Федерацією Коучингу, «професійний коучинг» – це процес надання професійних послуг, що допомагає клієнтам добиватися якісно нових результатів у своєму особистому та професійному житті. Процес коучингу дозволяє клієнтам поглибити свої знання, покращити ефективність та підвищити якість життя [2].

У процедурі коучингу гармонійно поєднуються два принципи: принцип усвідомленості та принцип відповідальності. «Першим ключовим елементом у коучингу є усвідомлення, яке стає результатом посилення уваги, концентрації та чіткості. Усвідомлення – це здатність відбирати і ясно сприймати факти та інформацію, що відносяться до справи, визначаючи їх важливість. Усвідомлення – це знання того, що

відбувається навколо нас. Самосвідомість – це знання того, що ви відчуваєте» [3]. У випадку, коли людина діє відповідно до цих принципів, вона вільна. Свобода з'являється саме тоді, коли людина повністю усвідомила свої бажання та прагнення; з'ясувала, де вона перебуває на шляху до здійснення обраної нею мети; намітила шляхи, за допомогою яких вона може цю мету досягнути, вибравши зі всього різноманіття намічених шляхів свій єдиний і діє відповідно до виробленого нею плану для досягнення конкретного результату.

Варто зазначити, що коучинг – процес, спрямований на досягнення цілей у різних сферах життя. Це – технологія партнерської добровільної взаємодії з коучем, де терміном «коуч» позначають спеціаліста, який проводить «коучинг» – процес коуч-консультування. Коучинг проводиться у формі регулярних зустрічей, які називають сесіями коучингу (коуч-сесії). Метою цих сесій є збільшення усвідомленості, прояснення мети, підвищення компетентності та досягнення благополуччя клієнта.

Основний постулат коучингу полягає в тому, що кожна людина (команда) здатна знайти оптимальні для себе шляхи досягнення цілей і вибрати оптимальний темп руху. Також коучинг сприяє підвищенню емоційного інтелекту, тобто покращує здатність розуміти та використовувати емоції конструктивним чином.

Отже, коучинг є ефективною психологічною та навчальною технологією, що призводить до особистісного розвитку. Коучинг можливо використовувати як інструмент, що підвищує саморозуміння, як метод, що прояснює особистісні цілі, засоби та шляхи їх досягнення, а також власні життєві концепції та світоглядні позиції.

Список використаних джерел

1. Голвей Тімоті У. Внутрішня гра в теніс. Альпіна Бізнес Букс, 1974. 252 с.
2. Лев Н.Ю. Моделі коучингу: характеристика та особливості застосування. *Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка»* : зб. наук. пр. 2012. № 727. С. 76–81.
3. Уитмор Дж. Коучинг високої ефективності. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса. 2005. 168 с.
4. Hawkins P. *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy Text*. N-Y, 2015. 368 p.

В.І. Шебанова

доктор психологічних наук, професор,
Херсонський державний університет,
Херсон, Україна

**ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ:
ОГЛЯД ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНІК ТА ПРИЙОМІВ**

Екстремальні ситуації, природні та техногенні катастрофи, ситуації насилля, пандемії та інші ситуації, які порушують базове почуття безпеки та несуть у собі погрозу життю та здоров'ю самої людини та/або її близьких, – зумовлюють виникнення та розвиток у постраждалих осіб кризових станів. Окрім того, різноманітна кількість невирішених складних життєвих ситуацій також можуть зумовлювати кризові стани особистості (Старшенбаум, 2014, 2016; Шебанова, 2017 а, 2017 б, 2017 в, 2017 г; da Silva, Siegmund, Bredemeier, 2015).

До основних характеристик кризових станів особистості відносять високий рівень психічного напруження, в деяких випадках спостерігається перенапруження після чого виникає психічне виснаження. Науковці до важливих ознак кризових станів особистості відносять високий рівень тривоги, гніву, суму, відчуття безпорадності, апатії, фізичного стомлення, різке зниження самооцінки, сенситивність, депресія, а також наявність психологічної фрустрації як нездоланної перешкоди або життєвої ситуації (Старшенбаум, 2014, 2016; Шебанова, 2017 а, 2017 б, 2017 в, 2017 г; da Silva, Siegmund, Bredemeier, 2015; Rauch, Foa, Felgoise, Nezu, Nezu, Reinecke, 2018; Luxton, June, Kinn, 2019).

Науковці зазначають, що подолати кризовий стан зазвичай людина може самостійно (Ромек, Конторович, Крукович, 2005). На початковій стадії розвитку кризового стану відбувається посилення тривоги та підвищення рівня психоемоційного напруження, що зумовлює активізацію різноманітних стратегій вирішення проблем. З метою зниження рівня психофізіологічного напруження, полегшення стану, розв'язання кризи застосовуються різноманітні ресурси як зовнішні, так і внутрішні, як психологічні, так і фізичні, як матеріальні, так і духовні. Перебуваючи у кризовому періоді людина чутлива та сприйнятлива до самої мінімальної допомоги і може отримати значну користь з простої підтримки та вислуховування. Тому кризовий стан не відноситься до категорії хворобливих порушень, це – нормальна реакція людини на

аномальні події. Під час подолання своєї кризи, свого кризового стану людина отримує новий досвід, відкриває для себе нові ресурси, розширює власний діапазон адаптивних реакцій та стратегій. При цьому зазначимо, що в тому випадку, коли людина внаслідок індивідуально-психологічних особливостей та/або ситуативно реагує на кризу дезадаптивно, то криза, – поглиблюється, а хворобливі стани, – посилюються. Розвиток клінічних симптомів викликає нові дезадаптивні реакції, які можуть набути катастрофічного характеру та зумовити розвиток різних порушень, серед яких можуть бути невротичні порушення, психосоматичні порушення, психічні розлади, формування різних видів залежної поведінки, суїцидальні реакції.

Кризова психологія як сфера психологічної практики спрямована на надання психологічної допомоги особистості в кризовому стані. У її межах визначаються та впроваджуються різноманітні методи, методики та техніки, спрямовані на подолання кризових станів, зниження психічного напруження, відновлення психологічної рівноваги, профілактику дезадаптивної поведінки, що сприяє адаптації особистості до нової ситуації життя, розкриттю її внутрішніх сил та ресурсів, нормалізації її стосунків з собою, світом та іншими, оптимізації її індивідуального розвитку та гармонізації її індивідуальності.

Будь-яка кризова подія викликає не тільки нервово-психічне, але й м'язове напруження. При цьому достатньо часто м'язове напруження не усвідомлюється тим, у кого воно виникає (особливо на перших, початкових етапах). При цьому, відмітимо, що м'язове напруження зумовлює різні неприємні наслідки такі як: відчуття втоми, безсоння, головні болі, болі у спині, порушення координації, занепокоєння тощо. З метою зниження психічного та м'язового напруження застосовують метод тілесно-орієнтованої терапії та його різноманітні вправи та техніки.

Серед різних психокорекційних / психотерапевтичних інтервенцій широке застосування знаходять аутогенне тренування, прогресивна м'язова релаксація, дихальні психотехнології, техніки заземлення та інші техніки і тілесно-орієнтовані вправи, спрямовані на зниження напруження та мобілізацію особистості.

Найближча мета застосування тілесно-орієнтованої терапії – прискорити вихід із кризового стану, запобігти виникненню афективних та вегетативних розладів, сприяти створенню основи задля подальшої психокорекції. Віддалена мета – підвищити рівень психологічної компетентності клієнтів щодо навичок саморегуляції у стресових та кризових ситуаціях життя в майбутньому. Саме тому нашою метою є

стислий огляд технік та методів, які варто застосовувати під час різних життєвих криз особистості для зняття напруження та нормалізації психоемоційного стану (детально це презентовано нами у розділі монографії «Психологічні ресурси в умовах життєвої та суспільної кризи: соціальний та особистісний виміри» Шебанова, 2021 : 253-279).

Найбільш ранніми техніками тілесно-орієнтованої психотерапії історично є методи м'язової релаксації, які, починаючи з 30-40-х рр. ХХ ст., паралельно розроблялися американським психологом Е. Джейкобсоном і німецьким лікарем-невропатологом І. Шульцем. Водночас зазначимо, що створення цих методик відбувалося на міцному фундаменті, створеному багатовіковими зусиллями східних духовно-релігійних практик, що виробили свої техніки психорегуляції. Саме у 20-30-ті роки в західному співтоваристві прокинувся інтерес до медитативних шкіл і філософських вчень індуїзму, буддизму, даосизму і їх практичним технікам – системам тілесного оздоровлення, таким як йога і цигун. При цьому, Г.В. Старшенбаум зауважує, що запозичені езотеричні методи у європейській культурі надалі зазнавали модифікації та переробки (Старшенбаум, 2014; 2016).

Релаксація – це метод, за допомогою якого можна частково чи цілком знизити фізичне та психічне напруження, що необхідно для людей, що знаходяться у кризовій ситуації (Шебанова, 2017 б, 2017 в, 2017 г; Venson, Proctor, 2019; Ramirez-Garcia, Leclerc-Loiselle, Genest & et al, 2020).

Техніки заземлення та дихання (Шебанова, 2017 в, 2017 г). Заземлення у психології – це зв'язок з землею, як на тілесному, так і на ментальному рівні. У дитинстві ми достатньо часто відчуваємо землю повністю всім тілом: ми повзаємо, потім вже починаємо ходити ногами по землі та відчувати її саме ними. Що стосується метального рівня, то «земля» як символ розглядається у значній кількості психологічних та психолінгвістичних досліджень, що свідчить про її значну важливість для людини. Розвиваючи ідеї символізму, згадаємо вираз «твердо стояти на землі» – що означає впевненість та спокій. Саме тому техніки заземлення рекомендується застосовувати при різних стресових та кризових станах з метою поліпшення психічного стану, усвідомлення відчуттів пов'язаних з опорою, фіксації відчуття володіння собою, самоконтролю та самовладання.

Список використаних джерел

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья : концептуальные основы психологии здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 384 с.
2. Воробейчик Я.Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика). Одесса : Альянс-Юг, 2004. 360 с.

3. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 256 с.
4. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия. Исцеление души и тела. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 352 с. (Серия «Психологический практикум»).
5. Старшенбаум Г.В. Формы и методы кризисной психотерапии Москва : Класс, 2016. 120 с.
6. Шебанова В.И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переданного. Практическое руководство. Херсон : ПП Вишемирский В.С., 2014. 394 с.
7. Шебанова В.И. Психологія харчової поведінки : дис. ...д-ра психол.наук : 19.00.01. Київ, 2017 а. 562 с.
8. Шебанова В.И. Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017 б. 136 с.
9. Шебанова В.И. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2017 в. 252 с.
10. Шебанова В.И. Психологічна допомога жінкам, що зазнали насильства. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2017 г. 232 с.
11. Шебанова В.И. Тілесно-орієнтовані техніки та прийоми подолання кризових станів. *Психологічні ресурси в умовах життєвої та суспільної кризи: соціальний та особистісний виміри* : колект.моногр. / наук. ред. О.Є. Блинова, відпов. ред. В.Ф. Казібекова. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 253-279.
12. Benson H, Proctor W. Relaxation revolution. New York, USA: Scribner; 2019. 265p.
13. Rauch S., Foa E., Felgoise S., Nezu A., Nezu C., Reinecke M. Encyclopedia of cognitive behavior therapy. New York: Springer; 2018. 307 p.
14. Luxton D., June J., Kinn J. Technology-based suicide prevention: current applications and future directions. *Telemed Health*. 2019;17:50-4.
15. Ramirez-Garcia, M.P., Leclerc-Loiselle, J., Genest, C. et al. Effectiveness of autogenic training on psychological well-being and quality of life in adults living with chronic physical health problems: a protocol for a systematic review of RCT. *Syst Rev* 9, 74 (2020). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01336-3>
16. da Silva J., Siegmund G., Bredemeier J. Crisis interventions in online psychological counseling. *Trends Psychiatry Psychother*. vol.37 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2015 <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2014-0026>

О.В. Шевчук

кандидат педагогічних наук, викладач,
навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна

**БУЛІНГ ТА ЦЬКУВАННЯ СЕРЕД ОДНОЛІТКІВ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Булінг – складна та неприємна тема, особливо для тих, хто з нею зустрічався. За останніми даними, практично кожен підліток так чи інакше зустрічався із ситуаціями цькування, у позиції агресора, жертви або просто стороннього спостерігача. З булінгом також пов'язані переживання таких неприємних емоцій, як страху, провини, сорому, безпорадності, ненависті, відчаю, і найсумніше, що ці переживання дуже мало обговорюються.

Булінг – систематична цілеспрямована агресивна поведінка за умови нерівності сил чи влади учасників.

Розрізняють цькування пряме, коли дитину б'ють, обзивають, дражнять, псують її речі або відбирають гроші, і непряме: поширення чуток і пліток, бойкотування, уникнення, маніпуляція дружбою тощо.

З кожним роком явище булінгу стає все поширенішим.

Є три основні ролі учасників ситуації булінгу – це жертва, переслідувач, свідок. Ролі можуть змінюватися від ситуації до ситуації та від групи до групи. Учасники булінгу мають певні особистісні та поведінкові риси і мають низку пов'язаних із ролями соціальних ризиків.

Численні дослідження показують, що до групи ризику по можливості опинитися в ролі жертви потрапляють діти, які мають труднощі в навчанні, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, розлади аутистичного спектру, діабет, епілепсію, порушення ваги та інші порушення і хронічні захворювання, що особливо впливають на зовнішність. Діти, які виявилися жертвами цькування, відчувають складності зі здоров'ям й успішністю втричі частіше в порівнянні з однолітками, мають симптоми тривожно-депресивних розладів, апатію, головний біль і чинять спроби суїциду [3].

Типового переслідувача можна описати як людину імпульсивну і готову застосувати насильство для самоствердження. Діти, які практикують переслідування інших дітей, схильні демонструвати грубість і відсутність співчуття до жертви, можуть бути агресивними з дорослими, їм важко дотримуватися правил. Вони можуть бути

одиначками з дефіцитом соціальних навичок, але це не так: вони менш депресивні, самотні і тривожні, ніж їхні однолітки, і часто мають серед них високий соціальний статус і групу спільників, нехай навіть невелику.

Переслідувачі мають високий емоційний інтелект, вони добре розпізнають чужі емоції і психічні стани і успішно маніпулюють дітьми. Основними мотивами булінгу у переслідувачів є потреба у владі, почуття задоволення від заподіяння шкоди іншим та винагорода – матеріальна (гроші, цигарки, інші речі, що відбираються у жертви) або психологічна (престиж, соціальний статус тощо). Негативні наслідки того, що така поведінка для них стає звичною, – низька успішність та прогули, бійки, злочинство, вандалізм, зберігання зброї, вживання алкоголю та тютюну [1].

Наступна група учасників булінгу – це свідки, саме до неї входить більшість учасників. За даними канадських дослідників, до 68% учнів середньої школи бували свідками цькування у школі. Цікаво, що практично всі діти (але чим старші, тим рідше) повідомляють про почуття жалості до жертви, але менше половини намагаються їй допомогти. Реакція свідків надзвичайно важлива для того, що відбувається: приєднання до цькування і навіть найменше схвалення (усмішка, сміх тощо) свідків є винагородою для переслідувачів, а опір і спроби підтримати жертву утримують переслідувача від подальшого насильства. Свідки стикаються з внутрішнім конфліктом, який полягає в тому, що спроба припинення цькування пов'язана зі страхом втратити власну безпеку та власний статус у дитячому колективі. Негативним наслідком для свідків цькування стає формування світовідчуття, коли вони сприймають середовище як небезпечне, переживають страх, безпорадність, сором за свою бездіяльність і водночас відчувають бажання приєднатися до агресору. У свідків слабшає здатність до емпатії.

Як правило, причини булінгу криються в наступному: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів та невміння толерантно ставитися до них; агресивність; наявність у дитини психічних чи фізичних вад; низька самооцінка; заздрість; відсутність предметного дозвілля.

Не всі діти можуть і хочуть розповісти батькам про свої проблеми, і чим старша дитина, тим менша ймовірність, що вона поскаржиться батькам на те, що відбувається. Варто виявляти інтерес до справ своєї дитини, але робити це ненав'язливо. Якщо він сам нічого не розповідає, слід постежити за ним [2].

Насамперед потрібно піти до школи, поговорити з учителями про стосунки своєї дитини з однокласниками, подивитися, як поводить

дитина в класі після уроків або на перерві, на святах: чи виявляє ініціативу у спілкуванні, з ким спілкується він, хто спілкується з нею та ін. Можна звернутися по допомогу до шкільного психолога, йому легше здійснювати спостереження дітей.

Підвищення самооцінки допомагає протистояти кривдникам, але важливо пам'ятати, що агресія відбувається не з вашої вини. Вам ніколи не завадить підвищити самооцінку і підняти собі настрій незалежно від ситуації, щоб вам було простіше протистояти випробуванням. При цьому не треба вважати, що знущання породжені лише вашою невпевненістю в собі. Часто кривдників мучать проблеми у ній, а також проблеми особистого характеру. У таких випадках заподіяння шкоди іншим людям допомагає зняти емоційну напругу та відчутти себе благополучнішим.

Список використаних джерел

1. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. та ін. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа). Київ : Алатон, 2017. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcLXZwZVIJaFBCS3c>.
2. Глобальне опитування про булінг. ЮНІСЕФ. URL: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr/infographicbullying-upd.pdf>
3. Як припинити знущання в вашому класі URL: <https://uk.spacqroo.org/kak-prekratit-izdevatelstva-v-vashem-klasse-7426>

Н.В. Шишулина

Брестский областной институт развития образования,
Брест, Республика Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс стремительного проникновения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), прежде всего мобильного Интернета, в различные сферы жизнедеятельности обобщенно фиксируется как цифровизация, которая неизбежно относится и к школе. В этих новых условиях изменяется традиционная система взаимодействия в системе «Учитель – Ученик» и его участники. Происходящая трансформация только становится объектом для научного анализа, в котором мнения специалистов представляют широкий спектр полярностей: от оптимизма до пессимизма.

В настоящей работе предлагается ракурс рассмотрения проблемы психологических последствий цифровизации с позиции педагогов как ведущих субъектов образования, организующих этот процесс на практике. Предметом эмпирического изучения выступает содержание представлений, сложившихся в профессиональном педагогическом сознании, об изменениях поколения современных учащихся по сравнению со школьниками «доцифровой эпохи».

В исследовании принимало участие 119 педагогов учреждений общего среднего образования городских (57 респондентов) и сельских (62 респондентов) школ Брестской области первой и высшей категорий (учителя-филологи, химики, математики и другие педагоги-предметники). Средний стаж работы участников исследования 18 лет. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Основным методом изучения представлений педагогов выступило свободное описание. Учителям предлагалось ответить на вопрос: «Как изменился учащийся по сравнению со школьниками доцифровой эпохи?». В итоге контент-анализа ответов было установлено 18 смысловых категорий, подсчет частоты которых отражен в таблице.

Таблица

Частота представлений педагогов об изменениях учащегося в условиях цифровизации

№	Вариант ответа	Сумма	%
1	Списывание	24	20,2
2	Снижение мотивации	23	19,3
3	Снижение качества обучения	22	18,5
4	Проблема с психофизическим здоровьем	22	18,5
5	Доступность информации	20	16,8
6	Менее трудолюбивые	20	16,8
7	Дефицит чтения	18	15,1
8	Более уверенные в себе	16	13,4
9	Дефицит когнитивных способностей	14	11,76
10	Зависимость от Интернета	13	10,92
11	Клипное мышление	12	10,08
12	Дефицит живого общения	12	10,08
13	Рассеянность	6	5,04
14	Агрессивность	6	5,04
15	Отсутствие саморазвития	6	5,04
16	Отсутствие изменений	6	5,04
17	Ухудшение памяти	5	4,2
18	Уменьшение словарного запаса	5	4,2

Анализ содержания таблицы свидетельствует, что только на уровне случайности (16 позиция, 5%) педагоги не фиксируют изменений. Из оставшихся 17 категорий две являются положительными (доступность информации и рост уверенности в себе, соответственно 5 и 8 позиции). Подавляющее большинство происходящих с современными учениками сдвигов оценивается со знаком «минус», и эти негативные изменения относятся преимущественно к интеллектуальной сфере обучающихся. Кроме того, первые три позиции в таблице прямо говорят о том, что ведущим обобщенным последствием цифровизации педагоги считают ухудшение качества образования.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что педагоги-практики разделяют пессимистическую позицию, представленную и в академическом сообществе, относительно последствий цифровизации. К примеру, авторитетный немецкий психиатр М. Шпитцер (Шпитцер, 2014) называет эти последствия «цифровой деменцией», выражающейся в значительном снижении когнитивных способностей. Особенно страдают память и внимание, снижение которого ведет к хронической рассеянности. Аналогичные проблемы фиксируют и белорусские ученые, отмечая, что «растет шаблонность и репродуктивность ответов детей, затрудняется контроль образовательных результатов, острой становится проблема плагиата при выполнении письменных работ... стремление поглотить огромные несистематизированные массивы информации приводит к перегрузке ученика, создает предпосылки для утраты психического здоровья, когда человек теряет себя» (Воротницкий, Мулярчик, 2019 : 4).

Таким образом, единство позиций ученых и педагогов-практиков о негативных последствиях для учащихся цифровизации образования, которая в настоящее время имеет стихийный характер, свидетельствует о необходимости разработки научно-обоснованной методологии ее реализации в школе.

Список использованной литературы

1. Воротницкий Ю.И., Мулярчик К.С. Направление и технологии цифровой трансформации образования. *Воспитание и дополнительное образование*. 2021. № 2. С. 3–8.
2. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг : пер. с нем. Москва : АСТ, 2014. 288 с.

А.П. Шмітінг

магістрантка 1 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ СІМ'Ї ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Життя сім'ї характеризується матеріальними і духовними процесами. Через неї змінюються покоління людей, у ній людина народжується, через неї продовжується рід. Родина, її форми і функції прямо залежать від суспільних відносин у цілому, а також від рівня культурного розвитку суспільства. Природно, чим вище культура суспільства, тим вище культура родини.

Внутрішньо-родинні відносини можуть бути, як і персональні (відносини між матір'ю і сином), так і групові (між батьками і дітьми або між подружніми парами у великих родинах). Сутність сім'ї відбиває в її функціях, у структурі й у рольовому поведженні її членів (Бех, 2002).

Найважливішими функціями родини є: репродуктивна; господарсько-споживча; виховна; відбудовна; регулятивна; соціалізація особистості; комунікативна; досугова; соціально – статусна; емоційна; сексуальна (Алексєнко, 2018).

Репродуктивна функція містить у собі відтворення в дітях чисельності батьків, тобто бере участь у кількісному і якісному відтворенні населення. Можна сказати, що це найважливіша функція. Виконання цієї функції родиною залежить від усієї сукупності суспільних відносин. В останні роки ця функція привертає загальну увагу: Скільки сучасній родині мати дітей? Адже, міркуючи логічно, щоб через 24-30 років населення нашої країни було не менше, ніж зараз, необхідно, щоб дітей у родині було не менше ніж батьків. Бажано навіть більше, тому що іноді двоє дітей по тим або інших причинах не завжди відтворюють своїх батьків. У цілому 1000 чоловік населення, що складає з 2-х-дітних родин, через 25-30 років утрачають третина своєї чисельності і по статистиці для відтворення населення треба, щоб приблизно 50 % родин мали 3 дітей (Бондарчук, 2008).

В наш час, через перевагу міського способу життя, збільшення зайнятості жінок, найтяжкого економічного становища народжуваність

падає. Звичайно, варто відзначити і вплив на цю функцію сім'ї розводів і абортів. Таким чином, може виявитися, що на двох пенсіонерів буде приходиться один працівник. З цього погляду держава зацікавлена в збільшенні багатодітних родин, надання їм визначених пільг. Але, не дивлячись на це, зокрема з позицій тенденції збільшення народження в багатодітних родинах дітей з патологіями, перенаселення через обмеженість ресурсів, збільшення непрацюючого населення й інших факторів, можна припустити, що на даному етапі збільшення дітонародження і багатодітних родин має не тільки позитивну сторону (Бондарчук, 2012).

Господарсько-споживча функція родини охоплює різні аспекти сімейних відносин. Це ведення домашнього господарства, дотримання домашнього бюджету, керування родиною, проблема жіночої праці та ін.

Родина забезпечує міцні економічні зв'язки між своїми членами, підтримує матеріально неповнолітніх і непрацездатних її членів, робить допомогу і підтримку тим членам родини, у яких виникають матеріальні, фінансові труднощі.

Відбудовна функція родини складається в підтримці здоров'я, життєвого тону, організації дозвілля і відпочинку, родина стає оздоровчим середовищем, де будь-який член родини вправі сподіватися на турботливе відношення рідних і близьких. Для цього потрібно не тільки морально-психологічна підготовка, але і дотримання режиму праці і відпочинку, режиму харчування та інше.

Організація дозвілля відіграє велику роль у відновленні. Дозвілля служить засобом відновлення фізичних і духовних сил людини. Часто дозвілля відбувається в кожного по-своєму. Хтось дивиться ТБ, слухає музику і т.д., це є пасивним відпочинком. Людина має потребу в активному відпочинку (подорожі, прогулянки). Це приносить більше здоров'я для родини в цілому і кожного її членів (Вишневіський, 2014).

Призначення регулятивної функції полягає в тому, щоб регулювати й упорядковувати відносини між статями, підтримувати сімейний організм у стабільному стані, забезпечувати оптимальний ритм його функціонування і розвитку, здійснювати первинний контроль за дотриманням членами родини суспільних норм особистого, групового і громадського життя.

Родина як соціальна спільність є первинним елементом, зв'язок особистості із суспільством: вона формує в дитини представлення про соціальні зв'язки і включає в них його з народження. Звідси наступна найважливіша функція родини – соціалізація особистості. Потреба людини в дітях, їхньому вихованні і соціалізації додає зміст самого

людського життя. Дана функція сприяє виконанню дітьми визначених соціальних ролей у суспільстві, їхньої інтеграції в різні соціальні структури. Ця функція тісно зв'язана з природною і соціальною сутністю родини як виробника людського роду, а також з господарсько-економічною функцією родини, оскільки виховання дітей починається з їхнього матеріального забезпечення і відходу за ними.

Усе більше значення соціологи додавали і додають комунікативної функції родини. Можна назвати наступні компоненти цієї функції: посередництво родини в контакті своїх членів із засобами масової інформації (телебачення, радіо, періодична преса), з літературою і мистецтвом; вплив родини на різноманітні зв'язки своїх членів з навколишнім природним середовищем і на характер її сприйняття; організація внутрісімейного об'єднання. Невміння спілкуватися здатне зруйнувати родину. Основними компонентами культури спілкування є співпереживання, терпимість, поступливість, доброзичливість. Особлива здатність до спілкування - уміння визнати цінність іншого, навіть при розбіжності позицій. Тільки в такий спосіб можна досягти гармонії в сімейному житті.

Соціально-статусна функція зв'язана з відтворенням соціальної структури суспільства, тому що надає (передає) визначений соціальний статус членам родини. Співробітництво як тип взаємин у родині припускає опосередкованість міжособистісних відносин у родині загальними цілями і задачами спільної діяльності, її організацією і високими моральними цінностями. Саме в цій ситуації переборюється егоїстичний індивідуалізм дитини.

Емоційна функція припускає одержання емоційної підтримки, психологічного захисту, а також емоційна стабілізація індивідів і їхня психологічна терапія. Дуже важливо частіше поділитися своїми думками, не скупитися на похвалу, добрі слова.

Сексуальна функція родини здійснює сексуальний контроль і спрямована на задоволення сексуальних потреб чоловіка і жінки.

Виховна функція. Родина як первинний осередок є виховною колицкою людства. У родині головним чином виховуються діти. У родині дитина одержує перші трудові навички. У нього розвивається уміння цінувати і поважати працю людей, там він здобуває досвід турботи про батьків, рідному і близьких, учиться розумному споживанню різних матеріальних благ, накопичує досвід спілкування з грішми.

Кращий приклад – це приклад батьків. У більшості випадків діти наслідують батьків. У родині виховуються і дорослі, і діти. Особливо

важливе значення має її вплив на підростаюче покоління. Тому *виховна функція* родини має три аспекти.

Перший – формування особистості дитини, розвиток його здібностей і інтересів, передача дітям дорослими членами родини (матір'ю, батьком, дідусем, бабусею й ін.) накопиченого суспільством соціального досвіду, збагачення їхнього інтелекту, естетичний розвиток, сприяння їхньому фізичному удосконалюванню, зміцненню здоров'я і виробленню навичок санітарно-гігієнічної культури. Другий аспект – родина впливає на розвиток особистості кожного її члена впродовж усього його життя. Аспект третій – постійний вплив дітей на батьків (і інших дорослих членів родини), що спонукує їх активно займатися самовихованням.

Отже, можна зробити висновки, що рольова взаємодія в родині є сукупність норм і зразків поведінки одних членів родини стосовно інших.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т.Ф. Умови сучасного сімейного виховання: Науково-методичний посібник. Київ, 2018. 223 с.
2. Бех І.Д. Особистість народжується в сім'ї. *Початкова школа*. 2002. № 2. С. 12–15.
3. Бондарчук О.І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. Київ : АЛД, 2008. 165 с.
4. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. Київ : МАУП, 2012. 96 с.
5. Вишневецький О. Система цінностей і стратегія виховання: Тезовий виклад. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 15–18.

О.С. Штепа

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Львів, Україна

РЕСУРСНИЙ КОНТЕКСТ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСОБОЮ ВПЛИВУ НА НЕЇ ТРАВМАТИЧНОЇ ПОДІЇ

З метою організування результативного психологічного супроводу у консультативній психології цілком слушно звертають увагу на особливості психологічної ресурсності людини, яка звернулася за підтримкою чи допомогою. Звісно, професійна компетентність і інтуїція

психолога-практика дає змогу методами спостереження, інтерв'ю, опитування з'ясувати наявні у особи психологічні ресурси і апелювати саме до них у ході консультування. Водночас, на наш погляд, наукова інформація щодо психологічних ресурсів, на (не)доцільно «покладатись», може бути корисною саме для вчасного прийняття рішення професіоналом.

Для визначення тренду (не)наявних у людини психологічних ресурсів у складній життєвій ситуації ми реалізували аналіз емпіричних даних щодо ресурсного контексту інтерпретації особою впливу на неї травматичної події. Емпіричною метою дослідження було визначити, які саме психологічні ресурси (не)вичерпані переживанням людиною події, як травматичної. Оцінку впливу травматичної події було здійснено за шкалою Горовіца (IOES), яка містить показники уникання і нав'язливості спогадів людини щодо певної життєвої події, яка відбулась з нею.

До психологічної вибірки досліджуваних увійшло 54 особи віком 28-53 років ($M=34$) (з них 43% жінок, 57% чоловіків), усі досліджувані були здобувачами другої вищої освіти 2-3 року навчання (правознавство, психологія, філологія). Досліджувані описали суть складної життєвої ситуації, яку вони проживали на час дослідження (через 3 – 8 місяців після того, як відбулась складна життєва подія), як значні непорозуміння у взаєминах (розбіжності у цінностях, відсутність підтримки і розуміння з боку іншого, втрата довіри до партнера) зі значущими людьми – близькими, подружжям, дітьми, друзями. Високий рівень оцінки травматичності події було виявлено у 7% досліджуваних (з них 4 чоловіки та 1 жінка), середній – 67%, низький – 26%. На наш погляд, дані про те, що для 74% досліджуваних було оцінено непорозуміння у взаєминах, як відчутно травматичну подію, варто інтерпретувати, як (не вдалу) спробу порозумітися, тому важливо було визначити, яких ресурсів не вистачило для себе- і взаємо-розуміння.

Психологічні ресурси було діагностовано за допомогою таких методик, як опитувальник психологічної ресурсності О. Штепа, тест-опитувальник діагностики показників екзистенціальних ресурсів особистості Є. Рязанцевої, анкета самооцінки «сил характеру», побудованої нами на основі опитувальника «Чесноти і сили характеру» (адаптація І. Буровіхіною, Д. Леонтьєвим, Є. Осіним методики Values in Action К. Петерсона і М. Селігмана, опитувальник стратегій подолання кризового стану М. Лаада, опитувальник психологічного благополуччя (адаптація С. Карсканової методики К. Ріфф), методика визначення

(ін)толерантності до невизначеності С. Бадлера (адаптація Г. Солдатової, Л. Шайгерової), методика оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії О. Бандаренко, опитувальник рефлексії Д. Леонтьєва, Є. Осіна, опитувальник втрат та набуття персональних ресурсів (розроблено Н. Водопьяною та М. Штейном), шкала когерентності А. Антоновскі в адаптації Є. Осіна.

Для визначення психологічних ресурсів, що поглянути траматичністю переживання події, було застосовано дискримінантний аналіз за показником «загальний рівень оцінки важкості впливу травматичної події» (табл.1).

Таблиця 1.

Результати дискримінантного аналізу психологічних ресурсів, вичерпаних переживанням людиною події як травматичної (Wilks' Lambda 0,30)

Психологічні ресурси	Wilks' - Lambda	Partial - Lambda	F-remove - (2,47)	p-level	Toler.	1-Toler. - (R-Sqr.)
Інтерпретативний ресурс «творчість»	0,49	0,60	15,04	0,00	0,28	0,71
Ресурс психологічного виживання «фізична активність»	0,43	0,69	10,47	0,00	0,24	0,75
Ресурс-«сила характеру» «чуття прекрасного»	0,40	0,74	7,83	0,00	0,30	0,69
Ресурс-«сила характеру» «гнучкість мислення»	0,33	0,90	2,47	0,09	0,82	0,17
Ресурс психологічного виживання «переконавання і вірування»	0,31	0,95	1,02	0,36	0,45	0,54

За результатами дискримінантного аналізу було з'ясовано, що з 68 психологічних ресурсів, які було включено до аналізу, вичерпаними переживанням людиною події, як травматичної, виявилось усього 5. Ресурсами, вичерпаними переживанням людиною події, як травматичної, виявлено «переконавання і вірування» і «фізична активність», які є ресурсами психологічного виживання і можуть бути інтерпретовані, як джерела поповнення людиною власних ресурсів. Відтак, важкість травматичності події для людини, ймовірно зростатиме саме за зниження нею власного фізичного комфорту і активності, апатії

у період переживання труднощів, а також за ревізії власних переконань, яка є не на часі саме у процесі переживання складної життєвої ситуації, тому варто сконцентруватись не на причинах, а цілях. Виявлено, що за оцінки події, як травматичної, людина відчуває втрату ресурсу «творчість», що виявляється у зниженому тонусу відчуття власної унікальності, значущості, складнощах у формулюванні саме власного, авторського погляду на життя. Відтак, проєктивні методи, що дають змогу виявляти творчий підхід, можуть стати у нагоді на першопочатках психологічної (само)підтримки.

З метою визначити, які психологічні ресурси, що не поглинути травматичністю переживання події, є чинниками оцінки складності впливу цієї події, було реалізовано покроковий регресійний аналіз ($p \leq 0,01$) (табл.2).

Таблиця 1.

Результати регресійного аналізу щодо ресурсів-чинників загального рівня оцінки важкості травматичної події

Психологічні ресурси	Multiple - R	Multiple - R-square	R-square - change	F - to - entr/rem	p-level	Step - +in/-out
Мотиваційний ресурс психологічного благополуччя «самоприйняття»	0,40	0,16	0,16	9,92	0,00	1
Інтерпретативний ресурс «робота над собою»	-0,51	0,26	0,10	7,41	0,00	2

Доцільно звернути увагу, що ресурс «самоприйняття», власне, зумовлює зростання оцінки рівня травматичності події, а ресурс «робота над собою» – зниження рівня оцінки важкості травматичного впливу. Самоприйняття як ресурс від психологічного благополуччя, що передбачає схвалення людиною власних і позитивних і негативних властивостей, часто тлумачений, як «прийняття себе таким, яким ти є», зумовлює надання людиною події підвищеного рівня важкості саме через злам закономірності щодо того, що «з хорошою людиною відбуваються хороші події». Ймовірно, особистість, яка через надмірне самоприйняття не передбачала змінюватися, внаслідок непорозумінь і неприйняття з боку інших схильна драматизувати події. Натомість ресурс «робота над собою», що передбачає долання людиною страху перед життям і самозміни, дає змогу, бути психологічно готовою до

змін, сприймати неочікуваності не як загрози, а як можливості для (само)розуміння.

У табл.3 наведено результати кореляційного аналізу, що дають змогу прослідкувати зв'язки психологічних ресурсів та показників впливу травматичної події показників впливу травматичної події – уникання і нав'язливості.

Таблиця 3.

Результати кореляційного аналізу щодо зв'язків психологічних ресурсів та показників впливу травматичної події

Психологічні ресурси і шкали оцінки впливу травматичної події	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Інтерпретативний ресурс «творчість»	1,00									
Інтерпретативний ресурс «робота над собою»	0,02	1,00								
Мотиваційний ресурс психологічного благополуччя «самоприйняття»	-0,55***	0,57***	1,00							
Ресурс-«сила характеру» «гнучкість мислення»	0,11	0,31*	-0,04	1,00						
Ресурс-«сила характеру» «чуття прекрасного»	-0,74***	-0,06	0,21	-0,11	1,00					
Ресурс психологічного виживання «переконання і вірування»	0,58***	0,49***	-0,08	-0,14	-0,33*	1,00				
Ресурс психологічного виживання «фізична активність»	0,71***	0,25	0,02	-0,21	-0,61***	0,73***	1,00			
Шкала уникання спогадів людини щодо певної життєвої події	-0,38**	0,09	0,53***	-0,28*	0,07	-0,17	-0,05	1,00		
Шкала нав'язливості спогадів людини щодо певної життєвої події	-0,32*	-0,18	0,17	-0,09	0,17	-0,30*	-0,29*	0,57***	1,00	
Загальний рівень оцінки важкості впливу травматичної події	-0,40**	-0,04	0,40**	-0,21	0,14	-0,26	-0,19	0,90***	0,88***	1,00

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$.

Актуалізація ресурсу «творчість» пов'язана із зниженням рівня уникання і нав'язливості, а також медитативного вчування у прекрасне,

застигле самоприйняття; натомість активізується фізична активність людини, її здатність приймати самостійні рішення, творити дієво. З джерелом вірувань і переконань пов'язаний ресурс «робота над собою», який дає змогу оновити реалістичність самоприйняття. Джерелами ресурсів для зменшення нав'язливості спогадів щодо травматичної події є вірування і переконання та фізична активність.

За результатами реалізованого дослідження можна стверджувати, що ресурсний контекст переживання особою впливу на неї травматичної події є таким: інтерпретативний ресурс «творчість», ресурс психологічного виживання «фізична активність», ресурс-«сила характеру» «чуття прекрасного», ресурс-«сила характеру» «гнучкість мислення», ресурс психологічного виживання «переконання і вірування», мотиваційний ресурс психологічного благополуччя «самоприйняття» і інтерпретативний ресурс «робота над собою». На наш погляд, подія непорозуміння у взаєминах є універсальною для можливостей ресурс-аналізу, оскільки стосується взаємин і прийняття людьми рішення щодо змістовності себе і Іншого у стосунках, що буде значущим і визначальним за будь-яких стресових ситуацій.

Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ
НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

**МАТЕРІАЛИ VII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

15 лютого 2022 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Ченстохова –
Брест – Мінськ, 2022

Головний науковий редактор
Головний редактор
Відповідальний секретар

С.Д. Максименко
Л.А. Онуфрієва
Д.І. Куриця

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 31.01.2022 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 9,53. Тираж 100. Зам. 56

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р