

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)
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations
(м. Париж, Франція)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ ХІV МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 квітня 2022 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Ченстохова – Париж

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
2022

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 31.03.2022 р.)

Рецензенти:

О.С. Фальова – д-р психол. н., проф. каф. практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна;

Dr Beata Anna Piechota – Karpacka Państwowa Uczelnia w Krośnie, Polska.

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, д-р психол. н., проф., директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Україна (гол. наук. ред.); **Л.А. Онуфрієва**, д-р психол. н., проф., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна (гол. ред.); **Станіслав Клімовський**, канд. юрид. н., віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція; **Віктор Массот Моріс**, Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція; **Аркадіуш Мажец**, проф., д-р габіліт., Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща (заступ. гол. ред.); **Марек Палюх**, проф. надзвичайний, д-р габіліт. гуманіт. н., Інститут педагогіки, Жешівський ун-т, Республіка Польща (заступ. гол. ред.); **У. Грुца-Мьонік**, проф. надзвичайний, д-р габіліт. суспільних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща (заступ. гол. ред.); **В.І. Шебанова**, д-р психол. н., проф., Херсонський держ. ун-т, Україна; **Н.І. Таверовецька**, канд. психол. н., доц., Херсонський держ. ун-т, Україна; **Л.М. Воевідко**, канд. пед. н., доц., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна; **Н.М. Гончарук**, д-р психол. н., доц., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна; **І.А. Рудзевич**, канд. психол. н., доц., КПНУ ім. Івана Огієнка; **О.В. Гудима**, канд. психол. н., доц., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна; **О.М. Чайковська**, канд. психол. н., доц., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна; **Р.Т. Сімко**, канд. психол. н., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна; **Д.І. Куриця**, канд. психол. н., КПНУ ім. Івана Огієнка, Україна (відп. секр.).

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2022 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 274 с. Англ., укр., пол.

У матеріалах XIV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» окреслено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі психології відповідно за спільних міжнародних науково-дослідницьких проєктів.

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

УДК 159.923(061)

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022
© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

Максименко С.Д., Максименко К.С. Внутрішній світ особистості	9
Гуляс І.А. Технології аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості в контексті вітчизняних наукових шкіл	14
Ivashkevych Eduard, Onufrieva Liana. The importance of teacher's social intelligence in the development of pupils' cognitive interests	17
Курця Д.І., Мельник Н.О. Роль емоційного інтелекту у досягненні успіху	21
Мойсеєнко Л.А., Шегда Л.М. Індивідуально-особистісні причини виникнення помилок у творчому математичному мислені	23
Онуфрієва Л.А., Масовець С.П. Психологічний аспект спілкування в системі міжперсональної та міжгрупової взаємодії	27
Paluch Marek, Malikowski Radosław. Kompensowanie deficytów i zaspokajanie potrzeb jako istotna strategia w działalności socjalnej i wychowawczej	31
Parzyszek Magdalena. Geniusz kobiety – żony i matki	35
Щербак Т.І. Сучасний стан питання щодо особливостей психічної регуляції рухової активності у підлітків	37

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Ананова І.В. Почуття провини у травматичній ситуації: провини вцілілого	40
Бойчук-Венгер Т.А. Особливості запобігання та подолання босінгу серед медичних працівників	43
Гоцуляк Н.Є. Психологічні ризики волонтерів, що допомагають постраждалим у період воєнного стану	46
Гоцуляк Н.Є., Бабелюк О.В. Психодіагностичне забезпечення розладів психіки і поведінки у військовослужбовців-учасників бойових дій	49
Гоцуляк О.О., Гоцуляк Н.Є. Самоефективність як чинник професіоналізації особистості	53

Gruca-Miąsik Urszula, Klimiuk-Miąsik Magdalena, Miąsik Radosław. Pedagogiczne i medyczne aspekty terapii ADHD I ADD medyczną marihuaną oraz CBD.....	56
Kharchenko Yevhen, Nabochuk Alexander. How to use a compensatory theory of Adler to provide a rehabilitation of children with logoneurosis	59
Логвіна О.А., Лящук І.В. Корекційно-розвивальна програма емоційної зрілості для майбутніх психологів	62

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Гончарук Н.М., Олянін О.Ф. Психологічні засади російсько-української гібридної війни.....	67
--	----

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Апонюк М.П. Особливості дослідження емоційно-оцінювального ставлення особистості до себе.....	71
Баратюк А.Ю. Дослідження особистісних чинників схильності до розвитку тривожно-фобічних розладів у студентів-психологів.....	73
Бондар Ю.Д. Показники конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії	76
Буртняк Д.І. Особливості експериментального дослідження ефективності впливу та захист від нього	79
Волошин Г.І. Особливості експериментального дослідження характеру взаємин у сім'ї	82
Гончарук Н.М., Владішевський О.О. Особливості розвитку невербальних аспектів комунікації в осіб із сором'язливістю ..	84
Данчук Ю.П., Молдован З.Ю. Особливості формування емпатії у студентів-психологів	89
Ivashkevych Ernest, Khupavtseva Nataliia. Transformation utterances of facilitative interaction	91
Качур Д.М. Психологічні особливості емоційного ставлення дошкільників до ровесників	94
Кушлак Р.С. Особливості вольових порушень у молодшому віці, шкільному віці	96
Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna. Psychological ways of building up linguocultural models in the Ukrainian language	98
Нижник В.В. Особливості експериментального дослідження страхів у підлітків	102
Онуфрієва Л.А., Кінашук О.О. Особливості особистісної регуляції в професійній діяльності фахівців соціономічних професій.....	105

Янковський О.В. Ціннісні суперечності як чинник виникнення сімейних конфліктів	109
---	-----

ПРОБЛЕМИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Капустюк О.М., Пастушенко В.С. Зарубіжний досвід дослідження ролі батьків в освітньому процесі.....	112
Рудзевич І.А. Психологічні засади виникнення педагогічних конфліктів	117

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Бачинська М.В. Психоконфорт особистості та його взаємозв'язок із природними умовами проживання	121
Боршуляк І.М. Організація профілактики психологічного здоров'я працівників у колективі.....	124
Нлавінска Еліна. Harmful effects of alcohol on a human body... ..	126
Завязкіна Н.В., Мартін М.Є. Особливості психічної саморегуляції у жінок, які виховують дітей із порушеннями розвитку	129
Куриця Д.І., Кащук А.Р. Психологічні особливості професійного вигорання	132
Логвіна О.А., Штефанич О.С. Захисно-копінгова поведінка як чинник попередження та подолання стресу особистості ...	135
Михальська Ю.А. Психічне здоров'я в системі психологічних та медичних знань	138
Подлесна А.Е. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників	141
Славіна Н.С., Капучак А.В. Сімейні взаємини та емоційна сфера дитини	144
Славіна Н.С., Сосновська А.В. Вплив сімейних конфліктів на психічний розвиток дитини	146
Співак В.І. Ігрова залежність як форма адиктивної поведінки підлітків.....	149
Чиханцова О.А. Резильєнтність як чинник психічного здоров'я	153

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Бачинська О.М. Психолого-педагогічні особливості формування інформаційної компетентності у студентів в умовах інклюзивної освіти	156
---	-----

Восвідко Л.М. Додатковий музичний інструмент – додаткові компетентності здобувачів вищої освіти для реалізації у предметній сфері	158
Гудима У.В., Гудима О.В. Психологічні особливості уваги студентів під час дистанційного навчання	164
Завадська І.М. Аналіз поняття «емоційна культура», його структура та вплив на професійну діяльність студента-психолога.....	167
Івах А.В. Професійне самовизначення як компонент професійного розвитку особистості та критерій життєвого успіху.....	169
Логвіна О.А., Крук Т.І. Готовність майбутніх психологів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.....	173
Онуфрієва Л.А., Соколюк В.В. Особливості професійної ідентифікації у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій	176
Флорескул М.О. Взаємозв'язок мотивів поведінки та ціннісних орієнтацій особистості студентів соціономічної сфери.....	179

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Крупник І.Р. Соціально-психологічні аспекти політичної активності громадян	183
Палилюцько О.М., Гуменюк І.М. Забезпечення соціального захисту населення в контексті європейської інтеграції.....	186
Janusz Miąso. Rola psychologii społecznej w dynamice walki społecznej na przykładzie heroicznej walki o niepodległość Ukrainy	189

ПСИХОЛОГІЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гуменюк І.А. Особливості психолого-педагогічного навчання молоді в інклюзивному суспільстві	191
Куриця Д.І., Гаврилюк О.І. Психологічні особливості стресу в управлінській діяльності	193
Куций О.А. Командна діяльність в організаціях: теоретичні та практичні аспекти	195
Чайковська О.М. Коуч-технології в освітньому процесі	199
Шевчук О.В. Психолого-педагогічні особливості працевлаштування осіб з інвалідністю	202

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Данильчук В.В. Психологічні передумови формування залежної поведінки	205
Комарницька Л.М. До питання про специфіку порушень Я-концепції у підлітковому віці	208
Марчак Т.А. Значення слова як одиниці індивідуальної свідомості (психолінгвістичний аспект)	211
Павлік В.І. Самооцінка в структурі самосвідомості особистості	214

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Блинова О.С., Урсуленко О.Б. Соціокультурні та психологічні аспекти соціалізації молоді у місті	217
Гусак С.І. Основні детермінанти психоемоційного розвитку дитини дошкільного віку	220
Piechota Beata. Problematyka dzieci ulicy w kontekście pracy opiekuńczo-wychowawczej	223
Славіна Н.С. Роль сім'ї у розвитку дитини	225
Славіна Н.С., Катеринчук Ю.В. Взаємини дітей дошкільного віку з дорослими і однолітками як чинник розвитку їх самооцінки	228

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Багрій В.В., Легка А.І. Основні підходи та напрямки організації психологічної допомоги особам, що переживають воєнні події	231
Калька, Н.М., Одинцова, Г.Ю. Страх смерті під час переживання травмивних подій: онтологічно-екзистенційний вимір	234
Сімко Р.Т. Особливості застосування психологічних тренінгів у процесі підготовки суб'єктів до діяльності в екстремальних умовах	237

ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Гендзьора Т.В. Булінг і насилля в умовах сьогодення та способи їх протидії	241
Posokhova Anzhela. The problem of school teens bullying: its urgency and the ways of overcoming	244

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Куриця А.І., Копанська М.І. Рефлексивність і самопізнання в структурі особистості	248
Куриця А.І., Швець І.М. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у роботі вчителя-логопеда	251
Marczykowska Izabela. System pomocy małym dzieciom z asd przed ich obowiązkiem szkolnym w polsce w perspektywie pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej	254
Михальська С.А. Шляхи оптимізації адаптації дитини із синдромом дауна до закладу дошкільної освіти	256
Русанюк К.І. Особливості самооцінки підлітків з інтелектуальними порушеннями	259
Сарай Т.В. Психологічна характеристика відповідальності особистості	262
Сафонова М.І. Психологічні особливості дітей із синдромом Дауна	264
Сімко А.В., Бочуля Ю.Р. Психомоторний розвиток та його зв'язок зі становленням мовлення в онтогенезі	268
Сімко А.В., Бугаєнко Г.І. Особливості формування мовлення у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку	270

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

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*

ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз підструктур особистості почнемо з розгляду внутрішнього світу. Взагалі, це поняття не відноситься тільки до психології. Помилковою є точка зору, ніби лише психологічні об'єкти мають те, що ми називаємо внутрішнім світом. Насправді, як це вже вказувалося, будь-який феномен життя і навіть більшість фізичних тіл мають зовнішнє і внутрішнє. Наявність зовнішнього і внутрішнього – це загальний принцип структурування природи, і за цим принципом особистість людини мало чим відрізняється від усіх відомих природних явищ і тіл. Йдеться про рівень розвитку внутрішнього і чіткість розділеності внутрішнього і зовнішнього у психіці людини. Це перший момент.

Л.С. Виготський (Виготский, 1983) дає дуже цікаве і красиве визначення особистості: особистість – це те, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, ким вона стає для інших. Якщо проаналізувати цю думку, то можна визначити, що мав на увазі Виготський, говорячи про особистість у цілому. Звичайно, він мав на увазі, перш за все, самосвідомість, він так і пише прямо про це в деяких роботах: саме з появою самосвідомості ми пов'язуємо дійсну появу особистості як такої.

Але ж людська істота має внутрішнє спочатку, із самого початку зародження її як істоти, ще з часу запліднення і появи першої клітинки – в ній вже є внутрішнє і зовнішнє. І це існує завжди, впродовж усього життя людини. Л.С. Виготський говорить ось про що: до якогось моменту це внутрішнє в людині і лише для цієї людини розглядається як «предмет у собі». Тобто той, хто несе внутрішнє, ще не став для себе, тому що він ще не знає, що у нього є внутрішнє. І появу особи Виготський пов'язує з цим переходом: коли я зрозумів, побачив, що у мене є внутрішнє, коли я зрозумів, що у мене є переживання, коли я зрозумів, що у мене є думки, коли я зрозумів, що у мене є ідеї, і побачив їх, і від-

чув їх, і взнав їх, тоді, власне, і з'явився Я, з'явилась особистість. Фактично, повторимо, йдеться про появу самосвідомості.

Цей перехід кардинально і принципово важливий, і тут Виготським вказаний шлях цього переходу. Він говорить, що людина приходить до цього через те, ким вона стає для інших, і це означає, що коли я ще не знаю про цей свій внутрішній світ, про те, що в мені є, інші вже про це знають, вони вже знають мій характер, мої думки, мої відчуття, вони вже бачать їх, вони знають: розумний я чи ні, спокійний чи неспокійний, багатий у мене внутрішній світ чи бідний, які образи у мене переважають, яка вдача у мене переважає.

Отже, Я спочатку став для Них. Виникає дуже цікава річ: у маленької дитини з самого початку дитинства встановлюється з рідними близькими людьми те, що називається особистісними взаємостосунками. В цих взаємостосунках дитина не тільки досягає задоволення своїх потреб, викликаних її нуждою, і використовує при цьому інших людей, вона ще й розкривається в цих відносинах. І вона це робить непомітно для себе, звичайно, не спеціально. В маленькій істоті ще немає того, що називається в соціальній психології процесом самопрезентації, коли людина сама працює над тим, як показати себе іншим, вона просто показує себе – і все. І це якось відображається в ній. Маркс мав рацію, коли говорив, що особистість спочатку як у дзеркало дивиться в іншу людину, і лише після того звертає увагу на себе. Я відображаюся в цих людях, і я по них знаю, який я. По тому, як вони про мене говорять, яке спілкування вони будують зі мною: вони відповідним чином поведуться, включають мене в якісь справи.

Головне – що вони говорять і порівнюють; і саме це приводить до того, що я слідом за ними починаю дивитися на себе своїми очима: спочатку я дивлюся очима назовні, на них, бачу їх, повертаю очі і їх очима спочатку дивлюся на себе, в себе, а потім вже і свої очі повертаю в себе. І так я визнаю себе, і стаю людиною для себе. Ось три етапи, три моменти, які фіксує Виготський, і ось що вони означають: я стаю особою тоді, коли я перетворююсь з людини в собі на людину для себе: через те, ким я є для інших, через людину для інших. Це перше, що хотілося сказати про внутрішній світ.

Що стосується самого змісту внутрішнього світу, він існує з самого спочатку у маленької дитини і є не відкритим нею. Він собою являє те, що ми, слідом за Фрейдом, після його великих відкриттів, називаємо несвідомим. Тобто, це є інстанції, потреби, образи, які не усвідомлюються, але вони при цьому викликають активність. Усвідомлюється дитиною потреба, яка виникає при зустрічі нужди з об'єктом, який може задовольнити її (нужди) конкретне відгалуження.

Наприклад, дитина зараз може навіть не знати, що вона хоче їсти, її просто турбує дефіцит чогось, і лише коли відбувається зустріч з їжею, ця тривога пропадає, виникає перший момент усвідомлення потреби, стану потреби. І потім це диференційність-

ся саме в потребу в їжі. Так виникають і інші потреби, тому що задовольняється нужда і за допомогою інших предметів.

Отже, вже на початку інтенції є не тільки тим, що побачив Фрейд: бурхливе, похмуре, незрозуміле, Ід. Відпочатково там є відтінок і відбиток соціального. У внутрішньому світі маленької дитини ми ніколи не маємо тільки біологічного. І це найбільша помилка, яку повторюють за Фрейдом усі і яку не хочуть усвідомити. Це чисто і виключно біологічне є лише у хворої людини, неповноцінної особистості, і, до речі, глибоко неповноцінної, тому що вже спочатку весь потяг, усі бажання складаються зі вкладаєного в неї батьками і біологічного, і соціального.

І тому внутрішній світ не репрезентується дитині, вона про нього не знає, але вона вже виражає його: плачем, діями, іншими видами активності. Вона виражає цей світ, ще не знаючи про нього.

Існує цікаве уявлення І.О. Сікорського (Сикорский, 1911) про перші акти усвідомлення: дитина прагне до повторення нових рухів, положень тіла тощо, тому що це пов'язане з одночасним виникненням внутрішніх переживань. Повторення дають змогу «вивчати» їх, звикнути до них, зробити своїми. Це й є, вважав Сікорський, першими зародками внутрішнього світу як особливого і цілком реального змісту. І це є першими «спалахами» свідомості.

Разом з цим із зовнішнього світу з'являється те, що я знаю про себе. І ось ця єдність усвідомленого і неусвідомленого, складна, суперечлива, але все-таки єдність, і складає власне те, що ми називаємо внутрішнім світом. Він дійсно суперечливий у цьому протистоянні: відпочатковому генетичному протистоянні неусвідомлюваного і усвідомлюваного. Свідомість з'являється як відношення, як пізнання людиною чогось про себе.

Механізм цього феномена гарно вивчений у межах культурно-історичної концепції, тож ми не будемо його обговорювати. Нам важливіше «утримати» уявлення про генетичний рух.

Вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального породжує потреби, цілі, вона породжує потім цінності. Виникають значення, смисли, і все це представлено у вигляді образу. Що є образ, що означає наявність у людини образу? П.Я. Гальперін, між іншим, говорив, що дійсним предметом психології є образ (Гальперин, 1976).

Це дуже смілива заява, і начебто зовсім далека від глобальності психіки, але якщо вдуматися, що ж означає виникнення і наявність образу? А означає це те, що існує деякий суб'єкт, який буде і споглядає образ. Тобто, є Я, є особистість, перед якою цей образ існує, і це вже надскладно для сучасної психології. Це означає, що у внутрішньому світі існує не тільки свідоме і несвідоме, а саме свідоме дуже складно розчленувалося і в ньому є об'єкт (образ), і є суб'єкт, який його бачить – і все це вкрай ускладнений варіант.

Як виникає образ? Він виникає не від того, що я щось бачу, чую, і це ніби вже є образ. Це ще далеко не образ. Згадаємо, що

показав дослід Г.С. Костюка. Це був довгий, дуже довгий процес: образ з'являється в результаті дуже тривалого цілісного активного процесу, і в цьому процесі відбувається ніби вичерпування дійсності, і будується повторно те, що адекватне цій дійсності.

Наявність образу означає наявність особи, означає наявність свідомого і несвідомого в ній, отже, означає унікально складну ситуацію і унікально складну структуру. Ми зараз говоримо, що все багатство внутрішнього світу особистості є перетвореним, за-своєним нею з навколишньої дійсності. Але виникає дуже важливе питання: а як виникають образи тих предметів і явищ, які людина не сприймала ніколи? Чому я можу уявити віддалені галактики, віддалені планети, я можу уявити закони всесвітніх процесів, які я ніколи не бачив, про які ніколи не чув і нічого такого не знав? Ми думаємо, що такі побудови, сама їх можливість має велике значення, не оцінене поки що психологією.

Різнобарвність світу набагато більша, ніж ми можемо уявити; коли ми говоримо про те, що людина включає в себе весь Всесвіт, – це правда. Адже ми дійсно можемо помислити і побачити те, чого ніколи не бачили і про що ніколи не чули. Це не можна пояснити тільки процесом уяви, в усякому разі тим, що під нею розуміє сучасна наука. Це – дійсно проблема.

В будь-якому разі, коли ми говоримо про внутрішній світ, ми стикаємося з дуже серйозними загадками, і однією з них є загадка духовного. Дух є цілковитою реальністю, якщо ми говоримо про особистість, її внутрішній світ. Говорити про особистість і не говорити про дух було б неправильно. Нам здається, що невірно накладати на психологію обмеження, ніби духовне, душевне виходить за межі цієї науки: проблема тут у методах і теоретичних позиціях. А саме духовне є суттєвим атрибутом особистості і, як таке, повинно вивчатися позитивною наукою.

Ми говоримо про дух як про те, що відрізняє людину від усієї живої природи, що робить її істотою, яка може продовжитися, народити цінність, народити ідеальне, може вчинити попри біологічні потреби. І це істота, яка тягнеться до любові, до мистецтва, до моральності. Ми говоримо, що це дуже складні речі і вони існують, і складають внутрішній світ особистості.

Що є дух? Нам здається, що ми знайдемо відповідь свого часу, коли зрозуміємо, як соціальне життя насправді контактує з біологією. Як насправді цей контакт породжує психічне, і як це психічне, розвиваючись, стає духом. Справа в тому, що дуже довгий час вітчизняна психологія взагалі не займалася цими питаннями, вирази «внутрішній світ», «переживання», «стан» взагалі не входили в наукову термінологію. Був величезний «страх субстанціональності».

Тобто, коли ми говоримо про внутрішнє, ми говоримо, що є реальний його носій, і починаються пошуки «гомункулуса»; якщо це не гомункулус, то це душа, і пошук душі. Це близьке до теології, це близьке до релігії. А.І. Божович була першою, дуже сміливою, жінкою, яка за радянських часів, у своїй монографії, що

вийшла в 1968 році, перемогла цей страх. Вона говорила про переживання, як про один з елементів внутрішнього світу, і дуже важливий елемент. Він і складає зміст душевного життя, внутрішнього життя людини.

Дійсно, ці питання дуже тендітні, тонкі, але ми не одержимо ніколи відповіді про ество особистості, якщо сміливо не будемо вивчати все, що є в людині. Врешті-решт, наука не повинна боятися, вона повинна відкривати: якщо ми маємо проблему, то повинні її вирішувати.

Якщо в цілому говорити про внутрішній світ як структуру особистості, слід зазначити таке: існують механізми його виникнення, він має тенденцію виявлятися, виражатися, а вираження є лінією розвитку особистості. Вираження внутрішнього через зовнішнє (це дуже точно показав О.Ф. Лосєв) є сутнісною ознакою життя людини: ми шукаємо в особистості виразний рух, виразні слова, виразні дії тому, що внутрішнє існує, як не дивно, тому, що воно виражається. Виражається ж воно через переживання, стани, дії, через слова. Якщо внутрішній світ не буде виражатися, він не існуватиме.

Коли формується внутрішнє, воно одразу змінюється; це формування є водночас і розвиток. І коли ми говоримо про вираз думки, то виражаючись (втлюючись), вона завжди «тягне» за собою іншу думку, сама уточнюється, ускладнюється або спрощується. Вона завжди змінюється. Тобто, вираз внутрішнього завжди приводить до його ж зміни.

Ось тому і виходить, що ми не можемо говорити слідом за Виготським однозначно, що особистість виникає тоді, коли вона усвідомлює наявність у себе внутрішнього світу, тобто стає особою для себе. Для того, щоб це відбулося, це внутрішнє вже повинно бути. Воно повинно виражатися, інакше ніяк і нікому буде його усвідомити, воно не розвиватиметься.

Висновки. Ми повинні шукати початок онтогенезу набагато «нижче» (раніше), тому що інакше виникає розрив єдиного руху. Якби не було внутрішнього спочатку, воно б не виражалось, і значить – воно б не формувалося. Тобто, внутрішнє в особистості є завжди, а мова йде про його розвиток-ускладнення.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её развитие в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
2. Вьготский Л.С. История развития высших психических функций : Собр. соч. Москва : Педагогика-1, 1983. Т. 3. 366 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
4. Максименко С.Д. Генетическая психология. Москва : Рефл-бук, Київ : Ваклер, 2000. 319 с.
5. Сикорский И.А. Душа ребёнка. Киев : 1911. 112 с.

Отримано: 16.01.2022

І.А. Гуляс

*доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології,*

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна*

ТЕХНОЛОГІЇ АКЦІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ДОСЯГНЕНЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ ШКІЛ

Задля того, аби бути автором самого себе, людина потребує спеціальних психологічних засобів, що є важливим у концепції особистісного саморозвитку (самоздійснення – І.Г.), оскільки особистості, як «штучному» утворенню, для побудови (проектування – І.Г.) і трансформації себе, варто б скористатися певними інструментами і технологіями (Низовских, 2007 : 74).

Сенс технології полягає у відтворенні результатів діяльності, яку технологізують, аби мати змогу їх повторити за різних умов; технологія уможливає її передачу від автора іншим людям через детальний опис, певні рекомендації, технологічні інструкції тощо, зберігаючи при цьому її ефективність (Рудницька, 2019 : 56).

Річище практик проектування себе і власних досягнень розглядатимемо опосередковано в розрізі українських наукових шкіл і окремих авторських напрацювань. Розпочнімо з плеяди учених психологів Інституту соціальної і політичної психології – апологетів соціально-конструкціоністської школи, які успішно використовують стратегії оптимізації домагальної активності молоді.

Так, Т. Титаренко (Титаренко, 2007 : 371–382), авторка теорії життєвого конструювання, пропонує такі технології оптимізації життєвих домагань особистості: означування або семіотизація; створення творчого наративу або наративізація; технологія цілепокладання.

Технологія семіотизації є одним зі способів ефективного планування майбутнього й організації часу життя і вважається вагомим чинником життєтворчості особистості. Задля того, щоб домагання виникли і були включені в життєвий горизонт особистості, їх потрібно відповідно назвати, а відтак усвідомити і зрозуміти.

Нині серед ключових технологій у плані оптимізації життєвих домагань особистості одне з чільних місць посідає технологія наративізації. У своїй структурі наратив містить мовні висловлювання, які віддзеркалюють життєві домагання, ціннісні орієнтації і життєві принципи особистості, виражають розмаїття палітри її естетичних вподобань тощо. У психотерапевтичній практиці наратив спонукає до породження тієї реальності, яка впливає на реорганізацію і реконструкцію життєвого світу клієнта.

Технологія цілепокладання у контексті оптимізації домагань ефективно спрацьовує лише в тому разі, коли домагання пройшли «перейменування» і долучення до відкоригованого життєвого сценарію, в результаті чого стають матеріалом для подальших

впливів (індивідуальних і групових). Решта – перетворюються на гру уяви, компенсаторні фантазії та нездійснені мрії. Важливим є і той нюанс, щоб домагання були самостійними й утілювалися тією людиною, яка їх породила. Цьому сприятимуть своєчасно побудовані життєві плани та програми, поставлені завдання.

Отже, розглянуті вище технології сприяють структуруванню і систематизації власного майбутнього, його моделюванню з урахуванням бажаних життєвих сценаріїв, віку та докладених у перспективі зусиль задля реалізації життєвих проєктів і досягнення поставлених людиною цілей.

Інша дослідниця, Н. Татенко (Татенко, 2007 : 382–394), у психотерапевтичній роботі з людьми, які прагнуть життєвого успіху, акцентує увагу на трьох провідних площинах: на тому, що клієнт має; до чого він прагне; що перешкоджає у досягненні його мети.

Перша площина сфокусована на ретроспективному самопізнанні власного життєвого успіху, підґрунтям якого є лише досвід клієнта. В цьому разі здійснюється робота зі своїми попередніми здобутками, які, на переконання клієнта, є суттєвими і якими він пишається. Друга – має на меті розглянути поле домагань життєвого успіху. При цьому враховуються особливості віку і статі, усвідомлення насущних можливостей, а також минулий досвід. Стрижневим питанням означеного аспекту є «задля чого»? Якщо воно з'ясовано, розпочинається моделювання бажаного майбутнього. Третя площина персоніфікує суть ядра психотерапевтичної роботи, яка розгортається за напрямками: відкладання чи відтермінування домагань життєвого успіху в часі; актуальна реалізація домагань життєвого успіху; трансформація домагань успіху в нові форми та змісти.

Так чи інакше, означені стратегії несуть виключно конструктив, формуючи при цьому реалістичність і самодостатність проєктів майбутнього, звільняють від ілюзорних очікувань, розвивають гнучкість у спілкуванні, вчать діяти вільно й мудро, сприяють особистісному зростанню.

У контексті психолого-герменевтичної школи поширеними технологіями самопроєктування особистості є (Зарецька, 2019 : 103–119):

– «цільовий розвиток особистості в напрямку, що визначається потребами конкретного життєвого самопроєкту, обраного особою для себе» (йдеться про функціонально зумовлене самопроєктування, властиве переважно людині в першій половині її життя і пов'язане із входженням у певну суспільну, сімейну, професійну спільноту, досягненням певного професійного рівня, налагодженням соціальних зв'язків);

– технологія «паралельного життєвому, спонукуваного життєвим, однак лише частково усвідомленого самопроєктування – коли людина, ніби всупереч власній волі чи незалежно від своїх намірів, змінюється під впливом обставин у межах життєвого проєкту, у який потрапила» (тобто змінюється життя людини, за-

діяної у певному життєвому проєкті, а відтак, змінюється і її індивідуальний дискурс, у підсумку відбувається певне особистісне визрівання; а життєвий проєкт слугує підґрунтям останнього і потужним рушієм змін особистості);

- «особистість на зламі життя» (сутність цієї технології полягає в тому, що руйнація чи завершення попереднього життєвого етапу або вичерпаність попереднього життєвого проєкту спонукають людину до побудови нового етапу життя на основі нового самопроєкту);

- як різновид попередньо розглянутої технології, автори виокремлюють технологію «кризових ситуацій життя людини» (іншими словами, реалізація побудованих життєвих проєктів стає неможливою через кризову зміну обставин);

- технологія самопроєктування (можливі активний і пасивний її варіанти; перший із них передбачає активний пошук суб'єктом засобів і шляхів (інструментів) для саморозвитку, натомість другий – характеризується неперервним налаштуванням на самоусвідомлення, водночас відсутністю відповідної роботи над переосмисленням себе як об'єкта спостереження);

- технологія «провокації» (вважається універсальним механізмом, який спонукає до зрушення дорослої людини з досягнутої нею точки розвитку).

Отже, в оптиці психолого-герменевтичного підходу технологію проблематизують як дискурсивну, що є комунікативно-семіотичним процесом і водночас забезпеченням акумуляції, збереження, трансформації і (ре)трансляції ціннісно-сміслового потенціалу особистості.

У контексті досліджень культурно-історичного напрямку М. Семіліт (Семіліт, 2019 : 348–349) запровадив і обґрунтував технологію проєктування життєвого шляху, результативність якої полягає у сприянні в освоєнні бажаних нових соціальних ролей; стимулюванні до пошуку нових життєвих стратегій, сенсів і засобів досягнення поставленої мети; розвитку здатності до цілепокладання; проєктування власного майбутнього; формуванні здатності творчо ставитися до життя, піднімати емоційний життєвий тонус тощо.

В аспекті духовної парадигми практичної психології М. Савчин (Савчин, 2009 : 238–239) акцентує увагу на використанні незвичайних психологічних технологій сприяння й супроводу процесів розвитку і функціонування людини, підтримки, допомоги: культивування відомої «тріади» – віри, надії та безумовної любові; активізацію внутрішніх резервів клієнта; спрямованість на забезпечення внутрішньої свободи особистості; навчання психологічно «експериментувати» у власному зовнішньому та внутрішньому світах (формування життєвих планів (побудова життєвих проєктів – І.Г.), опанування нових життєвих технологій, саморефлексія, самокорекція тощо); сприяння конструктивній зовнішній фізичній і соціальній активності й самоактивності особистості, яка має на меті реалізацію духовних цінностей.

Список використаних джерел

1. Зарецька О. Дискурсивні технології самопроектування дорослих. *Дискурсивні технології самопроектування особистості* : монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, С.Ю. Рудницька, О.В. Зазимко та ін.; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 103–119.
2. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. Москва : Смысл, 2007. 255 с.
3. Рудницька С.Ю. Технологізація як тенденція сучасного гуманітарного знання. *Дискурсивні технології самопроектування особистості* : монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, С.Ю. Рудницька, О.В. Зазимко та ін.; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 47–56.
4. Савчин М. Методологічні та практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 229–241.
5. Семиліт М.В. Соціально-психологічні засади проектування життєвого шляху особистості : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2019.
6. Татенко Н.О. Психотерапевтичні стратегії у роботі з життєвим успіхом. *Життєві домагання особистості* : колективна монографія / Титаренко Т.М., Лебединська І.В., Алікіна Н.В. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 382–394.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

Отримано: 20.02.2022

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-Podilskiy National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskiy, Ukraine*

THE IMPORTANCE OF TEACHER'S SOCIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF PUPILS' COGNITIVE INTERESTS

The problem of the organization of psychological and pedagogical activity and the main conditions of its optimization is one of the most actual problems in psychology. However, as a rule, the scientific analysis of the components of psychological and pedagogical activity is limited to the discussion of separate aspects of psychological and pedagogical skills of a teacher. Therefore, in this regard, the most promising area is related to a systematic approach to the analysis of pedagogical activities by the developing of the teachers' and pupils' social intelligence.

The 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 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. This is at the same time the process of activating a pupils of his/her own activity.

The stimulation of students' learning should be understood as the mobilization of the teacher (with the help of special means) of the intellectual, moral-volitional and physical forces of the students to achieve the specific goal of education and upbringing. In other words, the activation of pupils we understand as the process and the result of stimulating the activity of students. The scientists (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019) also think that the activation of cognitive activity is a paradigm of a system of actions of a teacher, creating incentives which encourage pupils to be actively involved into the process of mastering the educational material, to form their cognitive autonomy.

Taking into account the basis for the need for gaining knowledge, the teacher will determine the main stages to pass through them in the development of students' cognitive activity. Each of them is also marked by quantitative and qualitative changes. So, the process of cognitive activity has the following characteristics:

- curiosity, caused by the initial interest in learning and a need for gaining knowledge about the realities;
- a responsible attitude towards studying, which is determined by socially significant motives;
- a desire for satisfaction of cognitive interest;
- a cognitive independence;
- a great admiration for the desire for providing scientific research.

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 consideration of the essence of the stimulation of cognitive activity and the concepts related to it by different authors from different positions, on the one hand, develops the concepts, because, from one hand, its essence is analyzed from different sides, and, on the other hand, such a multiplicity of approaches complicates the formation of a single point of view.

The activity in learning is not just an active plan of the lesson, but the quality of this activity, which reveals the personality of the student himself/herself with his/her attitude to the content, the nature of the activity and the desire to mobilize pupils' moral and volitional efforts to achieve educational and cognitive tasks (Ivashkevych & Onufrieva, 2021). At the lesson the teacher specifically creates certain conditions and uses a system of means, the implementation of which provides the activation of learning, that is the concentration

of intellectual, moral-volitional and physical forces of students. The choice of means of activation and conditions of learning depends on the level of cognitive activity of students, in which the quality of students' cognitive activity is implied.

The problem of interest in learning is not new. Its value was confirmed by many scientists (Benson, 2001). In the most diverse interpretations of the problem in classical Psychology (Onufrieva & Ivashkevych, 2021), the main function of interest was to attract the schoolchild to study, to capture, to encourage, to «catch» so that the schooling for the pupil became desirable, a need without the satisfaction of which it was impossible to reach successful form. A number of significant moments of learning are found according to the researches in cognitive psychology (Mykhalchuk & Ivashkevych, 2018):

1. Some of them express the unity of the objective and subjective aspects of cognitive activity. Any educational subject and even an educational task have its objective interesting characteristics, which contain new facts, unknown phenomena. They are in deep relationships and laws that make them different to consider the surrounding world. At the same time, since each subject has its own peculiarities, the whole content of teaching is presented to the student in a diverse and exciting way.

2. Interest is mostly clearly manifested the regularity of the transition of external to the internal context, which is the essence of the developing education. The kind of cognitive interest is a kind of test, on which the teacher can check and feel the influence of all means having been used in the educational process. The problem of identifying the psychological and pedagogical patterns of different ways of managing the pupils' English language classroom is the transition of external forms of activity into internal processes. Then the pupils' conditions are extremely important for the effectiveness of learning, they can be solved with the help of cognitive interests.

3. Cognition is impossible without active thoughts, therefore, the processes of thinking are the most significant for increasing a great interest in cognitive sphere of the person, but it has a deal with those people who have absorbed emotional processes, experiences for themselves. At the same time, telling about a cognitive interest, the thought seeks out of the complication, it has no contemplative character; the idea is active, with the aim of solving cognitive problems, combined with volitional processes.

4. Under the influence of cognitive interests, all cognitive activities in general and all mental processes that underlie the creative search, research activity, the more active forms that the perception proceeds, becomes more acute observation, activates emotional and logical memory, intensifies the person's imagination. And also the activity of pupils becomes more productive. Its energetic resources contribute to longer and more intensive leakage and provide the successful cognitive activity, in turn, strengthen greater interest in knowledge.

Having analyzed 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. Therefore, reflection inevitably manifests itself in the process of communication, as in a case of primary school teachers it is a condition and a mechanism of intercourse and effective communication. Reflection determines such personal qualities of a partner as penetration, sensitivity, patience, invaluable acceptance and understanding of another person.

In our opinion, empathy also greatly increased the results of the overall assessment of social intelligence. The empathy of teachers of primary school correlates with extraversion, in addition, the empathy of primary school teachers positively correlates with the female ability of the psyche to get deep knowledge in any period of his/her life. Thus, empathy as the ability to resonate emotionally on the experiences of another person has a fairly high level of the development of teachers of primary school, which has expanded their high results of social intelligence. The results of personal qualities were obtained by the procedure of factor analyses. The results proved that teachers of primary school have a «high» or «above the average» level of the development of social intelligence that is largely ensured by the level of the development of communicative competence, empathy (for example, its cognitive and predicative forms), and also intellectual and personal reflection.

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-integrational properties of the person, identifying the goals and motives of his/her behavior. Social intelligence of a teacher is updated due to the mechanisms of knowledge of a teacher the pupils' personal qualities and characteristics.

Literature

1. Benson, P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow : Longman, 2001. 565 p.
2. 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, 34–56. DOI (article): <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54.34-56>
3. Mykhalchuk, Nataliia, Ivashkevych, Eduard. Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 2018. 23 (1), 242–257. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618>
4. Mykhalchuk, Nataliia, Kryshevych, Olga. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W. Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics*.

Психолінгвістика. Психолінгвістика, 2019. 26(1), 265–285. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>

5. Onufriieva, L., Ivashkevych, Ed. 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»*, 2021. 52, 61–83. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-52.61-83>
6. Onufriieva, L., Ivashkevych, Ed. The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2021. 51, 9–32. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>

Отримано: 19.01.2022

Д.І. Куриця

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

Н.О. Мельник

здобувач вищої освіти Pss1-M20z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ

Все більше експертів стверджують, що у найближчому майбутньому людство зіткнеться з кардинальними змінами у суспільному і економічному устроях. Для нової економіки потрібні будуть спеціалісти нового формату, котрі володітимуть відповідними навичками.

За даними Всесвітнього економічного форуму у Давосі людина майбутнього повинна володіти такими 10 навичками: комплексне багаторівневе вирішення проблем; креативність; взаємодія з людьми; критичне мислення; вміння керувати людьми; емоційний інтелект; клієнтоорієнтованість; вміння приймати рішення і формувати власну думку; гнучкість розуму; вміння ефективно вести переговори.

Інше дослідження було проведено Інститутом майбутнього і науково-дослідницьким інститутом Фенікса ще в 2011 році і презентовано в доповіді «Навички майбутнього». Серед необхідних навичок фігурує, зокрема, соціальний і емоційний інтелект. Це здатність розпізнавати і розуміти свої і чужі емоції. Приймати рішення на базі емоційної інформації. Здатність встановлювати глибокі емоційні стосунки з людьми для формування потрібних взаємовідносин.

Деякі науковці виділяють ще один список базових навичок, які будуть затребувані в новому світі. Серед них – емоційна грамотність.

Отже, ми бачимо, що емоційний інтелект – невід’ємна частина успішності людини майбутнього. Тому, на нашу думку, актуальним є питання формування нового підходу для успішного функціонування дитини у майбутньому. «Найважливіша навичка майбутнього – це емоційний інтелект, це серце четвертої промислової революції» (Шваб К., 2016).

Деякі дослідження показують, що діти та дорослі, котрі вміють розуміти свої емоції, керувати ними та використовувати як ресурс для досягнення поставлених цілей, можуть досягати максимальних результатів в багатьох сферах життя. Розвинений емоційний інтелект підвищує якість взаємодії дітей та підлітків з членами сім’ї, ровесниками, дорослими та підвищує академічну успішність і мотивацію до навчання.

Термін «емоційний інтелект» був введений в наукову термінологію професорами Нью-Гемпширського та Єльського університетів Джоном Мейером та Пітером Селовейем. Даний термін розглядався вченими як здатність розпізнавати та розуміти свої емоції та емоції інших людей, керувати ними і використовувати для вирішення задач та досягнення результатів (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Дослідники виділили чотири компоненти емоційного інтелекту – як ми оцінюємо та виражаємо емоції; що про них знаємо; як ними керуємо; як на їх основі приймаємо рішення. Перший компонент – оцінка і вираження емоцій – є у будь-якій взаємодії. Друга складова емоційного інтелекту – це знання про емоції: мова про те, чи знаємо ми що саме в нашому середовищі спричиняє певні емоції. Третя складова – як ми здатні керувати емоціями: стримати емоцію, не показавши її, і врегулювати свій стан після того, як емоції вже проявилися. Четверта складова емоційного інтелекту стосується поведінки: розуміння емоцій має допомогти у найважливішому – вирішити як поводитись; емоції це така ж інформація, як вчинки, слова і жести, і цю інформацію людина використовує, щоб обґрунтувати свої дії.

Якщо говорити про вплив емоційного інтелекту, то чимало наукових досліджень показують, що діти з високим емоційним інтелектом в майбутньому більш успішні, краще адаптовані в соціумі, щасливіші і задоволеніші життям.

Психологи вважають, що діти з розвиненим емоційним інтелектом в майбутньому стають хорошими командними гравцями та лідерами. Вони вміють вести переговори і досягати свого. Професійні знання, звичайно, також потрібні людині для особистісного та кар’єрного зростання. Але емоційного інтелекту діти навчаються з раннього віку, тому батькам варто задуматися про майбутнє дітей і допомогти їм розібратися в багатогранному світі почуттів. Приділяючи увагу емоційному вихованню, батьки збільшують ступінь довіри в сім’ї, можуть вплинути на дітей в потрібній ситуації і виростити цілісну та впевнену в собі особистість.

Згідно з дослідженнями, проведеними американськими та англійськими науковцями, довготривалими ефектами від освоєн-

ня дітьми емоційного інтелекту є краще відношення до себе (підвищення самооцінки) і до інших, зниження рівня емоційного стресу, покращення соціальної взаємодії, покращення пам'яті та уваги, зниження поведінкових проблем тощо. Відмічалось підвищення емоційних і соціальних компетенцій дітей, зменшення рівня сором'язливості, менше вередливості та прояву агресивної поведінки, частіше озвучення своїх потреб і емоцій.

В довгостроковій перспективі емоційний інтелект підвищує ймовірність отримання вищої освіти, успіху в роботі і стосунках, довготривалого збереження здоров'я, а також зменшення ймовірності злочинної діяльності (Hawkins J.D., Kosterman R., Catalano R.F., Hill K.G., Abbott R.D., 2005).

Висновки. Емоційний інтелект стає однією з найважливіших компетенцій сучасної людини. Уже сьогодні багато міжнародних компаній використовують тести по емоційному інтелекту при працевлаштуванні, а деякі навчальні заклади навіть при відборі абітурієнтів.

Список використаних джерел

1. Шваб К. Четверта промислова революція. Москва : Ексмо, 2016.
2. Hawkins J.D., Kosterman R., Catalano R.F., Hill K.G., Abbott R.D. Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159(1). 2005. P. 25-31.
3. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence / R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York : Cambridge University Press, 2000.

Отримано: 2.02.2022

А.А. Мойсеєнко

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри вищої математики,
Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу, Івано-Франківськ, Україна*

А.М. Шегда

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики,
Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу, Івано-Франківськ, Україна*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ПОМИЛОК У ТВОРЧОМУ МАТЕМАТИЧНОМУ МИСЛЕННІ

Аналіз виникнення помилок у мисленні тих, хто розв'язує математичні задачі (математичних помилок) доповнюють цілісну уяву про творчий математичний процес та розширюють можливість впливу на мислення математика через нівелювання психологічних чинників, що спричиняють хибні результати. (Zekeriya,

2009; Huang, 2013; Fatemi, 2016; Keşan, Kaya, 2018). Математичні помилки виникають у процесі мисленнєвого оперування математичними фактами. Хибність мисленнєвого математичного кроку проявляється у змісті результату до якого він привів: порушенні істинності математичних тверджень, неможливості подальшого застосування отриманого результату, невірному розв'язку, тощо. Зауважуючи, що мисленнєва діяльність завжди особистісно й індивідуально своєрідна, підкреслимо, що індивідуальні відмінності пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання нової задачі проявляються у можливості бачити проблемну ситуацію, у формулюванні задачі для себе, в особливості аналізу і використання умов задачі, у співвідношенні усвідомленого і неусвідомленого, в характері емоційного регулювання пошуку тощо. Інформацію про індивідуально-особистісну своєрідність мисленнєвої діяльності можна отримати проаналізувавши стиль мислення того, хто розв'язує математичну задачу. Адже стиль, як інтегральне поняття є одночасно і винаходом людини, і засобом будь-якої діяльності чи активності, що спрямована на перетворення середовища (Zhang, Zhua, 2011; Fatemi, 2016).

Вважаючи математичний стиль математичним почерком, індивідуальною особливістю людини, що вирішує математичну проблему, ми, свого часу, виділили три стилі творчого математичного мислення (інтегрального, диференціального та інтегрально-диференціального) (Мойсеєнко, 2003). Це допомогло нам проаналізувати характер впливу індивідуально-особистісної своєрідності математичного мислення на виникнення математичних помилок.

Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу. В експерименті взяли участь 100 студентів. Кожен студент розв'язав по 10 різних математичних задач. Методом дослідження є аналіз пошукових дій студентів упродовж розв'язування ними творчих математичних задач різних класів.

Констатуємо, що мисленнєві помилки виникали на всіх етапах пошукового процесу у студентів з різними мисленнєвими математичними стилями. Ми виділили три групи причин виникнення мисленнєвих помилок: незнання, неякісна аналогія, нерелевантність посилань.

Незнання. Відсутність або недостача знань та досвіду не дозволяє всім студентам створити повну картину, що описується задачею. Цей стан справ не однаково впливає на пошукову діяльність студентів з різними стилями математичного мислення. Студенти з диференціальним математичним мисленням за цієї причини не вірно виявляють всі існуючі зв'язки між структурними елементами та з'ясують їх властивості. Це надовго призупиняє їх пошукові дії, не дає можливості сформувати результативну гіпотезу розв'язку.

Студенти з інтегральним стилем свідомо «підлаштовують» невідомі факти у задачі (ті, які не знають). Вони за будь-яких умов прагнуть сформулювати гіпотезу розв'язку, а пізніше з'ясувати невідоме. Їх гіпотези базуються на внутрішньому переконанні у певному напрямі подальших пошукових дій, і тому, що невідомі знання сприятимуть вибраному ними напрямі пошуку розв'язку. Часто вони домислюють неправдиві властивості математичних об'єктів, але такі, що підтримують обрану ними гіпотезу.

Студенти з диференціально-інтегральним математичним мисленням, після з'ясування неможливості скористатися певними структурними елементами через незнання, намагаються знехтувати ними і розв'язувати задачу без них, тобто формувати гіпотезу без частини складових задачі, які задано умовою. Тут мова йде про *свідоме відкидання* тієї інформації, яка не підкріплена знаннями.

Отже, для студентів з диференціальним стилем математичним мисленням *незнання* призводять до висування нерезультативних гіпотез розв'язування і часто до невірних розв'язків. Їх прагнення до всебічного (часто не виправданого) вивчення структурних елементів розпорошує увагу, не призводить до виділення головного у задачі, а відтак невірною її розуміння і неспроможності сформулювати правильну гіпотезу розв'язку. Студенти з інтегральним стилем нестачу знань доповнюють *частково* вірними математичними фактами, що також призводить до невірних розв'язків. Студенти з диференціально-інтегральним математичним мисленням свідомо відкидають ту інформацію, яка не відома.

Неякісна аналогія. Невірне використання аналогів ми найчастіше спостерігали у пошукових діях студентів із інтегральним стилем мислення. Їх прагнення швидко сформулювати гіпотезу розв'язку призводило до використання аналога за неістотними параметрами. Цього майже не припускалися студенти з диференціальним стилем математичного мислення. Адже перед висуванням гіпотези вони досконало вивчають структурні елементи задачі, виявляють всеможливі їхні властивості і зв'язки. У мисленевій діяльності студентів із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення на проміжному етапі розв'язування структурні елементи не є досконало вивченими. Тому у них часто зустрічається невірне використання аналогів, але ці студенти частіше самостійно відмовляються від таких аналогів в подальшій роботі над задачею.

Цікавим є свідоме ігнорування деякою інформацією. Мова йде про відкидання інформації, яка випадає із системи математичних знань студента. Ми акцентуємо увагу на відкиданні частини інформації як непотрібної. Зазначимо, що студенти з диференціальним стилем математичного мислення частіше відкидали «непотрібну» інформацію, а студенти з інтегральним стилем додавали «недостаючі» в умові задачі дані. Студенти із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення чинили двояко.

Нерелевантність посилань і висновків. При диференціальному стилі студенти частіше застосовували невірне співвідношення цілого і його частин, а при інтегральному – спрощення: усвідомлене розв'язування задачі не у загальному вигляді, а надаючи невідомим конкретного значення. При цьому, перші не виявляють (упродовж певного часу) те, що це лише частинний випадок, а другі свідомо наполягають на вірності отриманого результату. У студентів із диференціально-інтегральним стилем мислення частіше спостерігалася невиправдана дихотомія, або замкнуте коло. Висуваючи гіпотезу про те, що потрібно дати відповідь «так» (або «ні»), чи приймаючи вимогу задачі за умову, вони намагалися знайти цьому підтвердження, детально вивчаючи структурні елементи задачі та їх зв'язки.

Висновки. Отже, стиль творчого математичного мислення, проявляючись у саморегуляції пошукового математичного процесу; в індивідуальному контролі, оцінці і корекції власних дій, стає причиною математичних помилок.

Перспективою подальших досліджень означеної проблеми є дослідження засобів психологічного впливу на творче математичне мислення осіб з різними математичними стилями для уникнення мисленнєвих помилок.

Список використаних джерел

1. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення : монографія. Івано-Франківськ : Факел, 2003. 481 с.
2. Fatemi, M. Relationship between thinking styles and academic achievement of the Students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. 2016. Vol. 2, No 4. P.1353–1361.
3. Huang, C.-H. Engineering students' visual thinking of the concept of definite integral. *Global Journal of Engineering Education*. 2013. Vol. 15, No 2. P.111–117.
4. Keşan, C. & Kaya, D. Mathematics and science self-efficacy resources as the predictor of academic success. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2018. Vol 10, No 2. P. 45–58.
5. Zhang, L. F., Zhua, C. Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol 31, No 3. P. 361– 375.

Отримано: 9.02.2022

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*

С.П. Масовець

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ МІЖПЕРСОНАЛЬНОЇ ТА МІЖГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Як сутнісна характеристика і механізм буття людського фактору спілкування отримує свою специфіку і своєрідність, на відміну від інших форм взаємодії людини, на рівні міжсуб'єктної взаємодії і в цьому відношенні постає як самостійна та особлива форма активності суб'єкта.

Головною ознакою, що відокремлює і водночас надає поняттю спілкування психологічну змістовність, виступає поняття суб'єктної взаємодії, або такої взаємодії, за якою учасники чи партнери ставляться (і сприймають один одного) один до одного як до унікальної, вільної у виборі цілей і засобів, непередбачуваної у своїй активності, цінності.

Суб'єктність постає не лише однією із сутнісних і змістовних характеристик міжлюдської взаємодії, а й, за висловленням В.О. Татенко, «формулою життя», викликом часу, що вимагає відновлення і відродження втраченої за часи недавнього минулого індивідуальної суб'єктності (Татенко, 1996). Адекватним, у відповідності до вимог часу, має бути, на думку згаданого автора, і предмет психології як науки про суб'єкт психічної активності в онтогенезі. Водночас висловлюється припущення про те, що людина, як суб'єкт психічної активності, у процесі свого розвитку «може досягнути, а може і не досягнути рівня суб'єкта психічної діяльності в її власному сенсі, як діяльності усвідомленої і осмисленої у своїх цінностях, цілях і засобах, процесах і результатах» (Татенко, 1996 : 227). З іншого боку, і до суб'єкта психічної активності, як ідеальної реальності, що підпорядковується виключно діям самодермінації, мають покладатися такі форми аналізу, які припускають застосування до нього засобів, вільних від будь-яких унормованих впливів, але лише таких, що сприяють розгортанню іманентної людини потенції до саморозвитку і самоздійснення.

Не заперечуючи необхідність подолання об'єктної парадигми, що освячувалася до недавнього часу однобічною інтерпретацією діяльнісного підходу, М.С. Каган, А.М. Еткінд застерігають одначе і проти занадто різкого, а це означає і не менш однобічного протиставлення її суб'єктній парадигмі (Каган & Эткінд, 1988). Суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини не є константними,

але відносні диспозиційні властивості, вияв яких детермінується не лише саморухом внутрішньої діяльності, а також логікою реальної діяльності людини в певних обставинах і в певних соціокультурних умовах її життєдіяльності. А це означає, що спроби редукувати різноманітний спектр відносин людини до процесу суб'єктної взаємодії або спілкування, як останнє розуміється в гуманістичній психології, є «наївні і утопічні», оскільки в реальності цього «не було, немає і, мабуть, ніколи не буде» (Каган & Эткінд, 1988). Прикладом тому – соціальна організація суспільства, функціонування якого будується на відносинах і зв'язках, що за необхідністю ставлять людину в ситуації об'єктних взаємин. Система освіти – найпростіший приклад сказаному, де трансляція знань, точніше, умова обов'язковості засвоєння певного змісту, невідпирно ставить одного з учасників у позицію об'єкта. Мотивація і постає тим фактором, що визначає характер взаємодії партнерів: суб'єкт-суб'єктних (ціль-ціль) чи суб'єкт-об'єктних (ціль-засіб). В усіх інших випадках взаємодії людини з людиною, що виходять за межі безпосередньої (прямої) потреби людини в спілкуванні, суб'єкт вимушений рухатися у «замкнутому колі станів потреби, задоволення і пересичення» (Каган & Эткінд, 1988 : 31).

На думку Б.Ф. Ломова, спілкування має самостійну і специфічну форму активності, що визначається насамперед результатом взаємодії, а не її предметом. Аргументом на користь такого погляду слугує можливість описання процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у власних і притаманних саме цій формі термінах (функції, структури, засобу, продукту). Водночас наголошується, що зазначене трактування спілкування (взаємодії) як самостійної діяльності носить відносний характер і, з огляду на системну детермінацію психічного розвитку людини, у тому разі й у процесі предметної діяльності, жодна з базових категорій – діяльність чи спілкування – не може сперечатися за своє виїняткове місце в системі психології, оскільки у своїй нерозривній єдності кожна з них виявляє свої можливості у загальному апараті пояснювальних схем психології (Ломов, 1984).

Накопичений на сьогодні досвід дослідження феномена спілкування у реальних умовах педагогічної діяльності уможливив відокремити типові ситуації і форми спілкування, що мають місце у педагогічній діяльності та можуть бути застосованими при розв'язанні задач оптимізації навчально-виховного процесу, а саме наступні вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, інтимний, рефлексивний (або латентно-діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, квазидіалогічний, конформний і монологічний. Дослідження проблематики педагогічного спілкування здійснюється, в основному, по лінії викладач-студент, у тому разі, як лінія студент-студент залишається на периферії дослідницьких інтересів. Саме тому надзвичайно важливими виявляються зроблені авторами висновки про те, що спеціальне навчання студентів засобом ділового спілкування сприяло підвищенню культури діалогічної взаємодії, що виявлялося в узгодженості мовлен-

невих дій партнерів, у змістовній варіативності їх висловлювань. Важливими, на нашу думку, є і висновки про те, що продуктивність спільної діяльності (діади) виявляється нижчою за умов суперництва і вищою – у ситуації співробітництва.

Проблема спілкування у психологічній літературі розглядається переважним чином під кутом мовного спілкування. У мові (або «несучої конструкції», за визначенням О.Ф. Бондаренко) вбачається ключ до розуміння генези та розвитку вищих психічних функцій людини. О.О. Леонт'єв наголошував, що у центрі досліджень спілкування повинно стояти спілкування мовне; проблеми, пов'язані з мовою, набули практичної значимості, тому що мовне спілкування є найбільш спеціалізованою формою спілкування (Леонт'єв, 1974; Онуфрієва, 2009). Це дає змогу розглядати мовне спілкування як таку, де загальні психологічні особливості процесів виступають у вигляді, припустимого для експериментального дослідження. У проблематиці спілкування чітко виділяються питання, пов'язані з процесами пізнання закономірностей функціонування людського суспільства як соціальної системи. Звідси і проєкція їх на рівень спілкування у навчанні. Навчання – розуміється звідси як спеціально організований процес спілкування. Тому проблема спілкування найбільш виразно виступає у навчальній діяльності як розгорнутої форми спілкування.

На сьогодні однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування індивідів у міжособистісних, міжгрупових взаєминах, у взаєминах із викладачами. Спілкування з ровесниками створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності. Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал, засвоєння якого веде до розвитку певних операційно-технічних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки. Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Особливої практичної значимості та актуальності набули сьогодні також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати цих досліджень виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

Оскільки процес спілкування відбувається за схемою суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, евідентно, що основним засобом спілкування у педагогічному процесі є мова. Це означає, що педагогічна діяльність здійснюється в умовах безпосередньо вербального спілкування. Спілкування може носити і невербальний характер, може бути мовчазним, наприклад, вираз обличчя, інтонація, з якою вимовляється слово, кивання головою, усмішка, здивовано підняті брови. Ця екстралінгвістична інформація виконує важливу функцію у процесі мовного спілкування. Під час

навчальної діяльності відбувається спілкування студентів між собою і викладачем. У процесі цього спілкування здійснюється обмін знаннями, вміннями, навичками, мотивами, планами, що і веде до психічного розвитку суб'єкта. Процес спілкування між викладачем і студентом залежить від розуміння студентом мови викладача, в здатності останнього до вербалізації репрезентованої ними учбової інформації. Виходячи з цього можна сказати, що спілкування і спільна діяльність з ровесниками є основними факторами мовленнєвого розвитку студентів. Під час навчання і спільної діяльності зростає обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти, глибина його розуміння. Формування понять, умінь, навичок потребує менше часу, ніж при фронтальному опитуванні. Успіх формування у значній мірі залежить від рівня розвитку потреби у спілкуванні (Онуфрієва, 2009).

Висновки. Відповідь на питання щодо шляхів оптимізації міжособистісної взаємодії потрібно шукати не лише в озброєнні мовця суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, а в створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для прояву його ініціативності та самостійності. Наше дослідження і було спробою інтерпретації досвіду підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій з позиції діалогічного підходу, відтак і спробою показати можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Список використаних джерел

1. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество. *Вопросы психологии*. 1988. №4. С. 25–34.
2. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении. Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 3–11.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
4. Онуфрієва Л.А. Категорія спілкування в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії (на матеріалі оволодіння іноземною мовою). *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 4. С. 258–271.
5. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.

Отримано: 1.02.2022

Dr hab. Marek Paluch, prof. UR
Institut Pedagogiki Uniwersytet Rzeszowski
Dr Radosław Malikowski
Institut Pedagogiki Uniwersytet Rzeszowski

KOMPENSOWANIE DEFICYTYW I ZASPOKAJANIE POTRZEB JAKO ISTOTNA STRATEGIA W DZIAŁALNOŚCI SOCJALNEJ I WYCHOWAWCZEJ

Charakterystyczną cechą współczesnych społeczeństw jest zjawisko transformacji systemowej we wszystkich kierunkach życia społecznego. Rewolucja informacyjna przeobraża i przyspiesza te zmiany. Tworzy świat wiedzy, globalnej informacji, szybkość przystosowania się do nowych technologii stanowi o sukcesie społeczeństw a w konsekwencji człowieka.

Pomimo dynamicznych zmian, rozwoju wiedzy i szybko zmieniających się warunków życia, jednostka – człowiek czuje się często bezradny, opuszczony, samotny, bierny i zagubiony. Wszyscy ci ludzie, którzy nie potrafią przystosować się do zmian, nowoczesności, spychani są na plan dalszy w warunkach transformacji – w warunkach społecznych tendencje te nazywamy wykluczeniem społecznym. Jednym z istotnych problemów podejmowanych w pedagogice społecznej i pracy socjalnej jest kompensacja – czyli wyrównywanie braków. Jak wiemy kompensacja jest istotnym mechanizmem obronnym człowieka. Właściwe jej ukierunkowanie jest podstawowym przedmiotem zainteresowań pracowników socjalnych w kontekście usprawniania funkcjonowania społecznego jednostki z uwzględnieniem odnowienia zdolności do właściwego funkcjonowania społecznego i przeciwdziałanie oraz zapobieganie społecznej dysfunkcji. We współczesnym świecie dochodzi do dehumanizacji człowieka, jego uprzedmiotowienie i uprzedmiotowienia relacji międzyludzkich, zinstytucjonalizowanie przymusu, a to sprawia, że coraz częściej dochodzi do odczuwania subiektywnie odczuwalnych braków i niezaspokajania podstawowych i społecznych potrzeb.

Ważnym zagadnieniem w kontekście pedagogiki społecznej i pracy socjalnej staje się wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego. Geneza nieprzystosowania społecznego spowodowana może być np. niskim statusem społecznym i ekonomicznym rodziny, patologią społeczną, brakiem właściwych wzorów do naśladowania, frustracją w zaspokajaniu wszelkich potrzeb, brakiem właściwej atmosfery wychowawczej i rodzinnej. Nieprzystosowanie społeczne często wiąże się z wykojeniem społecznym, którego podstawowym czynnikiem może być wadliwa integracja wartości i postaw oraz norm społecznych.

W tym miejscu należy zaprezentować ogólną definicję socjalizacji jako działań kompensacyjnych ze strony społeczeństwa. Okoń W. pisze, że «socjalizacja jest to ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej tj. umożliwienie jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości, osiągnię-

cia takiego rozwoju osobowości, aby się mogła stać pełnowartościowym członkiem społeczeństwa». Druga interpretacja tego samego pojęcia w ujęciu wymienionego wyżej autora brzmi: «socjalizacja to ogół zmian zachodzących w jednostce pod wpływem oddziaływań społecznych, umożliwiających jej stopniowe stawanie się pełnowartościowym członkiem społeczności» (Okoń 2001; 359).

Zatem socjalizacja jest to proces, w którym jednostka gromadzi doświadczenie społeczne na podstawie obserwacji innych, naśladuje zachowania, wrasta w kulturę swojego środowiska, wchodzi w role społeczne, a także kształtuje swoją osobowość. Napotykanie w tym okresie niewłaściwych postaw w grupie rówieśniczej, niewłaściwych postaw rodziców przyczynia się z pewnością do tworzenia się postaw negatywnych i nie mieści się w standardach obowiązujących określenie społeczeństwa.

Jeden z socjologów polskich Szczepański J., który w swojej twórczości naukowej zajmował się zagadnieniami przekształcania struktur społecznych, sformułował definicję socjalizacji. «Socjalizacja to ta część całkowitego wpływu środowiska, które wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania się według przyjętych wzorców, uczy ją rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymania się i wykonywania ról społecznych». Autor ten kontynuując podkreśla, że „socjalizacja kształtuje osobowość człowieka i przystosowuje go do życia w zbiorowości, umożliwia porozumienie się i inteligentne działania w jej ramach, uczy jak się zachować, by osiągać cele życiowe» (Szczepański 1970: 93-96).

Wybrane elementy definicji Szczepańskiego J. można porównać z głównymi tezami pracy socjalnej, w której główny nacisk kładzie się na doprowadzenie jednostki, podopiecznego do udziału w życiu społecznym i przeciwstawienie się izolacji społecznej, ponadto modelowanie w pracy socjalnej uczy podopiecznego prawidłowych zachowań według określonych norm i wzorców. Stwierdzić należy, iż cele socjalizacji są celami szeroko pojętego wychowania człowieka. Lipkowski O. podkreśla, że socjalizacja to «proces uczenia się przez dziecko form przystosowania społecznego w środowisku społecznym w trakcie swojego rozwoju» (Lipkowski 1976: 15).

Jednym słowem należy podkreślić, że mamy tu do czynienia ze wzajemnym przystosowaniem się jednostki do środowiska i nabywanie określonych kompetencji indywidualnych. Instytucje wychowujące i kształcące w pewnym sensie prowadzą kompensację konkretnych deficytów społecznych wobec jednostek i grup społecznych. Socjalizacja jest w pewnym sensie sposobem zaspokajania potrzeb, które polegają na podporządkowaniu określonych wartości kultury w ramach, której upływa nasze życie (Obuchowski 1983: 99).

W okresie rozwojowym człowieka ważnym elementem w procesie kształtowania osobowości jednostki może być udział w edukacji kulturalnej poprzez różnego typu formy pracy kulturalno-oświatowej organizowanej przez instytucje do tego celu powołane. Korekcyjna i terapeutyczna rola sztuki, kultury będzie właściwym etapem działań wobec jednostki i grupy. Działania społeczne ukierunkowane powinny

być na przekształcanie otaczającej jednostkę rzeczywistości. Wszelkie próby definiowania pracy socjalnej w swojej treści zawierają problemy związane z kompensowaniem występujących deficytów i zaspokajaniem podstawowych potrzeb. O potrzebach pisano, że to jedna z najbardziej istotnych stanów, w których człowiek odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku. Wiemy, że potrzebie towarzyszy motywacja. «Maslow A. opracował i zaproponował hierarchiczną teorię potrzeb, zgodnie z którą zanim człowiek stanie się zmotywowany do zaspokajania potrzeb zajmujących wyższe miejsce w hierarchii, muszą być zaspokojone jego potrzeby z poziomów niższych. Według jednej z wersji tej teorii potrzeby zorganizowane są na pięciu poziomach, i tak: na najwyższym miejscu znajdują się potrzeby fizjologiczne, takie jak głód, pragnienie. Drugi poziom zajmuje bezpieczeństwo tzn. potrzeba opieki i ochrony przed zagrożeniami. Następny poziom stanowią potrzeby przynależności i miłości, takie jak potrzeba bycia kochanym przez innych ludzi. Kolejny poziom zajmują potrzeby uznania, ko których należy posiadać prestiżu u innych ludzi oraz odczuwania szacunku do samego siebie. Na ostatnim poziomie znajdują się potrzeby samorealizacji, czyli dążenia do urzeczywistniania posiadanych możliwości» (Sternberg 1999:230). Hierarchia potrzeb Maslowa zdecydowanie ukazuje, że duże znaczenie dla prawidłowych postaw, osobowości ma zaspokojenie potrzeb fizycznych i psychicznych (emocjonalnych).

W pracy socjalnej podkreśla się, że np. potrzeba bezpieczeństwa jest tak samo istotna jak potrzeba głodu czy pragnienia. Współcześnie są prowadzone badania społeczne dotyczące możliwości zaspokajania potrzeb przez obywateli. Zaspokajanie indywidualnych czy zbiorowych potrzeb jest konieczne dla optymalnego rozwoju. W metodycie pracy socjalnej przy wprowadzaniu zmian podstawowym, elementarnym działaniem jest poznanie, diagnoza potrzeb jednostki, grupy czy społeczności. Dewey J. twierdził, że wartościami dla człowieka są narzędzia służące mu do realizacji jego potrzeb. Deprywacja staje się zatem również ważnym pojęciem w pracy socjalnej, gdyż mówi ona o pozbawieniu lub nierównym dostępie do dóbr materialnych lub duchowych powodując niemożność zaspokojenia przez człowieka czy grupę określonych potrzeb. Radziewicz-Winnicki A. określa, że deprywacja może być dziedziczona i powstaje w wyniku międzygeneracyjnie dziedziczonych pozycji społecznych. Często w literaturze pedagogiczno-socjologicznej pisze się o deprywacji kulturowej czyli jednostka lub grupa ma ograniczony kontakt z dobrami kultury co sprzyja rozwojowi deficytów indywidualnych lub zbiorowych. Praca socjalna w przypadku pozbawienia dziecka miłości i opieki ze strony obojga lub jednego z rodziców mówi o deprywacji rodzicielskiej. Ta deprywacja rodzicielska daje często podstawy do tworzenia się mechanizmów oddziaływania rodziny na nieprzystosowanie społeczne dziecka (jednostki). Są to:

- «Niewłaściwa atmosfera życia rodzinnego związana często ze złym życiem rodziców, rozbiciem rodziny, konkubinatem, alkoholizmem, niewłaściwym stosunkiem do dzieci. W tej rodzinie dziecko czuje się niekochane, Szuka więc towarzystwa poza domem, najczę-

ściej wśród rówieśników znajdujących się w takiej samej sytuacji. W grupie kolegów znajduje akceptację i zaczyna kierować się w życiu zasadami i normami przyjętymi od wykolejonych rówieśników.

- Brak dostatecznej opieki nad dzieckiem spowodowany jest często pracą zawodową rodziców, ich niezaradnością życiową lub chorobami. Zbyt mała kontrola i zbyt małe zainteresowanie sprawami dziecka doprowadza do łatwego przejmowania wzorów zachowań od wykolejonych kolegów.

- Stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych, niekonsekwencja, rygorystycznie stosowany wobec dziecka przez rodziców powoduje postawę poczucia lęku, krzywdy, które w efekcie mogą prowadzić do ucieczki i włóczęgostwa.

- Przebywanie dziecka w rodzinie przestępczej o niskim poziomie moralnym. Prezentowane dziecku społecznie negatywne zachowania w sposób naturalny zostaną przez nie przyswojone» (Kułakowska-Przełomiec 1978).

Ponadto należy tu wymienić pewne elementy społeczne jak patologie uzależnień i alkoholizmu, narkomania, przestępczość, prostytucja, które są w krajobrazie otoczenia gdzie jednostka i grupa funkcjonuje. Niezbędny jest szeroko zakrojony proces przeciwdziałania niewłaściwym zjawiskom społecznym po wsparcie tych jednostek i grup, które same nie potrafią rozwiązywać swoich problemów tj. od procesów wychowawczych po instytucje pomocy społecznej i pomoc pracowników socjalnych. Osoby te powinny kształtować właściwy system wartości, postawy prospołeczne i wzmacniać, wspierać podopiecznych w ich dążeniu do prawidłowego rozwoju. Wspólna strategia oddziaływania wobec deficytów – kompensacji społecznych potrzeb wymaga od pracowników socjalnych umiejętności wspierania swoich podopiecznych.

Wsparcie realizowane jest przez pracowników socjalnych w celu rozpoznawania potrzeb i wprowadzenie takich oddziaływań, które motywować będą jednostki i grupy do podejmowania właściwych decyzji i odpowiedzialności za własne życie. We wsparciu realizuje się określone etapy od wstępnej oceny sytuacji osoby potrzebującej wsparcia po planowanie i ewaluację działań pomocowych.

Wszelkie strategie i działania skierowane powinny być przeciw deprywacji, powinny minimalizować typowe sytuacje trudne, pomagać w przezwyciężaniu zagrożeń. Niezaspokajanie podstawowych potrzeb rodzi frustrację, przyczynia się do depresji, jest powodem kryzysów życiowych i konfliktów w obszarze funkcjonowania człowieka. Chomińska L. pisze, że właściwa organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży przyczynia się w dużym stopniu do zapobiegania zachowaniom problemowym. Dlatego też w programach profilaktycznych powinna być ujmowana na pierwszym miejscu (Chomińska 2012:88).

Bibliografia

1. Chomińska L., Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży ważnym ogniwem w profilaktyce pierwszorzędowej [w:] M. Paluch, L. Chomińska, Pedagogika społeczna. Człowiek w systemie działań społeczno-wychowawczych. Wybrane zagadnienia, Kamieniec Podolski 2012.

2. Kułakowska-Przełomiec H., Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych [w:] Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce, (red.) Jasińska J., Wrocław-Warszawa-Kraków- Gdańsk 1978.
3. Lipkowski O., Resocjalizacja, Warszawa 1976.
4. Obuchowski K., Psychologia dążeń ludzkich, Warszawa 1983.
5. Okoń W. Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa 2001.
6. Radziejewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008.
7. Sternberg R. J., Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1999.
8. Szczepański J., Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970.

Отримано: 18.02.2022

Magdalena Parzyszek

*Dr, Katedra Pedagogik Rodziny Instytut Pedagogiki
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

GENIUSZ KOBIETY – ŻONY I MATKI

Według słownika języka polskiego słowo «geniusz» oznacza «człowieka niezwykle utalentowanego» oraz «najwyższy stopień uzdolnienia lub umiejętności» (Słownik języka polskiego <https://sjp.pwn.pl/szukaj/geniusz.html>, dostęp: 28.01.2022).

Pojęcie geniuszu kobiety po raz pierwszy wprowadził do języka teologii Jan Paweł II w Liście Apostolskim *Mulieris dignitatem*. O godności i powołaniu kobiety (Jan Paweł II, MD, 2.). Tym, co pokazuje ważność powołania kobiety, jest doświadczenie miłości. Chrystus, postawą miłości wobec kobiet odpowiedział na ich najgłębszą potrzebę spełnienia się w niej, gdyż «kobieta (...) jest powołana «od początku» do tego, aby być miłowaną i miłować» (Tamże). Tak więc «godność kobiety wiąże się ściśle z miłością, jakiej ona doznaje ze względu na samą kobiecość i równocześnie z miłością, którą ona ze swej strony obdarza» (Jan Paweł II, MD, 30). W Liście do kobiet, papież dziękuje Bogu za «tajemnicę kobiety i za każdą kobietę – za to, co stanowi odwieczną miarę jej godności kobiecej, za wielkie dzieła Boga, jakie w niej i przez nią dokonały się w historii ludzkości. Dziękujemy ci, kobieto, za to, że jesteś kobietą! Zdolnością postrzegania, cechującą twą kobiecość, wzbogacasz właściwe zrozumienie świata i dajesz wkład w pełną prawdę o związkach między ludźmi» (Tamże).

Z przedstawionych powyżej treści, można wyprowadzić tezę, że «geniusz kobiety», według myśli papieża, to zdolność miłowania i bycia miłowaną, którą Bóg wyraził w naturze kobiety (M. Chmielewski, «ODKRYĆ GENIUSZ KOBIETY». Synteza myśli Jana Pawła II na temat kobiety, [w:] *Mulieris dignitas. Promieniowanie kobiecości*, red. T. Paszkowska, Lublin 2009, s. 46). Cecha ta podkreśla tożsamość kobiety oraz jej funkcję społeczną i dotyczy zarówno kobiety jako matki i jako dziewczycy. Jak przedstawia Ojciec Święty: «o ile w porządku natury te dwa wymiary powołania kobiety wzajemnie się wykluczają, to w porządku duchowym są względem siebie komplementarne i pełniej oddają bogactwo kobiecej osobowości» (Tamże, s. 47).

W tym miejscu można postawić pytanie: gdzie szukać owego geniuszu? Można go znaleźć we wszystkim i wszędzie, dlatego że kobieta ze swoim geniuszem odpowiednio do swego stanu, wieku, wykształcenia itd. znajduje się w każdej sferze życia.

Liczne przemiany dokonujące się w świecie sprawiają, że spojrzenie na kobietę ulega zmianom. Można wyraźnie zauważyć, że w obecnych czasach kobiety są zaangażowane w pracę zawodową, karierę, w osobisty rozwój. Kobiety są bardziej wykształcone i świadome swoich praw. Współczesna kobieta nadal pełni rolę żony i matki, ale oczekuje od mężczyzny – męża i ojca partnerstwa w podejmowaniu codziennych spraw i obowiązków. Taka wzajemna pomoc i współdziałanie wyzwalają w kobiecie te potencjały, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu tak na gruncie życia rodzinnego, jak i małżeńskiego. Taka współpraca stanowi rozwój każdego z osobna – kobiety i mężczyzny (D. Luber, *Kobieta jako równorzędna partnerka mężczyzny w małżeństwie i w rodzinie*, [w:] «Pedagogika rodziny» 2011, nr 1 (1), s. 153).

Przez całe wieki małżeństwo było uważane za jedyne przeznaczenie kobiety, a role żony – matki były jedyną perspektywą prawdziwego spełnienia się. Można powiedzieć, że dawniej kobieta była zdolna tylko do rodzenia dzieci oraz zajmowania się wyłącznie domem i gospodarstwem. W miarę upływu czasu role kobiety uległy stopniowym przeobrażeniom. Wiele kobiet na świecie robi karierę, studiuje, podróżuje, kobiety stają się coraz bardziej świadome, nie tylko swoich obowiązków, ale również i praw. Co wcale nie oznacza, że nie wychodzą za mąż i nie rodzą dzieci, a jedynie pokazuje, że kobiety nauczyły się godzić życie rodzinne oraz życie prywatne. Pod pojęciem życia prywatnego można tu wskazać samorozwój, który pomaga kobiecie odnaleźć siebie w świecie.

Wyjątkowym wyrazem więzi międzyludzkiej jest relacja matka – dziecko (H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa 2006, s. 117). Od samego poczęcia dziecka, matka jest najważniejszym człowiekiem na świecie. Przez nią dziecko już w łonie doświadcza szczególnego bezpieczeństwa oraz miłości bezwarunkowej. Można powiedzieć, że jest to całkowita, bezgraniczna akceptacja osoby taką jaką jest naprawdę, nie oczekując niczego w zamian. Miłość macierzyńska jest fundamentem cywilizacji życia i miłości. Ten związek pomiędzy matką a dzieckiem jest związkiem świętym i intymnym (J. i S. Eldredge, *Urzekająca. Odkrywanie tajemnicy kobiecej duszy*, Warszawa 2005, s. 168).

Macierzyństwo jest to «wielka, wspaniała, fundamentalna rzeczywistość ludzka obecna na początku czasów w planie Stwórcy, na nowo potwierdzona uroczyście w tajemnicy Bożego Narodzenia, z którym pozostaje już nierozdzielnie złączona» Jan Paweł II, *Odblask słodyczy Maryi na obliczu każdej matki* (Do młodzieży w Bazylice Watykańskiej), [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie Papieskie*, t. II/1, Poznań 1990, s. 21).

Przez taką misję macierzyństwa Pan Bóg pokazał swoją ufność względem kobiety, że jej misja będzie prowadziła ku dobru nowego człowieka. Powierzając jej macierzyństwo, które jest zjednoczeniem matki z dzieckiem, staje się najwyższym uznaniem godności mat-

ki i znakiem zaufania, że kobieta wypełni tą misję (A. Grześkowiak, Matka i jej dziecko, [w:] «Ethos» 1995, R. 8, nr 1(29), s. 155).

Kobieta przyjęła wielkość powołania macierzyńskiego i jego niepowtarzalną godność, bo przyjęła dar, otrzymany od Boga. Ufność Boga wobec matki, tej, która daje życie, przeszła na małżonka, mężczyznę, który razem z kobietą uczestniczy w dziele tworzenia nowego życia. Serce małżonka też jest pełne zaufania: powierzając jej owoc wspólnej miłości, ale także trud rodzenia (A. Swoboda, Kobieta, żona i matka w pismach św. Augustyna, Poznań 2012, s. 156).

Nie tak dawno kobiety były bardziej nastawione na bycie matką, wiele z nich znajdowało sens i spełnienie w macierzyństwie. Przyjmowanie dziecka, troska o nie, chronienie życia oraz zupełna miłość są cechami prawdziwej matczynej postawy. Warto też podkreślić, że każda kobieta jest wyjątkowa (indywidualna). Jedna przeżywa swoje macierzyństwo pełniąc rolę matki i realizuje się w niej, inna na przykład widzi swojej powołanie do spełnienia potrzeb macierzyńskich w innej dziedzinie (A. Grün, L. Jarosch, Królowa i dzika kobieta. Żyć pełnią kobiecości!, Łódź 2008, s. 49). «niezależnie od tego, w jaki sposób kobieta wyraża swoją macierzyńskość, każda ma szansę rozwinięcia w pełni swojej kobiecości» (Tamże).

Отримано: 18.02.2022

Т.І. Щербак

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, Суми, Україна*

СУЧАСНИЙ СТАН ПИТАННЯ ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

На сучасному етапі під впливом численних факторів соціально-економічного характеру рухова активність дітей та підлітків різко знизилася. Означена проблема відображена в роботах цілої плеяди дослідників. Зокрема, про це зауважують П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, С.Д. Максименко (Арефьев, 2013).

Пластичність організму дитини, його високу здатність до тренувань необхідно як можна ширше використовувати при фізичному вихованні дітей і підлітків, що дозволить реалізувати їх потенційні можливості і досягти найкращих результатів при розвитку їх природних задатків. Означена проблема розкривається в дослідженнях Л.І. Абросимова, Г.П. Юрко, Н.Т. Лебедєвої, Р.І. Айзман, В.Б. Рубановича, Е. Андрюліс, Р. Кайрите, Л.А. Африканова, Я.Н. Бобко, М.М. Бикова, А.В. Ануфрієва, Ю.І. Данько, Т.Г. Дичева, К.Е. Тарасова, Р.В. Силла, М.Е. Теосте, К.І. Салиєвої, Х.Є. Тариен. Дослідники зауважують, що найбільший успіх в розкритті задатків дитини та в оптимізації рухової активності може бути забезпечений при наявності контролю за фізичною активністю школярів,

високий рівень якої, як вважають автори, є яскравим показником адекватної рухової активності (Данчук & Чеканська, 2020).

Однак, поряд з контролем дорослого, не менш важливою умовою рухової активності дитини є її внутрішня регуляція. Досліджуючи проблему психологічних особливостей регуляції рухової активності учнів, науковці зосередили свою увагу на підлітковому віці, оскільки саме у підлітків відбувається докорінна перебудова структури вольової активності. На відміну від молодших школярів підлітки мають більше можливостей регулювати свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції. Однак варто також зауважити, що вольова сфера підлітків надто суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значно збільшеній загальній активності підлітка механізми його вольової активності ще не досить сформовані. Зовнішні ж стимулятори (наприклад виховний вплив) в силу критичності підлітків, їх прагнення до незалежності сприймаються інакше, ніж у молодшому шкільному віці, і тому не завжди викликають відповідну вольову активність. Знижується дисциплінованість, посилюється прояв впертості, частково це пов'язано з тим, що внаслідок ствердження свого «Я», права на власну думку, на свою точку зору поради дорослих сприймаються критично. Наполегливість проявляється лише в цікавій роботі.

Як відомо, у підлітковому віці відбувається процес статевого дозрівання, який суттєво змінює нейродинамічні процеси в організмі дитини (підвищує рухливість нервових процесів, зрушує баланс у бік збудження), що, в свою чергу, призводить до зміни вольової сфери. Переважання збудження над гальмуванням ускладнює застосування прийомів, що базуються на забороні та засновані на моральних засадах, у дитини знижується витримка, самовладання (Данчук, 2019).

Проаналізувавши сучасний стан питання щодо особливостей психічної регуляції рухової активності у підлітків, виявлено, що залишається актуальним дослідження проблеми взаємозв'язку вольових зусиль та рухової активності дитини у підлітковому віці. Тому сучасні дослідження спрямовано на вивчення вікових і гендерних особливостей розвитку ініціативних вольових зусиль у рухових діях, які відрізняються за типом навантаження: статичні, динамічно анаеробні, динамічно аеробні.

Продуктивність рухової активності залежить як від сформованості рухових механізмів, так і від ефективності ініціації вольових зусиль. Для визначення ефективності ініціації вольових зусиль співставлено результати виконання досліджуваними рухових завдань з різними типами навантаження в умовах наявності і відсутності зовнішньої вербальної стимуляції. Величина зміни результативності дій під впливом зовнішньої стимуляції дозволила оцінити повноту реалізації досліджуваними своїх ресурсів за рахунок прояву ініціативних вольових зусиль, тобто при виконанні рухових дій на основі самостимуляції. Крім рухової активності було зроблено спробу проаналізувати механізми психічної регуляції, її індивідуальні стилі за допомогою визначення рівня довільного самоконтролю, діагностики мотивації досягнення,

дослідження уваги, особистого самозвіту і самооцінки досліджуваних (Данчук, 2019).

Психологічними чинниками, що найбільш позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при різних видах навантажень, є: належно розвинена саморегуляція; зрілість і сталість емоційної сфери; ініціативність, активність; впевненість у собі, самостійність у плануванні власної діяльності; стійкість намірів, незалежність їх від сторонніх впливів; критичність і реалістичність поглядів; почуття обов'язку; здатність планувати, організувати і реалізувати власні наміри, доцільно розподіляти зусилля; розвинутий самоконтроль, адекватна оцінка себе і результатів своєї діяльності; сформована потребово-мотиваційна сфера. Натомість гальмують рухову активність: залежність від думок і оцінок оточуючих; образливість; імпульсивність; лабільність; невпевненість; дезадаптивні риси і форми поведінки; некритичне ставлення до своїх дій; мотивація уникнення невдачі; неадекватна самооцінка; безініціативність, низька працездатність; регуляторна негнучкість; низький самоконтроль; низький рівень розвитку концентрації уваги (Данчук & Чеканська, 2020).

Традиційно психічну регуляцію поведінки, як і всі фази складного вольового акту пов'язують з особливим емоційним станом, який визначають як вольове зусилля, тому будь-яке зусилля, зокрема вольове має свою певну структуру, свої складові. Вольове зусилля проходить через усі етапи вольового акту: усвідомлення мети, формування бажання, вибір мотиву, плану та способів виконання дії. Виникає вольове зусилля щоразу у формі емоційного напруження, яке пов'язане із зовнішніми або внутрішніми труднощами.

Висновки. В результаті вольового зусилля вдається загальмувати одні мотиви і посилити дію інших. Зовнішні перешкоди викликають вольове зусилля тоді, коли вони переживаються як внутрішня перешкода, внутрішній бар'єр, який необхідно подолати. Отже, вольове зусилля є особливою активністю, що має внутрішній план структуру свідомості та спрямування на мобілізацію всіх можливостей людини.

Список використаних джерел

1. Арефьев В.Г. Фізичні можливості учнів загальноосвітніх шкіл різного рівня фізичного розвитку. *Вісник Чернігівського держ. пед університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт* : зб. наук. пр. Чернігів : ЧДПУ, 2013. С. 120.
2. Данчук Ю. Теоретичні та експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (26). 2019. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-26.%D0%9D>
3. Данчук Ю.П., Чеканська О.А. Емпіричне дослідження психологічних особливостей регуляції рухової активності підлітків. *Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі* : колективна монографія / за ред. Н. Михальчук, А. Онуфрієвої, Кам'янець-Подільський : Друкарня «Рута», 2020. С. 7-59.

Отримано: 2.03.2022

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

І.В. Ананова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У ТРАВМАТИЧНІЙ СИТУАЦІЇ: ПРОВИНА ВЦІЛІЛОГО

Ситуація війни, в якій наразі перебуває Україна, несе з собою низку загроз для життя і благополуччя людини, в тому числі для її психологічного та психічного здоров'я. Спеціалісти, що надають консультаційну і психотерапевтичну допомогу, відзначають значне зростання різноманітних негативних переживань пов'язаних із травматизацією війною, зокрема й переживання почуття провини. У зв'язку з цим у соціальних мережах та ЗМІ все більшої «популярності» набуває тема «провини вцілілого». Відтак, постає необхідність більш докладного наукового розгляду цього феномену.

Завданням нашого дослідження є чітке окреслення кола психологічних феноменів, що позначаються терміном «провина вцілілого», що має не лише теоретичне, а, в першу чергу, практичне значення. Оскільки розуміння змісту та специфіки цього емоційного феномену, його природи, проявів, закономірностей розвитку і патогенного впливу забезпечить більш адекватне й адресне надання професійної психологічної допомоги.

Поняття «провина вцілілого» (*Survival Guilt*) описує специфічне переживання почуття провини пов'язане з ситуацією виживання: коли людина залишилась живою, але відчувається винною по відношенню до тих, хто загинув (American Psychiatric Association, 1994). У науковій літературі одна з перших згадок про таке почуття провини належить З. Фрейду (1896), яке він описує як «тенденцію до самодокору, яку неодмінно залишає смерть у тих, хто вижив».

Інтерес до проблематики провини вцілілого з'явився після Другої Світової війни – психотерапевти, які надавали допомогу колишнім в'язням концтаборів, відзначали їх специфічний стан переживання почуття провини. В. Нейдерленд (Neiderland, 1961, 1981) описав цей стан як «почуття провини за те, що вижили на відміну від близький, які загинули в концтаборі». За словами В. Нейдерленда ці особи «поводились так, ніби самі мертві», вони почувались винними й через тривалий час після завершен-

ня подій та мали депресивні, тривожні та соматичні симптоми (O'Connor et al., 1997).

У сучасній психології існує принаймні два підходи до розуміння феноменологічного змісту «провини вцілілого».

Один із них розроблявся в межах психоаналітичного напрямку і розглядає провину вцілілого (Weiss, 1986; Modell, 1971) як переживання, яке: 1) виявляється в уникненні /відмові від досягнення успіху і блага; у саморуйнівній поведінці; 2) виникає внаслідок ірраціонального переконання, що досягнення будь-якого успіху чи блага, і навіть бажання цього, прагнення до цього, є несправедливим по відношенню до інших, оскільки відбувається за їх рахунок, може їм зашкодити – змусити їх до негативних переживань через порівняння; 3) виникає на основі пережитого у дитинстві травматичного досвіду (поганого поводження з боку значущих дорослих або близького оточення; ідентифікації себе з деадаптованими батьками) (O'Connor et al., 1997).

За концепцією Дж. Вайсса, провина вцілілого є різновидом міжособистісної провини (*Interpersonal Guilt*), яка походить від альтруїзму, емпатії, турботи про інших; служить для підтримки прихильності інших; пов'язана зі страхом зашкодити іншим та виникає через переконання, що своїми діями, прагненнями або бажаннями особа завдає страждань іншій людині. Провина вцілілого, як також інші види міжособистісної провини (провина відокремлення, провина гіпервідповідальності, провина ненависті до себе), є ірраціональним та потенційно патогенним почуттям (O'Connor et al., 1997).

Інший підхід розглядає провину вцілілого як один із проявів «провини, пов'язаної з травмою» (*Trauma-Related Guilt*), властивої особам, що пережили травматичні події (Kubany et al., 1996). Провина вцілілого виникає внаслідок порятунку з ситуації серйозної загрози життю, коли іншим особам пощастило менше. До інших подій, що можуть спричинювати «провину пов'язану з травмою», дослідники відносять: сексуальне насильство в дитинстві (Spaccarelli, 1994); зґвалтування (Resick & Schnicke, 1993); домашнє насильство, побої (Cascardi & O'Leary, 1992); серйозні нещасні випадки (Janoff-Bulman & Wortman, 1977); участь у бойових діях (Kubany, 1994); техногенні катастрофи (Miles & Demi, 1992); вбивство, самогубство, раптова хвороба або нещасний випадок з членом сім'ї (Gerber & Resick, 1992; Hodgkinson, Yule, & Williams, 1993; McNiel Hutcher, & Reubin, 1988).

Е. Кубані зауважує, що люди, які пережили травму, відчувають провину за різні аспекти травми – за те, що вони робили або не робили, за почуття, які вони мали чи не мали, а також за певні переконання, які тепер вважаються хибними або неправдивими. Так, військовий лікар може відчувати провину за те, що вирішив надати допомогу одним пораненим, а іншим не зміг / не встиг. Жертви зґвалтування можуть відчувати провину за те, що вони не чинили спротив, навіть якщо їх життя було під загрозою. Побита жінка може відчувати провину за те, що вона «заслужила» побої,

тому що була «неслухняною». Люди, які пережили авіакатастрофу, можуть відчувати провину за те, що вижили (Kubany et al., 1996).

За результатами досліджень ветеранів В'єтнаму з посттравматичним стресовим розладом (Abueg, 1993; Kubany, 1994; Kubany & Manke, 1995) виявлено, що особи, які вижили, відчували провину також з інших причин: тому що пережили війну; що не залишились довше на полі бою; що були налякані; що не змогли врятувати життя іншим або запобігти шкоді (провина, пов'язана з бойовими діями) (Kubany et al., 1996).

Отже, термін «провина вцілілого» вживають: 1) до переживання відносно ситуації власного фізичного виживання; 2) до переживання, яке виражається у відмові від досягнень і благ та ґрунтується на ірраціональному переконанні, що власні досягнення створюють ситуацію «несправедливості» для інших і таким чином завдають їм шкоди. Перше – має ситуативні підстави, друге – має невротичну природу.

Ситуація війни з усіма її складними обставинами може спричинювати переживання почуття провини, і це переживання є суб'єктивно чи об'єктивно адекватним ситуації, тобто людина може дійсно вважати, що якісь її дії чи бездіяльність завдали шкоди їй самій або іншим. Механізм, який лежить в основі такого самозвинувачення, може полягати у спробі контролювати абсолютно неконтрольовану невизначену і загрозиливу для життя ситуацію, як спроба знайти опору в цій ситуації. Воно може поступово нівелюватись у процесі проживання стресової ситуації, і не потребувати додаткової психологічної допомоги або лише мінімальної підтримки. Особливо за умови більш адекватної оцінки власних спроможностей або дієвого виправлення провини. А може набувати більш тривалого і масштабного характеру, коли виникає необхідність надання психологічної або психотерапевтичної допомоги.

На думку низки авторів величина і ступінь переживання почуття провини у травматичній ситуації залежить від величини складових цього почуття, таких як ступінь відповідальності, масштаб і важкість «протиправних дій», оцінка власної провини та ін. (Kubany et al., 1996). Більшість дослідників наголошують на значенні когнітивної оцінки власних дій та ситуації в цілому для формування патогенних форм переживання почуття провини (Kubany et al., 1996; O'Connor et al., 1997).

Надмірно виражене або ірраціональне почуття провини пов'язані з травмою може супроводжувати посттравматичний стресовий розлад, посттравматичну депресію (Kubany et al., 1996), різного роду депресивні та невротичні порушення. Щодо останнього, то в зоні ризику перебувають ті особи, які в анамнезі мають високу схильність до переживання почуття провини у неконструктивний спосіб (Ананова, 2017).

Висновки. Найбільш дієвим шляхом допомоги у подоланні провини вцілілого та більш широкого кола переживання «провини, пов'язаної з травмою» дослідники відзначають (і з позиції психоаналітичної, і когнітивно-поведінкової терапії) роботу з когні-

ціями – оцінкою ситуації, патогенними думками та ірраціональними переконаннями; роботу, яка має бути спрямована на зміну почуттів та переконань постраждалих від травми щодо їх ролі у травмі (Kubany et al., 1996; O'Connor et al., 1997).

Список використаних джерел

1. Ананова І.В. Диференційна характеристика типів переживання почуття провини. *Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки»* / за ред. О.Є. Блинової. Херсон : Видавничий дім «Гельветика». 2017. Вип. 2. Т. 1. С. 13–20.
2. Kubany E.S., Haynes S.N., Abueg F.R., Manke F.P., Brennan J.M., & Stahura, C. Development and validation of the Trauma-Related Guilt Inventory (TRGI). *Psychological Assessment*. 1996. V. 8. №4. P. 428–444. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.428>
3. O'Connor L.E., Berry J.W., Weiss J., Bush M., Sampson H. Interpersonal guilt: the development of a new measure. *Journal of Clinical Psychology*. 1997. V. 53. № 1. P. 73–89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199701\)53:13.3.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199701)53:13.3.CO;2-O)

Отримано: 23.01.2022

Т.А. Бойчук-Венгер

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

Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,

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

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ БОСІНГУ СЕРЕД МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Аналіз наукової літератури дозволив нам з'ясувати, що проблемні питання, пов'язані з вивченням міжособистісних стосунків членів колективу, вже давно привертають увагу широкого загалу дослідників. У контексті проблеми дослідження велике значення мають праці, присвячені вивченню теорії та практики виявлення та подолання мобінгу в колективах (Дроздов, 2011), розгляду проблемних сфер міжособистісної взаємодії членів трудового колективу (Євдокимов, 2012). Зважаючи на думку дослідників, найважливішим чинником попередження босінгу у робочому колективі є профілактика (Zarf & Einarsen, 2005). Профілактика босінгу – це робота, спрямована на запобігання деструктивного впливу з боку керівника на підлеглого. Зазначена профілактика повинна ґрунтуватися на виявленні та попередженні несприятливих психологічних, соціальних умов, що зумовлюють протиправну поведінку керівників щодо підлеглих.

Результати вивчення цієї проблеми свідчать про те, що не зважаючи на складність виявлення босінгу у медичних устано-

вах, посадові особи можуть отримати інформацію про існування босінгу у колективі різними шляхами: до них можуть звернутися жертви босінгу з проханням допомоги вирішити проблему (під час безпосередньої роботи у підпорядкованих підрозділах, по телефону (в т.ч. дзвінок на «телефон довіри»), листом (поштою або за допомогою e-mail); вони можуть мимоволі стати свідками психологічного тиску з боку керівника (під час постановки завдань, на нарадах тощо); інформація може надійти від свідків босінгу; їх можуть інформувати родичі жертви босінгу; за результатами психологічного обстеження колективу (Галян, 2011).

За результатами аналізу наукових джерел нами встановлено, що в інтересах виявлення босінгу слід також застосовувати такі методи, як: спостереження, аналіз документів і результатів діяльності, соціологічне опитування, діагностичні бесіди, анкетування, вивчення незалежних характеристик (Запорожець, 2008). В якості спеціальних (приватних) методів можна використовувати тестування, опитування, частково соціометричний метод та інші. Щодо профілактики босінгу, то вона полягає у: формуванні відповідальності керівника за можливі наслідки протиправних, деструктивних дій щодо підлеглих у вигляді психологічного тиску; організації ефективної роботи психологічної служби медичного закладу для виявлення та попередження можливих девіацій; створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери у колективах; налагодження продуктивних комунікаційних зв'язків між співробітниками; формування чіткої системи розподілу функціональних обов'язків між посадами, унеможливлення дубльованих завдань; об'єктивний розгляд питань, пов'язаних із заохоченням і покаранням працівників; сприяння швидкої та безперешкодної адаптації нових підлеглих в колективі; існування зворотного зв'язку між керівником і підлеглим (Тімченко, 2010).

Представляється необхідним здійснювати такі кроки, направлені на запобігання босінгу: 1. Розробити та застосувати нормативне забезпечення регулювання взаємовідносин у процесі професійної діяльності. 2. Підключати внутрішні кадрові служби до управління соціальними конфліктами (міжособовими і міжгруповими), а в разі неможливості його конструктивного вирішення – здійснити кадрові заходи щодо подальшого роз'єднання суб'єктів босінгу для виключення безпосереднього контакту між ними. 3. Створювати умови для того, щоб кожен підлеглий міг оскаржити дії керівника у випадках уявного або дійсного морального переслідування індивідуума або соціальної групи.

При виявленні виявів босінгу важливо правильно організувати роботу з ініціатором (керівником) та жертвою (підлеглим). Жертва босінгу може потребувати психологічної допомоги чи підтримки. Тут необхідно нагадати про те, що серед етичних стандартів й нормативів одне з найперших місць належить принципу конфіденційності, тобто збереження особистої таємниці людини, що потребує допомоги (Кайлюк, 2012). Важливим питанням під час надання психологічної допомоги жертві босінгу є вибір мето-

дів впливу на неї. Практика показує, що вони можуть бути різноманітними. Як свідчить О. Макаревич, основою методів впливу є інтерпретація, що передбачає нове бачення ситуації на основі теорій чи особистого досвіду психолога (Макаревич, 2006). Серед інших методів впливу психологи виділяють: директивну пораду, саморозкриття, зворотний зв'язок, логічну послідовність, впливове резюме, відкриті питання, закриті питання, переказ, відображення почуттів, резюме.

Для ефективної роботи з жертвою босінгу відповідній посадовій особі важливо насамперед виявляти такі свої риси як: здатність до емпатії, співпереживання, співчуття. Ця здатність відображає уміння глибоко проникати у внутрішній світ жертви босінгу, сприймати світ її очима, визнавати її точку зору правомірною та допустимою. Психолог здатний краще допомогти жертві босінгу, якщо він буде виявляти: бажання і здатність психологічно відчувати і розуміти її; відкритість як готовність бути відкритим для об'єкта босінгу і обговорювати з ним будь-які питання; доброзичливість як емоційно позитивне ставлення до жертви, зацікавленість і участь у вирішенні її проблеми (при цьому психологу потрібно уміти у будь-яких ситуаціях зберігати рівний, доброзичливий стиль спілкування з жертвою); емпатію як основу партнерства між психологом та клієнтом; уміння вибирати і зберігати оптимальну психологічну дистанцію у спілкуванні з жертвою босінгу. У постраждалого не повинно виникати відчуття, що консультант психологічно віддаляється чи наближається або ж на стороні ініціатора босінгу, а його думку ігнорує.

У процесі психологічного консультування жертви босінгу потрібно розв'язати такі основні завдання: розібратися в суті проблеми, допомогти зняти емоційне напруження як жертви керівника; краще усвідомити ситуацію за допомогою рефлексивного вислуховування об'єкта босінгу; розширити його уявлення про себе, конфліктну службову ситуацію через проблемну взаємодію з керівником; допомогти взяти на себе відповідальність за власну поведінку у босінгу; підтримати віру в себе, готовність реалізувати виявлені способи подолання босінгу через зміну власного ставлення до керівника і власної моделі поведінки.

Загалом, під час консультування жертви босінгу потрібно вирішувати діагностичні та терапевтичні задачі. Діагностичними задачами є аналіз інформації про ініціатора та жертву босінгу, а терапевтичними – реалізація психологічної допомоги жертві з використанням спеціальних прийомів та технік для відновлення психічного здоров'я та при необхідності – формувати мораль прощення. Доцільно зазначити, що суб'єкт босінгу теж може потребувати психологічної допомоги для корегування негативних рис, які сприяють виявам босінгу.

Висновки. Існує проблема психологічного насилля, психологічного тиску, агресивних дій, несправедливого ставлення керівника до підлеглих. Її вирішення потребує розробки дієвих заходів адміністративного та психологічного характеру з ініціаторами та

жертвами босінгу. Ці заходи мають інтегрувати всі наявні основні види і способи подолання проблеми босінгу та його негативних наслідків.

Список використаних джерел

1. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. 2-е вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
2. Дроздов О.Ю. Агресія та агресивність в умовах військової служби: соціально-психологічні аспекти «дівіщини». *Вісник Чернігівського Державного Педагогічного Університету* : зб. наук. праць. 2002. Вип. 11. «Психологічні науки». С. 68–72.
3. Екстремальна та кризова психологія : термінологічний словник / за заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Харків : ХНАДУ, НУЦЗУ, 2010. 291 с.
4. Євдокимов В.О. Шляхи подолання мобінгу в управлінні персоналом державної служби. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. праць. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ Магістр 2012. № 2 (42). С. 331–337.
5. Запорожець С.О. Мобінг як психолого-педагогічна проблема. URL: <http://sjournal.cdu.edu.ua/base/2008/v3/v3pp116-118.pdf>
6. Кайлюк, Є.М. Психологія управління : навч. посіб. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків : ХНАМГ, 2012. 202 с.
7. Кризова психологія : навч. посіб. / за заг. ред. О.В. Тімченка. 2-е вид. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 380 с.
8. Макаревич О.П. Стиль індивідуальної поведінки військовослужбовців у міжособистісних конфліктах : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ : Київський ун-т ім. Тараса Шевченка, 2006. 192 с.
9. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб. за заг. ред. Королючука М.С. Київ : ІНККОС, 2002. 272 с.
10. Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 237–270). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10893-010>

Отримано: 11.03.2022

Н.Є. Гоцуляк

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ РИЗИКИ ВОЛОНТЕРІВ, ЩО ДОПОМАГАЮТЬ ПОСТРАЖДАЛИМ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

В Україні воєнний стан визначається як особливий правовий режим, що вводиться у разі загрози національній безпеці. Професійна діяльність представників професійної сфери «людина-людина» завжди включає елемент ризику, пов'язаного із особливостями контакту з травмованими клієнтами. Цей ризик значно зростає у кризові періоди життя суспільства, коли кількість постраждалих людей, що потребують психологічної допомоги, суттєво збільшується. В сучасних умовах навіть досвідчені психотерапевти, які часто зустрічались у своїй роботі з людськими

стражданнями і втратами, говорять про достатньо серйозне і виснажуюче навантаження в професійній діяльності.

Теоретичне вивчення питання професійних ризиків показало, що в межах дослідження проблеми професійного ризику фахівців, які надають допомогу постраждалим, вивчаються такі феномени: контрперенесення (травматичне контрперенесення) або негативні емоційні реакції психотерапевта; вторинна (делегована, секундарна, індукована) травматизація; віктимізація психотерапевта; професійне (емоційне) вигорання.

Аналіз факторів, які призводять до травматизації фахівців, свідчить, що почуття, які відчуває волонтер у ході надання допомоги постраждалим, впливають як на процес психотерапії, так і на самого фахівця. Відомо, що емоційні реакції волонтера стосовно того, на кого спрямована його допомога, називають контрперенесенням. У контексті теми, яку ми досліджуємо, важливо зупинитись на двох моментах, пов'язаних із увагою до процесу контрперенесення в роботі волонтерів.

По-перше, у сучасній практичній психології та психотерапії контрперенесення розглядається як перший засіб діагностики стосунку постраждалим і тим, хто надає допомогу. По-друге, зустрічаються випадки, коли постраждалий може викликати у волонтера сильний імпульс, наптовхувати на власні «застарілі» спогади. Як зазначають науковці, у випадку роботи з травмованими людьми ризик виникнення такого імпульсу у фахівця є особливо великим (Shengold, 2010). Отже, контрперенесення можна розглядати як емоційні реакції волонтера, що виникають в результаті взаємодії його власних невирішених внутрішніх конфліктів з конфліктами, що містяться в історіях, які розповідає постраждалий.

Як зазначають американські науковці, трагічні розповіді постраждалих можуть викликати у волонтерів такі імпульси, які неможливо легко інтегрувати та проти яких фахівець застосовує цілу низку власних психологічних захистів (витискання, проєкція, заперечення тощо). Ці захисти призводять до порушення функціонування волонтера під час виконання ним роботи (Maslach & Jackson, 2008). Феномен контрперенесення у роботі з травмованими клієнтами чи не вперше проаналізувала американська психолог С. Maslach. Авторка описала низку характерних емоційних реакцій: захист; провина спостерігача; гнів; сором та пов'язані з ним емоції відрази, приниження; страх; горе та скорбота; героїзація тих, хто вижив після тортур; привілейований вуйаеризм; почуття тісного зв'язку з клієнтом тощо (Maslach, 2003).

Також особливої уваги потребує аналіз ризику віктимізації волонтерів постраждалими і можливості виникнення замісної травматизації. Ми можемо спостерігати як волонтери, які стали жертвами замісної травматизації, починають відчувати спустошення, безпорадність; часто мають сумніви щодо власної професійної компетентності.

Дослідники сфери психології травми зазначають, що не лише постраждалі, а й ті, хто їм допомагає, можуть відчувати інтен-

сивні агресивні почуття (Герман, 2021). Також особливої уваги заслуговує класифікація різновидів травматичного контрперенесення за J. Herman, яка зазначає, що «травматичне контрперенесення – це широкий континуум емоційних реакцій психотерапевта, що виникають у нього в результаті спілкування з жертвами насильства і ознайомлення з обставинами травматичних подій» (Herman, 2002). Дослідниця описує спектр контрперенесень, що відчуває волонтер у своїй роботі з постраждалими, за допомогою таких різновидів: емоційна ідентифікація волонтера з почуттям горя клієнта, ідентифікація з жертвою, ідентифікація з нетравмованим спостерігачем («провина свідка») (Herman, 2002).

Також існують випадки, коли волонтери можуть відчувати відразу до поведінки постраждалого або почати засуджувати його, якщо останньому не вдається відповідати власному уявленню волонтера про поведінку «ідеальної жертви». Деколи волонтер може відчути презирство щодо безпорадності постраждалого та його гнів.

Ще один різновид контрперенесення, вартий нашої уваги, – ідентифікація волонтера з нетравмованим спостерігачем або свідком – та визначається дослідниками як найгострішою та універсальною реакцією фахівців. Проявом цієї ідентифікації є реакція за типом «провина свідка». За своєю інтенсивністю вона схожа на «провину того, хто вижив», яку часто демонструють постраждалі. Волонтер може відчувати провину лише від того факту, що він не зазнав тих страждань, яких зазнали ті, кого він рятує. В результаті, психотерапевту важко насолоджуватися комфортом або отримувати звичне задоволення від звичайних речей, від життя загалом.

Також існують випадки, коли волонтери можуть картати себе за те, що не встигли комусь допомогти, або допомогли, але не повною мірою або невчасно. В таких випадках він волонтер бере на себе надлишкову відповідальність за життя та долю того, кого він рятує. Саме така реакція контрперенесення найчастіше призводить до емоційного вигорання психотерапевта (Герман, 2021).

Важливо зазначити також, що дослідники та практики розрізняють реакції контрперенесення волонтерів щодо постраждалих, які відносно нещодавно отримали травматичний досвід (під час переселення, воєнних дій), а до цього не мали серйозних психологічних проблем, та щодо постраждалих, які ще і в дитинстві пережили травматичну подію («вторинна травматизація») (Герман, 2021). Можливо стверджувати, що емоційні реакції волонтерів на нещодавно перенесені страждання та трагедії викликають у них набагато сильніші переживання жаху, провини і гніву, ніж ті, які мали місце в минулому того, кому вони надають допомогу.

Висновки. Ризики для волонтерів, які працюють з травмованими особистостями, полягають у тому, що можуть актуалізуватися його власні психічні травми. Фахівці, які надають різного роду підтримку іншим людям, і особливо ті, хто постійно має справу з людським горем, стражданнями тощо, так чи інакше мо-

жуть відчуті певні психологічні проблеми, що впливають на їхній емоційний стан і професійну поведінку і призводять до емоційного вигорання. Знання волонтерами власних можливостей та існуючих обмежень, дотримання вимог психогігієни, робота над собою у фізичному, душевному і духовному планах, відвідування навчальних семінарів, тренінгів, груп взаємопідтримки – все це є психопрофілактикою у роботі волонтерів.

Список використаних джерел

1. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 421 с.
2. Herman J. Trauma and Recovery. The aftermath of violence – from domestic abuse to political terror. *Harper Collins*, 2002. 387 p.
3. Maslach C. Professional burnout: Recent developments in the theory and research. Washington : D.C : *Taylor & Trancis*, 2003. Pp. 19–32.
4. Muslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 2008, № 2. Pp. 99–113.
5. Shengold L.L. Child abuse and deprivation soul murder. Psychoanalytic understanding of violence and suicide. *Published in association with the institute of psycho-analysis*. London : 2010. Pp. 89–108.

Отримано: 15.03.2022

Н.Є. Гоцуляк

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

О.В. Бабелюк

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

ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗЛАДІВ ПСИХІКИ І ПОВЕДІНКИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Війна в Україні актуалізувала проблему посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Результати міжнародних досліджень у країнах, де відбувалася війна, показують, що поширеність ПТСР серед осіб, які перебували в зоні бойових дій (як військових, так і мирних жителів), зростає вдвічі і сягає 15-20%. При цьому, як свідчать дослідження, більшість осіб, які пережили психотравмуючу подію, не матиме жодних проблем із психічним здоров'ям; значна кількість людей із ПТСР одужає спонтанно. Тож важливо не перебільшувати проблему, але водночас і не мінімізувати її. Важливо також усвідомлювати і те, що у значній частині осіб, які пережили психотравмуючу подію, проблеми у сфері психічного здоров'я виникатимуть не одразу, а можуть з'явитися за якийсь час (Попеляшко, 2015).

У ході діагностики рекомендується використовувати методичний інструментарій, про який вже згадувалось у розділі з діагностики проявів бойової психічної патології: Опитувальник для первинного скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (Бреслау та ін., 1999 р.), Опитувальник респондента про стан здоров'я (PHQ-9) – шкала самооцінки депресії, Опитувальник Міні-мульти, Шкала оцінки впливу травматичної події (ШОВТП), Шкала оцінки інтенсивності бойового досвіду (ШОБД), Анкета «Стрес-фактори», Шкала для клінічної діагностики ПТСР (Clinical administered PTSD Scale), Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості (СБМДО), Опитувальник травматичного стресу І.О. Котєнєва, Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військової варіант), Опитувальник вираженості психопатологічної симптоматики (Symptom Check List-90-r-Revised, Scl-90-R), в адаптації Н.В. Тарабриної. Стандартна батарея проєктивних тестів, враховуючи досвід чотирьох десятиліть роботи ізраїльських психологів, може включати в себе тест Бендера, тест Векслера, Тематичний апперцептивний тест (ТАТ) (Агаєв, 2016).

Стимульний матеріал (Bender Visual Motor Gestalt Test) складається з 9 стандартних карток із зображеними на них геометричними фігурами, що пред'являються в певній послідовності для копіювання. Після етапу перемальовування обстежуваному пропонують зобразити фігури, які він пам'ятає. Тест Л. Бендер чутливий до виявлення органічних і психотичних порушень, в ряді методик він пропонується першим і служить засобом експрес-діагностики грубої патології.

Тест Дж. Бука (НТР) пропонує обстежуваному намалювати будинок, потім дерево, потім людську фігуру: чоловіка або хлопчика, жінку чи дівчинку. Після зображення людської фігури клієнта просять зобразити людину іншої статі. Кожен малюнок інтерпретується як репрезентація «Его».

Зупинимося більш детально на проєктивних тестах. Тематичний апперцептивний тест являє собою набір з 31 картонної таблиці з чорно-білими зображеннями. На практиці клієнтам пред'являється послідовність з 10 картин з деякими модифікаціями. Клієнтові пропонують скласти сюжетну розповідь по зображеній на малюнку ситуації, відобразивши минуле, сьогодення і майбутнє, а також думки і почуття героїв. Зміст оповідань клієнта зазвичай відображає сам стимул (картини підібрані таким чином, що зачіпають типові для багатьох людей інтрапсихічні конфлікти), бажання людини, її побоювання, а також характерні для неї способи справлятися з надмірними бажаннями або побоюваннями, тобто патерни її психологічних захистів. Різні персонажі втілюють різні тенденції особистості людини, серія оповідань виявляє характерні для неї об'єктні відносини і описує світ переживань. Існує теза про те, що травма – це трагедія, про масштаб якої можна судити за величиною умовчання про неї.

Проєктивні тести особливо чутливі для виявлення дисоціативної патології. Психодіагносту необхідно вміти розрізняти пси-

хологічні захисти з континууму дисоціації і ознаки дисоційованої (такої, що чергується) структури особистості. Одним з важливих ознак останньої є конфігурація перенесення, що спонукає психолога до термінової допомоги клієнту. Найкраще, що можна зробити в цій ситуації – усвідомити виникає бажання і зберегти прийнятну для ситуації доброзичливість і нейтральність (Кокун, 2015).

Розповіді ТАТ дають психодіагносту необмежені можливості для висунення різних гіпотез. Можна припустити, що ситуативний вплив (наприклад, заборона на задоволення потреби або потреба, яка недавно була задоволена), також вплине на результати тесту. На практиці, клієнти, описуючи взаємини між людьми, приписані героям таблиць, зведені до повсякденних занять, приземлені і обмежені рамками поточного дня (Кокун, 2015).

Якщо в оповіданнях осіб, які пережили травму, немає згадок про майбутнє, про амбіції, очікування, плани, то це не випадково. Хто має травматичний досвід, той постійно боїться, що з ним трапиться щось погане. Людина всіляко ухиляється від спроб психодіагноста детальніше дізнатися про це погане. Історії клієнта лаконічні і конкретні, від психолога потрібне вміння поставити правильно запитання. Нерідко звучить тема самотності і депресивного світовідчуття, глибоко пронизане почуттям провини. Посттравматичний пацієнт зазвичай говорить про скрипку в першій таблиці ТАТ (відоме психоаналітичне трактування вважає скрипку репрезентацією тілесного «Я») як про пошкоджену якимось чином. Його внутрішній конфлікт – нездатність грати на ній. Нагадаємо, що для більшості здорових людей в цій таблиці характерні сюжети про небажання вчитися, тиск батьків, страх покарання або страх розчарувати батьків.

В проєктивних тестах, які проводить досвідчений психолог, травматичний досвід переживання швидко стає очевидним. Зруйноване травмою «Я», виявляється у відповідях на слабо структурований стимульний матеріал. Сприйняття і мислення посттравматичного клієнта порушені, світовідчуття відрізняється безнадією. Під час психологічного тестування у пацієнтів з посттравматичним розладом діагностується короткочасна пам'ять, яку прийнято пояснювати здатністю дисоціювати триивогу і концентрувати всі зусилля на інтелектуальній задачі (Агаєв, 2016).

Вплив травми на психіку не обмежуються розладами когнітивної сфери. Основна патологія посттравматичного пацієнта – сила психологічних захистів з ізоляції свідомості від травматичного переживання. Особливо яскраво вона проявляється саме в проєктивних тестах. Наприклад, можна констатувати висловлювання, які свідчать про ізоляцію афекту («він нічого не відчуває»), про заперечення («тут нічого такого не намальовано»), роботі дисоціації (герої «сплять», «втомилися», «занурені в себе», «знепритомніли»). Однак найпоширеніша стратегія захисту – це уникнення. В розповідях такої людини по серії таблиць ТАТ дається звіт про вчинки героїв, а не опис їх почуттів і відносин.

На основі всіх отриманих даних про клієнта, після індивідуальних коментарів, психолог пише психологічний висновок, де визначає за показаннями/протипоказаннями необхідність проведення психологічної реабілітації, психологічного втручання. Професіоналізм психолога можна оцінити за продуктом його діяльності – психологічним висновком. Психолог не тільки займається заповненням стандартизованого інтерв'ю, а й веде бесіду на всіх етапах психологічного дослідження, в ході якої висуває або перевіряє гіпотези про особливості і причини поведінки клієнта. Дані, отримані в ході бесіди, фіксує або сам психолог, або асистент. Психолог також може записувати інформацію після бесіди з пам'яті. Однак, і той, й інший способи фіксації інформації мають свої недоліки. Якщо запис ведеться в ході бесіди, може порушитися довірливий контакт зі співбесідником. У цих випадках допомагає прихований аудіо- і відеозапис, але це породжує етичні проблеми. Запис із пам'яті призводить до втрати частини інформації через неповноту і помилки запам'ятовування, які виникають внаслідок колювання уваги, інтерференції та інших причин. Частина інформації втрачається або спотворюється через те, що психолог іноді не може оцінити деякі повідомлення досліджуваного як більш значущі, а іншими знехтувати. Якщо запис бесіди проводиться вручну, то доцільно кодувати мовну інформацію.

Висновки. Важливо зазначити, що участь у військових подіях є потужним стресом, що призводить до функціональних порушень організму, розвитку соматичних захворювань і виникненню патологічних реакцій. З огляду на те, що в організації медичної, психологічної, професійної та соціальної реабілітації учасників бойових дій на сьогодні немає єдиних методологічних підходів, а визначені тільки окремі напрямки теорії і практики з цієї проблеми, існує необхідність розробки оптимального варіанту проведення медико-психологічних реабілітаційних профілактичних заходів.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н.А. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Кокун О.М. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
3. Попелюшко Р.П. Особливості психологічної реабілітації учасників бойових дій засобами природничої рекреації. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 15. Київ, 2015. С. 198–207.

Отримано: 15.03.2022

О.О. Гоцуляк

*студентка 4 курсу спеціальності «Психологія»,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна*

Н.Є. Гоцуляк

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

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Розробка проблеми самоефективності започаткована наприкінці ХХ сторіччя. Починаючи з праць засновника концепції самоефективності А. Бандури, в подальшому психологи конкретизували зміст та специфіку її прояву через призму таких категорій, як самоконтроль, самовизначення, компетентність, здібності (Вірна, 2015), деталізуючи її структуру, механізми і здатності (Максименко, 2006 : 6) й розробляючи систему психодіагностичних засобів (Галецька, 2003).

Зазначимо, що самоефективність є важливим показником успішності особистості, що тісно взаємопов'язано із реалізацією у професійній сфері. Водночас реалії розвитку сучасної психології усе частіше заявляють про відсутність логічно структурованого й цілісного розуміння самоефективності особистості внаслідок того, що особливості суспільного розвитку зумовляють функціонування таких проявів у людських стосунках як авторитарність, маніпулятивність, відчуженість тощо, а їхня специфіка відображається й на професійній діяльності в контексті стилю управління, спрямованості спілкування та міжособистісних стосунків (Галецька, 2003). Особливо це стосується фахівців, що належать до системи професійних відносин «людина-людина», де проблематика самоефективності вимагає ретельнішого її вивчення як характеристики особистості успішного професіонала (Засека, 2013).

Загалом питання, що розкривають мотиваційні особливості професійної самоефективності, залишаються недостатньо вивченими, незважаючи на те, що сучасне суспільство потребує фахівців, здатних до адекватної оцінки власних здібностей і дій та впевнених у постановці й реалізації цілей професійної діяльності. Останнім часом дослідницькі стратегії прикладного вивчення професійної самоефективності все частіше стосуються фахівців політичної сфери діяльності, що логічно доповнює психологічний арсенал сприяння демократизації суспільства внаслідок аналізу індивідуальної активності суб'єктів політичної взаємодії на етапах їхнього професійного навчання і власне професійної реалізації (Сердюк, 2015).

Дослідники розглядають самоефективність як особистісне утворення і психологічний механізм ціннісно-мотиваційної саморегуляції. Поняття самоефективності започатковане А. Бандурою

та засноване на його теорії соціального научіння та концепції реципрокного детермінізму. Особливої уваги заслуговують три фактори, що постійно видозмінюються в ситуації взаємовпливу: соціальне середовище, поведінка (діяльність) і особистість. Однією з центральних властивостей особистості, якій у цій тріаді відводиться вирішальна роль, є самоефективність як упевненість людини в спроможності контролювати події власного життя і досягати бажаних цілей. А. Бандура наголошує, що від того, як людина сприймає власну ефективність, залежить спосіб дії, який вона обирає та яких зусиль докладає для подолання перешкод та реагування на невдачі (Bandura, 2015).

Самоефективність як психологічний феномен розглядається як центральний компонент самотворення особистості (Сердюк, 2015) та має тісні кореляційні зв'язки з низкою важливих особистісних показників, таких як адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, самоактуалізація, самореалізація (Галецька, 2003).

Дослідники наголошують на важливій ролі професійної самоефективності у становленні фахівця. Низка досліджень свідчить, що у найбільшій мірі самоефективність взаємопов'язана із «переважаючим задоволенням власними професійними досягненнями» ($r = 0,49$), рівнем внутрішньо професійного самоздійснення ($r = 0,37$), «постійною постановкою нових професійних цілей» ($r = 0,34$) та загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця ($r = 0,33$) (Кокун, 2015).

Із поняттям самоефективності перекикається концепція особистісно-ціннісної регуляції, над розробкою якої працював О.Л. Музика. Згідно цієї концепції центральним компонентом оцінки життєвої ситуації і вироблення мотивації діяльності є особистісні цінності, а засобами досягнення цілей – здібності в їх суб'єктивній інтерпретації. «Особистісні цінності – це сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про морально-етичні межі й індивідуальні інструментальні засоби для задоволення особистісних потреб» (Музика, 2010). «Здібності – це внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта справлятися з ситуаційними й життєвими завданнями з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» (Музика, 2010). Автор наполягає на тому, що кожну значущу життєву ситуацію можна розглядати як регуляційний цикл, мета якого не тільки досягнення мети, але й утворення суттєвих змін у ціннісній свідомості особистості, які пов'язані із самооцінкою, розвитком здібностей та особистісних цінностей.

Самоефективність найбільш яскраво проявляється у процесі професіоналізації. Як уже зазначалося, на формування та подальший розвиток самоефективності особистості впливають соціальні умови оточення і діяльності людини, але також можна зауважити, що сам феномен самоефективності є властивістю особистості, що локалізується у свідомості як уявлення людини про

власні здібності та можливості завдяки ним досягти успіху в певних сферах, зокрема й професійній (Музика, 2017).

Отже, для становлення професійного досвіду та розвитку професійних здібностей в цей процес мають бути вмонтовані чи змодельовані елементи професійної діяльності. Для зростання самоефективності в процесі професіоналізації важливо правильно підійти до створення соціально-психологічного мікроклімату, зокрема до стимулювальної функції оцінки. Проте важливо зазначити, що оцінку своєї діяльності людина прийме лише тоді, коли буде впевнена, що зможе змінити результат на кращий.

Якщо розглядати самоефективність як регуляційний механізм, то він працює ефективно лише за умови доброго фізичного стану та ненадмірного емоційного напруження людини (Кокун, 2015). Надмірні навантаження спричиняють не лише ситуаційні невдачі, а також можуть призвести до формування стійких особистісних диспозицій щодо власної неспроможності досягнути професійного успіху.

Висновки. Професійна самоефективність особистості залежить від того, наскільки вона володіє мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ Я; когнітивною позицією щодо успіху або неуспіху, що забезпечує збереження контролю за ходом професійної ситуації. При цьому інтегративною мотиваційною детермінантою, яка визначає професійну самоефективність особистості, є потреба в самоактуалізації, що визначає рівень особистісної зрілості.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж.П. Координація особистісно-нормативних змін ціннісних орієнтацій в діапазоні професійної адаптації особистості. *Психологія особистості* : науковий журнал. 2015. № 1(6). С. 161–172.
2. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Сер. «Філософські науки»*. 2003. Вип. 5. С. 433–442.
3. Засєкіна Л.В. Засєкіна Л.В. Соціальне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців сфери «людина-людина». *Психологічні перспективи*. Луцьк : СНУ імені Л. Українки, 2013. Вип. 22. С. 70–87.
4. Кокун О.М. Дослідження компонентів психофізіологічної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. № 3(5). 2007. С. 268–279.
5. Кокун О.М. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2015. 297 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Музика О.О. Ціннісно-мотиваційні аспекти педагогічної взаємодії викладача і студента. *Освітнологічний дискурс*. 2017. № 3–4. С. 163–172.
8. Професійно орієнтовані завдання з психології : навчальний посібник / за ред. О.Л. Музики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 566 с.
9. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / за ред. О.Л. Музики. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

10. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості : монографія / за ред. А.З. Сердюк. Київ : Педагогічна думка, 2015. 197 с.
11. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. *PSYCCRITIQUES REVIEW*. New York, NY: Worth. 2016. 446 pp.

Отримано: 10.03.2022

dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR

**Magdalena Klimiuk-Miąsik,
Radosław Miąsik**

PEDAGOGICZNE I MEDYCZNE ASPEKTY TERAPII ADHD I ADD MEDYCZNĄ MARIHUANĄ ORAZ CBD

Wstęp. Problematyka ADHD (lub ADD) jest zagadnieniem skupionym wokół wieku dziecięcego, ale także dotyczy osób dorosłych. Szacuje się, że problem ADHD dotyka około 3-8% dzieci, a objawy nasilają się między 6 a 9 rokiem życia [1]. Nawet 2,8% osób dorosłych zmaga się z typowymi objawami choroby w postaci nadpobudliwości ruchowej czy obniżonej koncentracji [2].

Medyczna marihuana i ADHD (lub ADD) to temat, który ostatnio zyskuje na sile. Stosowane środki farmakologiczne przynoszą jedynie chwilową poprawę, gdyż pacjenci skarżą się na uporczywe skutki uboczne. Liczba obecnych dowodów naukowych pozwala na bezpieczne leczenie wielu zaburzeń neurologicznych i psychologicznych z użyciem medycznej marihuany, a ADHD jest jednym z nich.

1. ADHD i ADD w teorii

Różnica między terminami ADD i ADHD ma związek z objawami i historią. ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi i koncentracji) ma 3 główne objawy:

- nieuwaga,
- nadaktywność ruchowa,
- impulsywność.

Większość osób z ADHD wykazuje zaburzenie we wszystkich trzech obszarach, jednak niektórzy mogą mieć szczególną przewagę jednego z nich. Jeszcze do niedawna, a mianowicie do 1994 roku, podstawową diagnozą było ADD (zespół deficytu uwagi), czyli zaburzenie koncentracji uwagi, ale bez nadpobudliwości ruchowej. Jednak dziś to właśnie ADHD jako zaburzenie neurologiczne i psychologiczne stanowi pierwszorzędną diagnozę, podczas gdy ADD jest uznawane jako określenie ADHD.

2. Związek ADHD z układem endokannabinoidowym

Główną przyczyną ADHD i ADD jest zbyt niskie wydzielanie dopaminy w mózgu, co prowadzi do deficytu uwagi, nadpobudliwości i zaburzeń behawioralnych. Jak wiadomo układ endokannabinoidowy cechuje wysokie podobieństwo do układu nerwowego, bowiem jest on

wyposażony w odpowiednie receptory kannabinoidowe (CB1 i CB2), naturalne endokannabinoidy będące swoistego rodzaju neuroprzekaznikami i enzymy, które regulują stężenia poszczególnych kannabinoidów, zarówno endogennych, jak i egzogennych. Układ endokannabinoidowy stanowi rozwiniętą sieć sygnalizowania komórkowego, dzięki czemu reguluje wszystkie procesy fizjologiczne i utrzymuje stan homeostazy organizmu.

Obecnie zidentyfikowano ponad 150 różnych kannabinoidów, czyli związków aktywnych konopi leczniczych. Jednak do najlepiej przebadanych należy THC (tetrahydrokannabinol) i CBD (kannabidiol). Lekarze publikujący opisy pacjentów leczonych medyczną marihuaną doszli do wniosków, że THC i CBD łagodzą objawy behawioralne, redukują niepokój, a także poprawiają poziom uwagi oraz koncentracji.

U osób z ADHD i ADD mózg jest przytłoczony zbyt dużą ilością informacji, pojawiających się zbyt szybko. Zawarte w medycznej marihuanie THC i CBD odpowiednio dawkowane zwiększają poziom dostępnej dopaminy w mózgu, tym samym poprawiając koncentrację, uwagę, koordynację ruchową oraz zmniejszając nadpobudliwość.

3. Medyczna marihuana w terapii ADHD i ADD – doniesienia naukowe

THC i CBD jako kannabinoidy, czyli związki aktywne zawarte w medycznej marihuanie są tymi, które odpowiadają za większość działań terapeutycznych. Podobnie jest w przypadku ADHD, czego dowodem jest niemiecki raport przedstawiający relacje 30 dorosłych pacjentów z ADHD, którzy w latach 2012-2014 posiadali certyfikat legalnego leczenia medyczną marihuaną zostali zbadani pod kątem 3 kryteriów [3]:

- przebieg ADHD,
- wcześniejsze leczenie,
- rezultaty płynące z leczenia medyczną marihuaną lub lekami na bazie konopi.

Wszyscy pacjenci uprzednio byli leczeni z użyciem środków farmakologicznych (np.: metylofenidat), jednak w przypadku każdego z nich doszło do zaprzestania kontynuacji leczenia z powodu uciążliwych efektów ubocznych. Do najczęściej występujących skutków ubocznych metylofenidatu należą: ból głowy, nasilenie objawów ADHD, bezsenność, niepokój, agresja, chwiejność emocjonalna, drażliwość, mimowolne skurcze mięśniowe, utrata apetytu, leukopenia, małopłytkowość.

Dzięki wnikliwej ocenie subiektywnych opinii pacjentów możliwe było sformułowanie następujących wniosków:

- 73% używających jedynie medycznej marihuany jako leczenie ADHD zauważyło zmniejszenie objawów do tego stopnia, że mogli pracować i w pełni funkcjonować w życiu społecznym,
- u 47% pacjentów znacznej poprawie uległ poziom koncentracji,
- nastąpiło zmniejszenie nadaktywności ruchowej i nadmiernej impulsywności.

Zakończenie. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi to problem coraz częściej występujący w placówkach oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych. Dzieci i młodzież z objawami ADHD spotykają się z niezrozumieniem, potępieniem i negatywną oceną. Rodzice dzieci, a także dorośli dotknięci chorobą w poszukiwaniu rozwiązania problemu udają się do lekarzy, którzy zwykle oferują popularne środki farmakologiczne. Powszechnie stosowane leki służące leczeniu ADHD i ADD wiążą się z szeregiem niepożądanych skutków ubocznych, niekiedy nawet zaostrzając objawy chorobowe. Stosunkowo nową i godną uwagi alternatywą leczenia jest medyczna marihuana. Naukowcy sugerują, że zmniejszenie objawów ADHD i jego podtypu ADD z pomocą medycznej marihuany jest uzasadnione w postaci jej stymulującego wpływu na układ endokannabinoidowy (ECS). Badania bowiem wykazały, że u pacjentów z ADHD działanie układu ECS bywa często zaburzone, a jego stymulacja przy pomocy CBD i THC pomaga w zmniejszaniu objawów choroby.

Ponadto, jak już wspomniano powyżej, przyczyną ADHD i ADD jest zbyt niskie wydzielanie dopaminy w mózgu, na co pozytywnie wpływa medyczna marihuana, a jeszcze dokładniej THC. Dzięki temu efekty konopi w leczeniu ADHD są podobne do tych, jakie przynosią tradycyjnie używane środki farmakologiczne. Co różni medyczną marihuanę a inne stosowane leki? Przede wszystkim kannabinoidy (głównie CBD i THC) bowiem nie mogą wywołać tak poważnych efektów ubocznych, co umożliwi prowadzenie długofalowej terapii.

Warto wspomnieć, że nie każde dziecko lub osoba dorosła z ADHD wymaga leczenia farmakologicznego. Rozpoczęcie terapii powinno być poprzedzone pogłębioną diagnozą interdyscyplinarną – pedagogiczną, psychologiczną i medyczną. Właściwe postępowanie terapeutyczne, obejmuje psychologiczne, edukacyjne i społeczne sposoby postępowania.

Bibliografia

1. Miernik-Jaeschke M., Namysłowska I., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)*, 23.11.2016. URL : <https://www.mp.pl/>
2. Kurzyńska E., *ADHD to problem także dorosłych*, 12.08.2019. URL: <https://pulsmedycyny.pl/>
3. Grotenhermen F., Milz E.M., *Successful authorised therapy of treatment resistant adult ADHD with Cannabis: experience from a medical practice with 30 patients*, 09.2015. URL: <https://www.researchgate.net/>

Отримано: 17.02.2022

Yevhen Kharchenko

Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Ergo-Therapy of Rivne Medical Academy, Rivne, Ukraine

Alexander Nabochuk

Ph.D. in Psychology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine

HOW TO USE A COMPENSATORY THEORT OF A.ADLER TO PROVIDE A REHABILITATION OF CHILDREN WITH LOGONEUROSIS

By the beginning of the twentieth century all the diversity of understanding of the mechanisms of logoneurosis can be reduced to **three theoretical directions**. Let us show them. *Logoneurosis as a spasmodic coordination of neurosis arising from the irritating weakness of speech centers (the component of coordination)*. This component was clearly formulated in the issues of scientists (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden & Aymedov, 2021), who wrote that logoneurosis was a sudden violation of the continuity of articulation, caused by a convulsion that occurred in one of the departments of the speech apparatus as a physiological whole. Proponents of this theory initially emphasized the innate irritability of the apparatus that controlled the component of coordination. Later, the researchers explained logoneurosis in the light of neuroticism. They thought that logoneurosis was a convulsive spasm.

Logoneurosis is an associative disorder of a psychological nature of the person. This direction was put forward by some scientists (Onufrieva & Ivashkevych, 2021). The other psychological approach to understanding the mechanisms of logoneurosis (Kharchenko & Vashchenko, 2021) has been further developed. Thus, the idea that logoneurosis is a complex psychophysical disorder is becoming more and more definite. According to some researchers (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden & Aymedov, 2021), it is based on *physiological disorders*, and psychological manifestations have been taken on a recurring nature. Other researchers (Onufrieva & Ivashkevych, 2021) considered psychological features to be primary, and physiological manifestations as a consequence of these psychological shortcomings. In a scientific field there have been many attempts to consider stuttering as a neurosis of expectation, a neurosis of fear, a neurosis of inferiority, an obsessive-compulsive disorder.

The place of organizing the empirical stage of our research was the psychiatric hospital № 1 in Kyiv. With the help of clinical, pathopsychological and anamnestic methods 86 children in the age 3-12 years old (the average age is $8 \pm 0,5$ years old) with logoneurosis in anamnesis. The research method was empirical study of patients.

The examination of children who stutter was carried out comprehensively (a speech therapist, a neurologist, a psychologist) with the involvement of other specialists: a pediatrician, a therapist, a psychiatrist, an ophthalmologist, an otolaryngologist and others. The content

of the survey includes the study of anamnestic information, pedagogical, psychological and medical documentation. From the conversation with the parents, the speech therapist finds out the most significant events that took place in the family, and in this case he/she clarifies the features of general, motor and language development of the child.

The main points of the prenatal period were assessed: the mother's age (less than or more than 35 years) at the moment of the birth of the child, neuro-mental health, diseases of the mother, the father, pregnancy. Data on the health of the father and the mother before the birth of the child allows us to identify possible abnormalities in his/her somatic and neuropsychological state. Identifying adverse factors of fetal development will help us to determine their indirect impact on the further language development of the child.

Identified deviations, various negative facts of natal and post-natal periods of the child's development are analyzed and evaluated by specialists in order to the most fully studying of the etiology and pathogenesis of stuttering. In the conversations with parents, information about the child's language development was clarified: when there were the first sounds, babbles, the first words, phrases; what rate of speech the child uses, whether there were any peculiarities of his/her behavior in the moments of speech communication with others. It is important to learn about the child's language environment (whether the adults around the child stutter, whether the parents or people close to the child to speak very quickly).

Our attention was paid to the study of the methods of upbringing a child in the family: the attitude of adults to it (whether the adult indulges in whims or, conversely, there is unbalanced, abrupt treatment, physically punishes, intimidates); assistance in the formation of the child's correct language (whether there are no overloads in learning complex texts) or, conversely, almost complete lack of control over the development of the child's correct pronunciation, grammatically correct speech communication, etc.

We took into account the following. The speech therapist should be primarily interested in when stuttering occurs, the first signs of it. How outwardly was it expressed? What are the possible reasons for it? As it developed, what features of the manifestations attracted the attention of parents: whether there are concomitant motor disorders (convulsions, tapping, shaking his head, etc.) or speech defects (extra words, sounds, pronunciation of certain sounds and words on the breath, etc.)? How does the child manifests himself/herself and whether it depends on the situation or the people around the child, on the different types of activities? How does a child speak alone (for example, with his/her toys)? What are the periods of deterioration and improvement of the language? How does the child relate to his/her language deficiency (notices, does not notice, is indifferent, worried, ashamed, hides, afraid to speak, etc.)? Did the parents ask for help: where, when, what was recommended, what were the results?

The information about the peculiarities of stuttering allows in each case to choose the main form of diagnostic, therapeutic and

pedagogical, therapeutic and corrective and therapeutic and propaedeutic actions. The presence of concomitant motor impairments of the child indicates the need for motor exercises, as well as a series of physical therapy classes. The peculiarities of psychological manifestations of a stuttering child require the speech therapist to provide this plan of action for the patient: to divert the child's attention from fixing his/her thoughts on his/her defect, to restructure his/her attitude to himself/herself, his/her language, to teach the patient to hear his/her correct language.

To provide effective process of rehabilitation we have to take into account the theory of creativity – it is a **Compensatory one**. This theory of inferiority feelings was proposed by A. Adler (1997) according to the subject. It is based on the idea of compensation. According to Compensatory theory, people develop Science, Art and other areas of culture largely to compensate their shortcomings. Undoubtedly, A. Adler's (1997) theory has certain concrete advantages and remains one of the most important scientific achievements. To agree with this theory, we should note that compensatory mechanisms greatly influence the forms of the creativity that individuals are engaged in, but they do not explain the creative process itself and only outline it.

A. Adler's (Адлер, 1997) views on the problem of creative activity are quite thorough and contain other productive ideas: creative «Self», self-determination, lifestyle, life scenario, creative frames, life scripts. The basis of Adler's individual theory (Адлер, 1997) of the person is the belief in the creative nature of a man. Recognizing the importance of the heredity of the environment for the subjective development of the individual, A. Adler (Адлер, 1997) insisted that the individual is a slightly more significant creature than the product of these two influences. Neither heredity nor environment are determinants. These moments only provide a starting point for the creative development of the individual and the impact on him/her of the world around the person, to which the individual responds using his/her creative power. Thus, creative «Self» affects only some areas of personal experience, as well as the cognitive processes of the subject: perception, memory, imagination, fantasy and dreams, which make each person an individual who self-determines, creatively builds his/her own life and becomes a real Creator of his/her personality.

So, **the reasons of logoneurosis** are: *neuropathic burden of parents* (nervous, infectious and somatic diseases that weaken or disrupt the functions of the central nervous system); *neuropathic features of a stuttering person* (night terrors, enuresis, irritability, emotional tension); *constitutional predisposition* (diseases of the autonomic nervous system and increased susceptibility to higher nervous activity, its special predisposition to mental trauma); *hereditary burden* (stuttering developed on the basis of congenital weakness of the speech apparatus, which can be inherited as a recessive trait). The role of exogenous factors must be taken into account when the tendency to stutter is combined with adverse environmental effects; *brain damage in different periods of the personal development under*

the influence of many harmful factors: intrauterine and birth injuries, asphyxia; postnatal factors, such as: infectious, traumatic and metabolic-trophic disorders in various diseases in the childhood.

Literature

1. Адлер А. О нервическом характере = *Über den nervösen Charakter* / под ред. Э.В. Соколова; пер. с нем. И.В. Стефанович. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. 388 с. ISBN 5-7914-0011-X.
2. Onufriieva L., Ivashkevych Ed. The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2021. 51. С. 9–32. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>
3. Kharchenko Ye., Vashchenko Iryna. The peculiarities of the correction of psychomotor disorders of patients with ischemic stroke: the psychological aspect. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2021. №53. С. 284–305. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.284-305>
4. Tabachnikov S., Mishyiev V., Drevitskaya O., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Salden V. & Aymedov S. Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2021. №12(2). С. 220–230. DOI: 10.34883/PI.2021.12.2.003.

Отримано: 29.01.2022

О.А. Логвіна

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

І.В. Лящук

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Емоційна зрілість є частиною особистісної зрілості людини і тісно пов'язана з її розвитком. Кожна особа проходить закономірні стадії свого розвитку, набуваючи певних фізіологічних і психологічних новоутворень, життєвого досвіду. 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 (Родіна, 2011). Загалом, розвиток самосвідомості унікальним чином 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 (Чебикін, 2009).

Програма тренінгу емоційної зрілості розрахована на майбутніх психологів, у яких спостерігаються ознаки дезадаптації. Показниками до участі у тренінгу може бути очевидний високий ступінь конфліктності здобувача вищої освіти, невизнання в групі та різні причини проблем у спілкуванні: низький рівень емоційної зрілості; невпевненість у собі; низька самооцінка; тривожність; агресія тощо.

Корекційно-розвивальна програма емоційної зрілості складається з 10 занять (див. *табл. 1*), які являють собою цілісну систему, спрямовану на розвиток у майбутніх психологів емоційної зрілості, а саме її компонентів: експресивності, емпатії і навичок саморегуляції з врахуванням механізмів психологічного захисту.

Таблиця 1

Структура занять корекційно-розвивальної програми емоційної зрілості для майбутніх психологів

№ з/п	Назва розділу	Види роботи
Заняття 1		
1.	Знайомство.	Вправи: «Презентація», «Сусід зліва, сусід справа», «Метафора».
2.	Прийняття правил роботи групи.	Дискусія/ голосування.
3.	Динамічне уявлення.	Мотив-тест «Квітка».
4.	Моделювання.	Повідомлення «Що відбудеться на наших заняттях?». Вправа «Очікування».
5.	Групова взаємодія.	Вправи: «Зустріч», «Молекули», «Ціль».
6.	Релаксаційний практикум.	Динамічна релаксація: мотив «Луг».
7.	Групова експресія.	Вправа-розминка «Гримаси»
8.	Моделювання.	Вправа «Крок-раз!».
9.	«Рефлексія»	
Заняття 2		
1.	Привітання	Вправа «Зараз я почуваю...»
2.	Групова взаємодія.	Вправа «Хазяїн і гість».
3.	Мозковий штурм	«Які я знаю психологічні захисти?».
4.	Релаксаційний практикум.	Динамічна релаксація: мотив «Ти – прекрасна квітка».
5.	Динамічне моделювання.	Групове направлене уявлення «Дерево моєї професії».
6.	Групова взаємодія.	Вправа «Знайомство руками», пантоміма «Історія, що розповіли руки».
7.	Робота в групах.	Вправа «Співвіднесення».
8.	Динамічне моделювання.	Групове направлене уявлення «Подорож на повітряній кулі».
9.	«Рефлексія»	

Заняття 3		
1.	Привітання	Вправа «Зараз я можу...»
2.	Групова взаємодія.	Вправи: «Керувати емоціями – це значить...».
3.	Релаксаційний практикум.	АТ-вправа «Поплавок на воді».
4.	Робота в групах	Вправа «Образ психологічного захисту».
5.	Динамічне моделювання.	Групове направлене уявлення «Я – психолог».
6.	Групова взаємодія.	Вправи: «Що ми за команда?».
7.	Релаксаційний практикум.	АТ-вправа «Димок».
	«Рефлексія»	
Заняття 4		
1.	Привітання	Вправа «Зараз я почуваю...»
2.	Позитивне прийняття себе	Вправа «Саморозкриття та самопізнання»
3.	Робота в групах	Вправа «Позитив і негатив»
4.	Проективна методика	Вправа «Хатинка в лісі»
5.	Індивідуальна робота	Вправа «Ваша невідома зона»
6.	Релаксаційний практикум.	АТ-вправи: «Пружина», «Повітряна кулька».
7.	Групова експресія	Розминка «Довіра групі»
8.	«Рефлексія»	
Заняття 5		
1.	Привітання.	Вправа: «Назви мій настрій»
2.	Індивідуальна робота	Вправи: «Уявні ситуації».
3.	Проективна вправа	Вправа «Машина часу»
4.	Робота в групах	Вправа «Портрет – емоційно зріла особистість».
5.	Групова взаємодія	Вправа «Незвичні враження та емоції»
6.	«Рефлексія»	
Заняття 6		
1.	Привітання.	Вправа «Що я відчуваю?»
2.	Індивідуальна робота (есе)	Притча «Чародій і горіхи».
3.	Групова експресія.	«Незакінчені речення».
4.	Дискусія	«Діалог з Іншим»
5.	Робота в групах	Вправа «Вибір відповідальності».
6.	Дискусія	Вправа «Формула відповідальності».
7.	«Рефлексія»	
Заняття 7		
1.	Привітання.	Вправа «Що відчуває людина поряд?»
2.	Ділова гра	«Діалог із собою»
3.	Групова експресія.	Вправа «Слова-почуття».
4.	Робота в групах	Вправа-візуалізація «Храм тиші»
5.	Групова взаємодія	«Сутність призначення аутогенного тренування»
6.	Групова експресія	Вправа «Ти і життя»
7.	«Рефлексія»	

Заняття 8		
1.	Привітання.	Психогімнастика «Привіт»
2.	Індивідуальна робота	«Плюси і мінуси наших проблем»
3.	Групова експресія.	Вправа «Внутрішній сигнальник»
4.	Ділова гра	Вправа «Моя піраміда рівноваги»
5.	Робота в групах	«Впевнена, непевна і агресивна поведінка»
6.	«Рефлексія».	
Заняття 9		
1.	Привітання.	Вправа «Вгадай мій настрій?»
2.	Групова взаємодія	Вправа «Діалог зі світом»
2.	Ділова гра	«Розмова по телефону»
3.	Індивідуальна робота	Вправа «Сила мови»
4.	Групова експресія.	Вправа «Розтули кулак»
5.	Індивідуальна робота	Вправа «Я повинен – я хочу – я можу»
6.	Динамічне моделювання.	Групове направлене уявлення «Вогнище».
7.	Робота в групах	Підсумкова вправа «Телеграма».
8.	«Рефлексія».	
Заняття 10		
1.	Привітання.	Вправа «Мій настрій»
2.	Групова взаємодія.	Пантоміма «Мурашник», вправа «Свічка».
3.	Релаксаційний практикум.	Динамічна релаксація: Мотив «Мій луг».
4.	Групова експресія.	Гра «Чарівний килим».
5.	Динамічне моделювання.	Групове направлене уявлення «Безлюдний острів».
6.	Групова взаємодія.	Гра «Фінансовий острів».
7.	Релаксаційний практикум.	Динамічна релаксація: «Підтримуюча листівка».
	Підведення підсумків.	Вправа «Соняшник» (закінчення).

Оптимальна кількість учасників тренінгової групи 8-12 осіб. Заняття проводяться один-два рази на тиждень протягом 80 хвилин. Велику увагу тренер приділяє актуалізації Я-зусиль здобувачів вищої освіти та мотивації їх до саморозвитку. Це досягається, насамперед, шляхом формулювання чітких, однозначних ознак досягнення мети, що мають бути визнані самим учасником і оточуючими. По-друге, усвідомленню власних успіхів допомагають обговорення досвіду після виконання вправ, підведення підсумків занять та побудова планів досягнень. Важливим є додержання правил тренінгової роботи усіма учасниками групи. Набуті навички конструктивної комунікації учасники мають змогу продемонструвати та відпрацювати на кожному занятті.

Тренінг емоційної зрілості має на меті такий емоційний розвиток майбутніх психологів, достатній рівень якого дозволить їм конструктивно взаємодіяти з іншими, вільно виражати та регулювати свої емоції.

Основні завдання тренінгу:

- набуття та закріплення майбутніми психологами навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації;
- розвиток навичок експресивної виразності;
- розвиток вміння ділитися власними почуттями та розуміння почуттів іншого;
- розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії;
- підкріплення позитивного образу «Я»;
- оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану;
- розвиток вміння здійснювати самопрезентацію в групі;
- вироблення механізму побудови конструктивних взаємовідносин.

Реалізація завдань відбувається через активізацію символізаторної функції психіки учасників, їх динамічних структур, підключення внутрішнього ресурсу особистості до саморозвитку.

Психолого-педагогічні принципи розвиваючої роботи: комплексність; поступове збільшення складності розвиваючих технік; доступність; системність; зворотний зв'язок; активність; конфіденційність.

Розроблений тренінг являє собою комплекс психолого-педагогічних технік як прямого, так і опосередкованого впливу на особливості емоційної зрілості майбутніх психологів. Зміст тренінгу передбачає: проведення серії спеціальних групових занять спеціалістом (практичним психологом); підтримку та закріплення позитивних змін в психіці (Зливков, 2021).

Висновки. Отже, однією із найважливіших задач тренінгу є озброєння учасників технологією саморозвитку, розроблена нами програма, крім розвитку саморегуляції, емпатії, експресивності, також спрямована на вирішення задач, які сприятимуть формуванню адекватного уявлення про себе, засвоєнню системи понять, необхідних для психологічного аналізу власної особистості, зняттю внутрішньоособистісних конфліктів та опанувати психологічні механізми захисту, які оптимально сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія. 2011. 364 с.
2. Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: Еко-тренінг [збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції] / відп. ред. В.Л. Зливков, Н.А. Харченко, С.О. Лукомська. Умань-Київ, 2021. 91 с.
3. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості : монографія. 2009. 230 с.

Отримано: 15.02.2022

ПСИХОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ТА ІДЕНТИЧНОСТІ

Н.М. Гончарук

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

О.Ф. Олянін

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

На сучасному етапі еволюція ведення війн набуває більш досконалих форм і способів спрямованої дії. Стратегія агресії залучає не лише прямі військові дії, а й опосередковані, пов'язані зі зміною свідомості населення тих територій, які є об'єктом військової агресії. Серед цих методів широко застосовують психологічні стратегічні тактики, які складають основу для впровадження ідеологічних доктрин ворога.

Психологічний аналіз поняття гібридної війни дав змогу виокремити три основні підходи щодо її тлумачення: а) як комплексну військову стратегію; б) як форму військового конфлікту; в) як засіб посилення внутрішніх протиріч у країні, що виступає об'єктом агресії. У контексті **комплексної військової стратегії**, яка комбінує прямі (військові) та непрямі (інформаційні, економічні, релігійні та ін.) способи впливу, розглядають дослідники К.Н. Сабрі, Г.М. Яворська, F.G. Hoffman [2; 5; 6]. Як **форму військового конфлікту** досліджують гібридну війну Д.А. Сидоренко, J. Vuković, D. Matika, S. Barić. Вони характеризують її як конфлікт з метою позбавлення супротивника фактичного суверенітету [3, с.920]; в якому разом беруть участь регулярні та нерегулярні військові сили щоб досягти спільної стратегічної мети [7, с.119]. У якості **засобу розгортання протиріч** у країні, що виступає об'єктом агресії, визначають Л.М. Герасіна, В.А. Погрібна, І.О. Поліщук. Вони описують її як війну, основним інструментом якої є створення в державі, що виступає об'єктом агресії, внутрішніх протиріч та конфліктів для досягнення поставлених політичних цілей [1, с.312].

Дослідження окреслених підходів та аналіз численних наукових розвідок дає змогу з'ясувати найбільш суттєві ознаки, які характеризують гібридну війну. Серед них: а) **видимість миру** – оскільки війна є офіційно неоголошеною, країна, що виступає об'єктом агресії, не має змоги адекватно реагувати на спрямовані впливи,

застосовуючи контрнаступ [3]; б) **потужну інформаційну обробку** населення (власного і держави, на яку спрямована агресія) з використанням засобів пропаганди, перекручування фактів, знецінення історії, відвертої брехні; в) **комплексність впливу**, який передбачає залучення всіх можливих і неможливих сфер життєвого простору у державі (від політичного, економічного до релігійного); г) **розпалювання протиріч** (релігійних, мовних, культурних) між різними верствами населення; д) **домінування емоцій над фактами**, що сприяє вимиканню раціонального аналізу; е) **акцентування уваги на недоліках** (економічних, політичних) і знецінення позитивного поступу у суспільстві (тактика психологічного дисонансу Фестінгера); ж) використання тактики **підкріплення відвертої брехні правдивими епізодами** або спеціально змонтованими для цієї мети відеосюжетами; з) **пропагування великої ідеї**, основою якої є підпорядкування одного народу іншому (Росія – старший брат; українська православна церква – екзархат російської); и) неухильне **формування почуття меншовартості на національному рівні** у державі, на яку спрямована агресія (українець – це такий собі вуйко з села в шароварах, а українська мова немилозвучна і груба); і) накладення **морального табу** на бажання вести боротьбу проти росіян (братній народ, триєдині слов'яни); к) **блокування національної волі** у країні впливу, і, навпаки, представлення могутності своєї нації (велика і могутня російська мова; непереможна російська армія); л) представлення фактів власного геноциду як **великої визвольної місії** (захист етнічних росіян, визволення від бандерівців та використання ін. легенд); м) повне **нехтування будь-якими моральними принципами**.

Основними методами гібридної війни визначено: **інформаційно-психологічні**: дезінформацію, поширення фейків у соціальних мережах, використання ботів у мережевому просторі, зомбування та нав'язування хибних цінностей через мас-медіа; підміну понять (російсько-українська війна – громадянська війна), спотворення дійсності, фальсифікування історії, хакерські атаки, акторські постановочні відеосюжети (неіснуючі мітинги на підтримку проросійських сил та ін.); **політичні**: формування проросійських партій, у назву яких вже закладено розмежування України («Регіони», «Опозиційний блок», «Наш край», «Наші» – порівняти з назвою російської партії «Єдина Росія»), проведення необхідних законів шляхом фінансування політичних організацій, проголошення боротьби проти вигаданих рухів (бандерівців, націоналістів), заохочення політичного сепаратизму; **фінансово-економічні**: створення напруження в економіці, дискримінація українського експорту (2005; 2012; 2013 рр.), фінансові санкції, економічна блокада, підкуп посадових осіб; **релігійні**: створення напруження на релігійному ґрунті, релігійна блокада (відмова надавати релігійні послуги вірянам, хрещеним в українській православній церкві київського патріархату), накладення анафема на окремих священнослужителів; **культурно-національні**: підбурювання національної смуги у питаннях створення єдиної державної мови, поділ на східні і західні регіони.

Російська агресія проти України має системний характер. Вона є цілеспрямованим і добре продуманим впливом, зорієнтованим на поступовий підрив обороноздатності України, що здійснюється з єдиною метою – забезпечення тотального контролю над територією української держави. Цей підрив здійснювався поетапно і планомірно. Першим кроком стало знищення ядерної зброї, яка могла б стати запорукою державної обороноздатності, адже Україна на той час була третьою у світі ядерною державою. Й хоча було підписано Будапештський меморандум (5.12.1994 р.) про повагу до кордонів України та утримання від будь-яких проявів агресії, але надалі його було порушено Російською Федерацією у 2003 р. (щодо острова Тузла); у 2014 році (щодо півострова Крим, територій Донецької та Луганської обл.) та у 2022 р. (щодо всієї території України). Другим етапом став «газовий шантаж», результатом якого виявився продаж Україною своєї частини Чорноморського флоту за газові борги (3.09.1993 р.). Не менш небезпечним кроком стало розміщення Чорноморського флоту ВМФ Росії у Севастополі за українсько-російськими угодами 28.05.1997 р. та 21.04.2010 р. [4].

Надалі шлях України до демократії, Помаранчева революція 2004 р., визнання Голодомору як акту російського геноциду українського народу призвели до подальшого напруження спільних взаємин. Відповідь Росії виявилась негайною, що відбилось в економічних санкціях: газовій кризі 2005 року, «сирній війні» 2012 року, «шоколадній війні» 2013 року. А в 2013 році генерал армії Російської Федерації В.В. Герасимов відкрито озвучив концепцію нової форми ведення війни, що поєднує дипломатичні, економічні, політичні та інші невійськові методи з прямою військовою силою. Він запропонував замість проведення відкритого конфлікту, акцентувати увагу на невійськових, а не класичних військових засобах [7, с.130].

Відтак, була розпочата політика розшарування українського населення для посилення конфлікту всередині країни. Вона мала комплексний характер і передбачала використання різних сфер неперервного перманентного впливу: національного (головні тези: «пригноблення російськомовного населення»), культурного («схід і захід – це різні культури»), релігійного («українська православна церква не канонічна», «молебень «за здоров'є» читається тільки для вірян московського патріархату»), мовного («тотальні утиски російської мови»), політичного («Україну заповнили бандерівці», «в Україні розгорнув свою діяльність союз українських фашистів») та ін. Насправді, ці висловлювання – це лише проросійські гасла для розпалювання внутрішньодержавного конфлікту і налаштування росіян на «усмирення» українського народу шляхом спеціальної військової операції в Україні.

У 2014 році, скориставшись Революцією гідності в Україні, пов'язаної із прагненням йти шляхом євроінтеграції та усуненням від влади діючого проросійського президента, Російська Федерація нанесла раптовий удар, пов'язаний із анексією Криму, від'єднанням Донбасу і територій Луганської області. Розпочалась

робота із введення на територію автономної республіки Крим бійців загонів спеціального призначення, переодягнених у зелену військову форму без розпізнавальних знаків. Їх завданням було заволодіння основними стратегічними об'єктами: телебаченням, управлінськими структурами, військовими частинами. В Україні розпочалась військова операція, яка тривала до 2022 року [7, с.133].

Вкінці 2021 – на початку 2022 року навколо України були розміщені російські війська під виглядом військових навчань. І 24 лютого 2022 року Російська Федерація розпочала повномасштабну війну проти України, назвавши її спеціальною військовою операцією. Тотальне бомбардування, знищення не лише військових об'єктів, а й дитячих садків, шкіл, університетів, церков (у тому числі московського патріархату), житлових будинків. Для українців кожних 3-4 години вдень і вночі лунала військова сирена – це означає, що в цей час десь відбувається бомбардування національної інфраструктури (цивільної або військової).

Отже, проведений аналіз дає змогу констатувати, що прагнення контролювати українські території забезпечується низкою психологічних маніпулятивних впливів, які стосуються усіх сфер українського життя та ментальності. Перший етап російсько-української гібридної війни має непрямий характер і формується латентно, поза межами видимості. Характерним є ухилення від відкритого конфлікту, тотальне приховування намірів, системність і цілеспрямованість у руйнуванні військової інфраструктури, цинічна брехливість та викривлене подання інформації. Досягнення мети на першому етапі дає змогу Росії розпочати наступний крок, який окреслює видиму частину айсбергу. Для нього властива раптовість і блискавичність дій, розуміння пріоритетів у заволодінні основними стратегічними об'єктами, негайність реагування й особлива жорстокість у веденні військових дій. Така психологія впливу характерна для диктатора, який відрізняється особливою маніакальністю і нещадністю. Його вплив орієнтується на чітко сплановану ідеологію і використовує її як базову основу для маніпулювання діями населення.

Список використаних джерел

1. Війна «гібридна». *Політологічний енциклопедичний словник* /ред. Л.М. Герасіної, В.А. Погрібної, І.О. Поліщук. Харків : Право, 2015. 816 с.
2. Сабрі К.Н. Інформаційно-іміджевий аспект гібридної війни. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 5 (57). С. 206–210.
3. Сидоренко Д.А. «Гібридна війна» як сучасний спосіб ведення війни. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 11 (63). С. 920–922.
4. Угода між Україною і Російською Федерацією про статус та умови перебування Чорноморського флоту Російської Федерації на території України : від 28.05.1997 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/643_076#Text
5. Яворська Г.М. Гібридна війна як дискурсивний конструкт. *Стратегічні пріоритети*. 2016. Вип. 4. С. 41–48.
6. Hoffman F.G. Hybrid warfare and challenges. *JFQ : Joint Force Quarterly*. 2009. № 52. P. 34–48.
7. Vuković J., Matika D. & Barić S. Hybrid warfare challenges. *Security and Defence Quarterly*. 2016. № 12(3). P. 118–138.

Отримано: 9.03.2022

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

М.П. Апонюк

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

Науковий керівник: Р.Т. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІНЮВАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ

Особистість – одне із найбільш багатозначних та багатомірних понять у сучасній психології, причому ця багатозначність є не стільки понятійною, скільки концептуальною. Континуум теорій особистості та емпіричних підходів співвідноситься з поняттями «суб'єкт», «суб'єктне ядро», «самооцінка», «самовідношення», «емоційно-оцінювальне ставлення до себе» тощо. Неоднорідні зв'язки між цими елементами розкривають складність та неоднорідність всіх теоретико-методологічних та практичних проблем означеного напрямку.

Досліджувана нами проблема емоційно-оцінювального ставлення особистості до себе виступає в психології предметом розгляду у різних напрямках – когнітивному (В.М. Аллавердов, 1991; А.В. Петровський, 1998; М.Г. Ярошевський, 1998), діяльнісному та диференціально-психологічному (К.О. Абульханова-Славська, 1991), особистісному (А.В. Петровський, 1993), методологічному та психолінгвістичному (А.К. Велитченко, 2008), тощо.

При підготовці до психодіагностичного дослідження емоційно-оцінювального ставлення особистості до себе ми ґрунтувалися на урахуванні основних задач та методичних положень психодіагностики щодо психологічного дослідження [1; 2].

Організація та проведення психодіагностичного процесу дослідження емоційно-оцінювального ставлення особистості до себе передбачає урахування основних структурних компонентів системного процесу психологічної діагностики, до яких відносяться «просторова» та «часова» підструктури [3].

До «просторової» підструктури психологічного дослідження належать:

– ситуація дослідження (матеріально-фізичні, соціально-психологічні та емоційні характеристики ситуації, тобто так званий екологічний контекст психологічного дослідження);

– ціль дослідження (яка включає і безпосередні результати психологічної діагностики, і інформування досліджуваного про результати дослідження, і наукову інтерпретацію результатів);

– експериментальні завдання (тип та вид використовувано-го інструментарію – нестандартизовані, стандартизовані методи-ки, вербальні та невербальні завдання, певний вплив складності та інших характеристик експериментальних методик на мотива-цію досліджуваного тощо);

– особистість дослідника (суб'єктивні, особистісні, професій-ні якості, усвідомлені мотиви та неусвідомлені тенденції поведін-ки експериментатора. його очікування, гіпотези, помилки, вплив особистості дослідника на результати діагностики тощо);

– особистість досліджуваного (психічний стан досліджува-ного під час дослідження, мотивація участі в дослідженні, його ставлення до процедури діагностики, основні методи контролю впливу особистості досліджуваного та ефектів інтеракції психоло-га та досліджуваного на результати дослідження) [3].

«Часову» підструктуру психологічного дослідження склада-ють логічно пов'язані між собою, взаємообумовлені та послідовно здійснювані етапи проведення психологічного дослідження.

До них ми відносимо підготовчий (передексперименталь-ний), етап проведення експериментального дослідження та етап обробки, аналізу та інтерпретації результатів.

Основним завданням підготовчого (передекспериментально-го) етапу став відбір експериментальної бази для психодіагно-стичного дослідження, обґрунтування вибірки досліджуваних, від-бір адекватних та надійних психодіагностичних методик. При підборі адекватного та надійного діагностичного інструментарію, ми орієнтувалися на основні діагностичні підходи, сформульо-вані А.Ф. Бурлачуком [1]:

– «об'єктивний підхід», коли діагностика здійснюється на під-ставі успішності (результативності) та способу (особливостей) ви-конання емпіричних завдань. До методів об'єктивного підходу відносяться перш за все тести;

– «суб'єктивний підхід», коли діагностична процедура здійс-нюється на основі відомостей, які надаються досліджуваним про себе, самоопису особливостей особистості, поведінки у певних си-туаціях.

Основним завданням етапу проведення експериментально-го дослідження є збір емпіричних даних. При проведенні діагно-стики для всіх досліджуваних необхідно застосовувати ідентич-ні, уніфіковані вимоги, за однакового стандарту проведення та обробки результатів. Інструкції пред'являти письмово, нікому не давати персональні пояснення або індивідуальні коментарі; діаг-ностику проводити в одних і тих же умовах, приблизно в один і той же час (перша половина дня); під час проведення тестуван-ня чітко відстежувати та усувати чинники, які могли вплинути на поведінку або емоційний стан досліджуваних тощо.

Висновки. Такі дії по організації та проведенню діагностичного дослідження емоційно-оцінювального ставлення особистості до себе необхідні для того, щоб забезпечити зрівнювання ситуаційних чинників, здатних поставити одних досліджуваних у вигідніше положення в порівнянні з іншими та нівелювати погіршеність помилки вимірювання.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 340 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. К построению теории «измеренной индивидуальности» в психодиагностике. *Вопросы психологии*, 1994. №5. С. 5–11.
3. Психодіагностика и психокоррекция / под ред. А.А. Александрова. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 384 с.

Отримано: 2.03.2022

А.Ю. Баратюк

*студент 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна*

Науковий керівник: А.Ф. Крупельницька

*доктор психологічних наук,
професор кафедри психодіагностики та клінічної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ СХИЛЬНОСТІ ДО РОЗВИТКУ ТРИВОЖНО-ФОБІЧНИХ РОЗЛАДІВ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У сучасності великою проблемою не лише серед студентів, а й серед населення загалом, є розповсюдженість груп тривожно-фобічних розладів, котрі за МКХ-10го перегляду займають кодування F40 тривожно-фобічні розлади, F41 інші тривожні розлади, а також F42 obsesивно-компульсивний розлад та F43 пост-стресові розлади та порушення адаптації. Всі ці групи тривожно-фобічних розладів займають найбільший відсоток за розповсюдженістю та мають дуже різнопланову симптоматику, котра доволі складна у конкретному діагностуванні та визначенні загальної картини хвороби, що визначає актуальність та потребу у дослідженні даного питання. Складністю даного питання є визначення симптоматики, а саме визначення всього спектру особистісних передумов виникнення та загалом факторів схильності до розвитку тривожно-фобічних розладів.

Отже, головною ціллю даного дослідження є безпосереднє встановлення низки факторів, котрі впливають, якщо зовсім не мають визначальний характер. Також ціллю дослідження є демонстрація альтернативного підходу у встановленні факторів та

їх впливу на тривожно-фобічну симптоматику, тобто можна казати, що робота спрямована на допомогу у формуванні нової точки зору у діагностично-практичній діяльності та у сфері прогнозування схильності до розвитку розладів даної групи.

Метою даної роботи було виявити особистісні чинники схильності до розвитку тривожно-фобічних розладів у студентів-психологів. Вибір такої досліджуваної вибірки виходив через фізичну можливість опитування та зацікавленість у питанні дослідження особистісних особливостей та особливостей тривожно-фобічної симптоматики у студентів психологічної спеціальності. В дослідженні брали участь 70 осіб, а саме 21 студент та 49 студенток спеціальності «053 Психологія». Студенти для вибірки бралися з факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вік респондентів – від 18 до 22 років. Під час проведення дослідження роздавалися бланки, які містили питання з блоку демографічних даних (стать, вік та ін.) для встановлення особливостей досліджуваної вибірки та чотири методики клінічного спрямування для отримання даних згідно завдання дослідження.

Виходячи з головної мети, дослідження включало теоретичні та практичні завдання, котрі були поставлені перед оформленням та проведенням емпіричної частини. З огляду на потреби у висвітленні саме практичних питань, та їх розв'язання, було вирішено сформулювати їх у чотирьох наступних пунктах:

- 1) виявлення особистісних особливостей студентів-психологів;
- 2) виявити особливості прояву тривожно-фобічних розладів та особистісних факторів їх розвитку у студентів-психологів;
- 3) дослідити особливості взаємозв'язку особистісних особливостей з проявом тривожно-фобічних розладів у студентів-психологів;
- 4) встановити можливі особистісні чинники схильності до розвитку тривожно-фобічних розладів у студентів-психологів.

Для розв'язання наявних завдань та досягнення цілі дослідження було використано актуальні клінічно-психодіагностичні методики, а саме: «Фрайбургський особистісний опитувальник» (FPI) Дж. Фаренберга, Р. Хемпель, Х. Зельб; «Опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів особистості» (ICAC) Ю. Щербатих та Е. Івлева; «Інтегративний тест тривожності» (ІТТ) О.П. Бізюка, А.І. Васермана, Б.В. Іовлева; «Опитувальник для виявлення панічних атак» (PHQ) В. Дж. Катон.

Весь обраний психодіагностичний інструментарій є визнаний у клінічній практиці та використовується в сучасності, також дані методики для практики у визначенні діагностичних критеріїв має теоретичний фундамент на базі класифікації DSM V, що робить дані методики актуальними у розрізі вже працюючої класифікації 11го перегляду «Міжнародної класифікації хвороб» або МКХ. Дані методики обиралися за критеріями актуальності використання, відповідності досліджуваних явищ психіки та цілі дослідження.

Для частини обробки сирих балів використовувалися стандартизовані ключі переведення сирих балів згідно теоретичного обґрунтування методик. Статистична перевірка та обробка даних, графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0). У якості методів математично-статистичної обробки даних використовували інструменти статистики: критерії нормальності розподілу, частотний аналіз, кореляційний аналіз, критерії визначення статистично значимих відмінностей та регресійний аналіз.

Згідно завдань та цілі досліджування, за результатами опитування було встановлено, що студентам-психологам за методикою FPI характерні високі значення за показниками «Відкритість» (10 б.) та «Товариськість» (8.1 б.) та низьке значення за шкалою «Сором'язливість» (3.6 б.) котрі демонструють особливості спеціальності досліджуваної вибірки, а саме взаємодія «людина-людина». Інші показники за методикою FPI у частотній більшості (51.4%) знаходились у діапазоні середніх значень (4-7.2 б.), що вказує більше на індивідуальність проявів інших шкал. За методикою ICAC було встановлено, що серед студентів-психологів найрозповсюдженішою фобією є «Страх хвороби близьких» (7.7 б.) та додатково з тієї ж групи «Страх перед негативними наслідками хвороби близьких» (6.7 б.), що також вказує на особливості досліджуваних на спрямованість допомагати іншим та близьким. Інші показники також перебувають у середньому діапазоні (4-6 б.), але також є дві фобії, котрі можна визначити як майже відсутні серед студентів-психологів, а саме «Страх самогубства» (2.9 б.) та «Страх замкнутих просторів» (3 б.), що у співвідношенні з стандартизованими результатами серед неклінічної вибірки 18-25 роки, а саме 2 та 3 бали, більше вказує на відповідність до розповсюдженості у такому віці. За загальним показником досліджувана вибірка має дещо підвищене значення (90 б.), що вказує на можливу схильність студентів-психологів до наявності фобій. За методикою ITT було встановлено, що студентам-психологам характерна особистісна та ситуаційна тривога у межах середнього діапазону (6 б. та 5.5 б.). За методикою PHQ було встановлено, що 24.3% студентів-психологів переживали панічний напад за останні 4 місяці, при цьому загальний відсоток «Високої ймовірності наявності панічних атак» студентів складає 22.9%.

У розрізі формування регресійних моделей задля встановлення впливу певних особистісних факторів на тривожно-фобічну симптоматику було встановлено декілька якісних (якість більш ніж 60% та з точністю передбачення біль ніж у 50%) формул передбачень:

1. *Інтегральний показник актуальних страхів (ICAC)* = $54.448 + 3.930 * \text{Емоційна лабільність (FPI)} + 5.159 * \text{Тривожна оцінка перспектив особистісної тривожності (PHQ)} + 3.948 * \text{Сором'язливість (FPI)}$ (R0.708/R²0.501)

2. *Загальний рівень особистісної тривоги (ITT)* = $1,684 + 0,300 * \text{Депресивність (FPI)} + 0,177 * \text{Невротичність (FPI)} + 0,164 * \text{Спонтанна агресивність (FPI)}$ (R0.731/R²0.535)

3. Загальний рівень ситуаційної тривоги (ІТТ)=2,831+0,309*
*Депресивність(FPI)+0,020*Інтегральний показник актуальних
страхів(ІСАС)-0,250*Екстраверсія-Інтроверсія(FPI)(R0.695/
/R20.483)

4. Рівень схильності до панічних атак (РНQ)=0,234+
+0,501*Невротичність(FPI) (R0.617/R20.380)

Висновки. Підсумовуючи, можна побачити, що всі практичні завдання були дотримано, ціль досягнуто. Фактичні результати нашого дослідження є гарною передумовою дослідження у такому спрямуванні у встановленні вже наявних, але не досліджених особливостей особистості та тривожно-фобічної симптоматики.

Список використаних джерел

1. Ollendick, Thomas H., Neville J. King, and William Yule, eds. International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents. Springer Science & Business Media, 2013.
2. Raakhee, A.S., and N. Aparna. A study on the prevalence of anxiety disorders among higher secondary students. *Education Sciences and Psychology*. 1. (2011): 33–37.
3. Seim, Richard W., and C. Richard Spates. The prevalence and comorbidity of specific phobias in college students and their interest in receiving treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*. 24.1 (2009): 49–58.
4. Van Ameringen, Michael, Catherine Mancini, and Peter Farvolden. The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of anxiety disorders*. 17.5 (2003): 561–571.

Отримано: 18.02.2022

Ю.Д. Бондар

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

Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**

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

ПОКАЗНИКИ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Теоретичний аналіз визначеної проблеми дослідження показав, що найбільш значущими показниками конфліктологічної компетентності виступають: уявлення особистості про конфлікт, особистісна зрілість фахівця, вольовий самоконтроль, адаптаційні характеристики особистості, рефлексивність, тип міжособистісної взаємодії, прогностична здатність, навички активного слухання та інші, які було диференційовано за блоками конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії.

На першому етапі дослідження ми визначили компоненти конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії (інформаційної складової конфліктологічної компетентності, уявлень респондентів щодо особистісно обумовлених ознак конфлікту, самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності, конфліктологічної готовності). Для цього нами було використано методологічний інструментарій: анкету для визначення інформаційної складової конфліктологічної компетентності (Браніцька, 2020), експрес-методику, спрямовану на оцінку конфліктологічної компетентності особистості; анкету на визначення особистісно обумовлених ознак конфлікту (Поліщук, 2017).

Результати проведеного анкетування на визначення інформаційної складової конфліктологічної компетентності показали нульовий рівень у 5,8% опитаних; ситуативний рівень – у 30% опитаних; рівень конфліктологічної грамотності – у 50,8% опитаних; творчий рівень – у 13,4% опитаних.

Результати діагностики особистісних уявлень про конфлікт у фахівців медичної сфери дали можливість зробити висновок про те, що вони сформовані у більшості з учасників дослідження. Найкраще фахівці-медики відчують агресивні прояви і негативні емоційні стани, що сприяють викликанню конфліктних ситуацій, а також виокремлюють енергетичний фон конфлікту.

Емпірично встановлено, що конфліктологічна компетентність фахівця-медика складається зі здатності до рефлексії ситуацій, що виникають у ході здійснення професійної діяльності на надситуативному рівні; регулювання та моніторингу конфліктних ситуацій у професійній медичній взаємодії ($p < 0,05$).

З'ясовано, що провідною рисою конфліктологічної компетентності фахівця медичної сфери в умовах професійної взаємодії є його готовність до конфліктних ситуацій, що, в рамках нашого дослідження, розглядається як реальна готовність до вирішення конфліктів у процесі професійної взаємодії.

Нами досліджено показники особистісного блоку компонентів конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії. До них віднесено: особистисту зрілість фахівця, вольовий самоконтроль, рефлексію, особистисту адаптацію та професійне здоров'я фахівця. Результати, отримані в ході діагностики цих показників, свідчать про те, що для більшості з них характерний достатній рівень вираженості особистісної зрілості та адаптаційних характеристик особистості (прагнення до саморозвитку, самоефективність, соціальний інтерес, гнучкість, самоприйняття, прийняття інших, самодетермінація, інтернальність), а також вольового самоконтролю (наполегливості, самовладання), але близько третини респондентів мають проблеми у сфері професійного здоров'я.

Окремої уваги заслуговує те, що чинники, які відповідають за зміни професійного здоров'я взаємозалежать від емоційної сфери фахівця-медика. Це проявляється на рівні емоційно-

го відображення, рефлексії емоційних переживань, емоційної саморегуляції, оцінки емоційних проявів з боку соціального оточення і впливу на нього. За цими показниками ми сформували групи фахівців-медиків, які мають ознаки професійної деформації.

Проведене дослідження рівня сформованості конфліктологічної компетентності у групах фахівців-медиків, які мають ознаки професійних деформацій, дало змогу нам розглянути конфліктологічну компетентність у системі соціально-психологічних чинників зміни їх професійного здоров'я на рівні недостатньої усвідомленості і рефлексії власних емоційних проявів, адже саме це сприяє формуванню емоційної напруженості і загускає поведінкові патерни; на рівні труднощів відображення емоційних станів і їх урахування у власних поведінкових стратегіях через порушення у міжособистісних професійних комунікаціях, що підвищують рівень соціального стресу та виступають неспецифічним тригером змін стану професійного здоров'я фахівця-медика); на рівні нерациональної тривоги і перенапруження, що мають ризики переходу в хронічну форму перебігу; на рівні формування конкретних компетенцій в емоційній регуляції поведінки і діяльності та у сфері міжособистісної професійної взаємодії. Виявлено статистично значущі відмінності ($U=39151,2$; $p<0,05$).

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, використано нами для розробки інтегрованої соціально-психологічної програми розвитку конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Браніцька Т.Р. Технологія формування конфліктологічної культури фахівців соціономічних професій : навчальний посібник. Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2020. 148 с.
2. Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2017. 442 с.

Отримано: 19.01.2022

Д.І. Буртняк

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

Науковий керівник: Р.Т. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ ТА ЗАХИСТ ВІД НЬОГО

Для виявлення рівнів впливу студентів на інших з метою налагодження ефективної взаємодії обґрунтуємо відповідну систему методів психодіагностичного дослідження [1]. Сюди входять і ті тести, що дають змогу відстежувати в кожного й навички захисту від негативного впливу. Нами використовувалися такі тести і методики щодо виявлення у студентів наявності: а) макіавеллізму, б) вміння переконувати інших, в) навичок впливати, г) позитивного чи негативного діяння на інших, д) ситуативної самоактуалізації, е) рівня відповідальності та є) відповідних стратегій захисту.

Отож, коротко опишемо деякі з них. Зокрема, тест на визначення макіавеллізму отримав назву на честь середньовічного політолога Н. Макіавеллі. Від себе зазначимо, що в науковому апараті поряд із поняттям «маніпуляція» з'явилося ще одне – «макіавеллізм». Це спричинило потребу обґрунтувати питання подібності та відмінності між вказаними психологічними феноменами. «В західній науковій літературі зафіксований цікавий факт: слово «макіавеллізм» фактично безсистемно ототожнювалося із поняттям «маніпуляція» [3, с.46]. Зазначене непорозуміння зняли дослідження В.В. Знакова [3] та О.О. Жданової [2].

Макіавеллізм являє собою психологічний синдром, що ґрунтується на поєднанні взаємопов'язаних когнітивних, мотиваційних і поведінкових характеристик. Зазначений феномен також «розглядають як стійку рису особистості, котра виявляє систему відносин людини до інших осіб, соціальної дійсності. Основними психологічними складовими макіавеллізму як особистісної риси є: 1) переконання суб'єкта в тому, що під час спілкування з кожним можна і треба маніпулювати; 2) володіння навичками, конкретними уміннями маніпуляції» [3, с.50]. Іншими словами, макіавелліст – це людина-престижистатор (маніпулянт), котра дотримується тих життєвих правил, що виправдовують її маніпулятивні дії. Таке кредо та принципи буття у соціумі, на думку суб'єктив-маніпулянтів, природні, і тому вони вважають їх нормою.

Важливо підкреслити, як зауважує В.В. Знаков, що макіавелліст маніпулює завжди усвідомлено, виключно заради власної вигоди, ніколи не відчуває почуття провини за ті способи, котри-

ми керується, і ставиться до них із схваленням. Отож у цьому випадку можна говорити лише про одностороннє розуміння партнера – з боку макіавеліста» [3, с.50].

Наступний тест – «Чи вмієте Ви переконувати інших?» складається також як і попередній із десяти завдань. Загалом вміння переконувати – це справжній талант. Як і безліч інших здібностей, воно притаманне людині від народження, однак багато з нас можуть розвинути у собі вміння впливати на тих, хто поруч. Водночас тест «Чи впливаєте Ви на нерви тим, хто оточує Вас?» дає змогу визначити егоїстичні чи альтруїстичні принципи притаманні людині.

Кожен з нас схильний більшою чи меншою мірою впливати на інших та старається вплинути на довкілля у бажаному напрямку. Воднораз перевірити це, допоможе тест «Чи здатні Ви впливати на інших?». Воднораз методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту визначає як людина захищається від дії негативного чи руйнівного впливу з боку оточення.

Відомі такі три стратегії психологічного захисту: миролюбна, униклива та агресивна. Загалом миролюбність – психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності індивіда, у котрій провідну роль відіграють інтелект і характер. Перший нейтралізує енергію емоцій у тих випадках, коли виникає загроза для Я людини. Миролюбність означає, що особа готова до партнерства і співробітництва, вміє йти на компроміс, поступатися, жертвувати окремими своїми інтересами задля головного – збереження гідності. У деяких випадках миролюбність характеризують як пристосованість, яка виявляється у бажанні не загострювати стосунки, не вникати у конфлікти, щоб не травмувати своє Я.

Однак одного інтелекту буває недостатньо, щоб миролюбність людини стала домінуючою стратегією. Важливо ще мати відповідний характер – м'який, врівноважений, комунікабельний. Інтелект в ансамблі із «хорошим» характером створюють психологічну передумову для миролюбності. Але буває і так, що особа із «поганим» характером також змушена виявити сумирність (миролюбність). Швидше за все її «обламало життя», і вона зробила мудрий висновок: треба жити у мирі та згоді. У такому випадку ця стратегія зумовлена набутих досвідом, обставинами, тобто є соціогенною. Насамкінець не так вже й важливо, що рухає людиною – природа чи досвід, чи те й інше разом, – головне результат: постає миролюбність провідною стратегією психологічного захисту або виявляється лише епізодично, поряд із іншими.

Не треба думати також, що сумирність – бездоганна стратегія захисту Я людини, яка придатна для всіх випадків. Постійна миролюбність – докази безхребетності, слабкої волі та втрати відчуття власної гідності. Тому найкраще, коли в людини домінує сумирність у поєднанні із іншими стратегіями захисту.

Уникнення – психологічна тактика захисту, що ґрунтується на економії інтелектуальних й емоційних ресурсів. Індивід без «бійки» уникає зони конфліктів чи суперечностей у тому випадку,

коли його Я підпадає під атаку. При цьому він відкрито не витрачає енергію емоцій і мінімально напружує інтелект. Чому людина так вчиняє? Причини бувають різні. Яскраво виявлене уникнення у людини може бути зумовлене її генетичними особливостями (наприклад, посередній розум, в'ялий темперамент тощо). У цьому випадку можливий і інший варіант: особа має вроджений високий інтелект, за допомогою якого вона розумно уникає неприємностей. Можливий і такий варіант, коли суб'єкт примушує себе «обходити» гострі кути у спілкуванні й конфліктних ситуаціях. Для цього треба мати ще й міцну нервову систему, сильну волю і достатній життєвий досвід.

Отож, стратегія миролюбності ґрунтується на основі доброго інтелекту та поступливого характеру – це значно високі вимоги до особистості. Уникнення немов би є простішою тактикою, але потребує особливих розумових і емоційних затрат.

Висновки. Агресія – психологічна стратегія захисту, що діє на основі інстинктів. Інстинкт агресії – один із «великої четвірки» інстинктів, який властивий і усім тваринам – голод, секс, страх і агресія. Остання входить у склад емоційного реагування. Агресивних людей «видно іздалеку». Коли збільшується загроза власного Я, то в таких осіб зростає власне й агресія. Інтелект у них працює в режимі трансформатора, тобто залежно від ситуації може посилювати агресію й «розкручувати її на повну катушку».

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Жданова О.О. Сравнительный анализ понятий «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использование в психологической литературе. *В.М. Бехтерев и современная психология, психотерапия* : сб. статей к конф. Казань : Центр инновац. технологий, 2001. С. 26–31.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении. *Вопросы психологии*, 2002. №6. С. 45–54.

Отримано: 4.02.2022

Г.І. Волошин

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

Науковий керівник: Р.Т. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ХАРАКТЕРУ ВЗАЄМИН У СІМ'І

Сьогодні проблема психофізичного благополуччя дітей в умовах сім'ї набуває особливої актуальності, оскільки є однією із найважливіших складових державної політики збереження здоров'я нації.

Сучасна ситуація в Україні (економічна криза, нагнітання соціальної і політичної напруженості, міжжетнічні конфлікти, зростаюча матеріальна і соціальна поляризація суспільства тощо) загострила положення сім'ї серед основних тенденцій перетворення, які зазнає сучасна сім'я: зміна її функцій, скорочення розмірів, зміна типу верховенства.

Для вивчення характеру взаємин в сім'ї нами розглянуто такі чинники [1; 2; 3]:

1. Типові стани сім'ї:

- емоційний комфорт;
- тривожність;
- емоційно-психологічний дискомфорт і нервово-психічна напруга.

2. Стиль сімейного виховання: ліберальний, демократичний, авторитарний, нестійкий.

3. Особливості сімейного виховання:

- створення умов батьками для правильного розвитку дитини: нормальні житлово-побутові умови; організація місця для занять; створення домашньої бібліотеки; наявність ігрових куточків; контроль за дотриманням санітарно-гігієнічного режиму;
- батьки розвивають пізнавальні інтереси дитини (разом з дітьми слухають радіопередачі; читають книги; розмовляють про прочитане; ходять з дітьми в кіно; заохочують улюблені заняття дитини);
- батьки надають допомогу в навчанні, організації домашньої учбової праці;
- діти мають конкретні трудові обов'язки в сім'ї;
- батьки бачать недоліки у вихованні своїх дітей.

4. Недоліки сімейного виховання.

5. Причини недоліків.

З метою вивчення характеру взаємовідносин в сім'ї застосовуються наступні методи:

- бесіда з батьками і дітьми;
- тест-опитувальник батьківського відношення до дітей (А.Я. Варга, В.В. Столін);
- тест КМС (кінетичний малюнок сім'ї), що виконується дітьми.
- спостереження.

Першим із методів, які використовуються в дослідженні сім'ї є бесіда.

Мета бесіди: встановити контакт з сім'єю; отримати основні дані про сім'ю (склад: повна, формально повна, неповна; кількість дітей, їх вік).

З метою виявлення взаємин в сім'ї, що викликають у дитини тривогу, отримання даних про те, як вона сприймає інших членів сім'ї і своє місце серед них, проводиться тест «Кінетичний малюнок сім'ї» (КМС) Р. Бенса та С. Кауфмана.

Цей тест дає багату інформацію про суб'єктивну сімейну ситуацію досліджуваної дитини.

Тест КМС складається з двох частин: малювання своєї сім'ї і бесіда після малювання. Для виконання тесту дитині надається стандартний лист паперу для малювання, олівці та гумка. Після того, як діти закінчують малюнок, необхідно окремо провести бесіду по наступній схемі:

1. Хто намальований на малюнку? Що робить кожен член сім'ї?
2. Де працюють та навчаються члени сім'ї?
3. Як в сім'ї розподіляються домашні обов'язки?

У системі кількісної оцінки КМС враховуються формальні та змістовні особливості малюнка. За формальну вважається якість ліній, розташування об'єктів малюнка, стирання всього малюнка або його окремих частин, штрихування окремих частин малюнка. Змістовними характеристиками малюнка є діяльність членів сім'ї, що зображується, їх взаємодія та розташування, а також відношення речей і людей на малюнку. Малюнки дітей аналізуються по кількості балів, набраних за наявності певних симптомів [1; 2; 3].

Виходячи з кількості балів, визначається симптомокомплекс сімейної ситуації.

Виділяють 5 симптомокомплексів:

1. Сприятлива сімейна ситуація.
2. Тривожність.
3. Конфліктність в сім'ї.
4. Відчуття неповноцінності в сімейній ситуації.
5. Ворожість в сімейній ситуації.

Надалі батьки мають виконати тест-опитувальник батьківського відношення (Варга, Столін). Тут слід зазначити: опитувальник виявляє відношення батьків не до всіх членів сім'ї, а стосовно досліджуваної дитини.

Цей тест передбачає собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського відношення до дитини, яке розуміється як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття та розуміння характеру і особистості дитини та її вчинків.

Цей опитувальник складається з 61 твердження. Опитувальник заповнюють двоє батьків з кожної сім'ї. По кількості тверджень по таких параметрах як: I – «схвалення-відкидання»; II – «кооперація»; III – «симбіоз»; IV – «авторитарна гіперсоціалізація»; V – «маленький невдаха» [1; 2; 3].

Далі необхідно вивчити особливості взаємини дітей та дорослих, що проявляються в побуті. Даний напрям проводиться за допомогою тесту, розробленого для сім'ї. Як критерії позитивних взаємин необхідно виділити наступні чинники: 1 – доброта, 2 – згода, 3 – теплота, 4 – готовність прийти на допомогу, 5 – співпраця.

Для виявлення негативного відношення в якості критеріїв визначають наступні ознаки: 1 – незгода, 2 – байдужість, 3 – часті конфлікти, 4 – відсутність співпраці, 5 – холодність.

Список використаних джерел

1. Горещька О.В., Сердюк Н. Психологія сім'ї : навчальний посібник для студентів спеціальності «Практична психологія», «Початкова освіта». Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. 216 с.
2. Психологія сім'ї та шлюбу: таблиці, схеми, коментарі : навчально-наочний підручник / за заг. ред. О.М. Цільмак. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 266 с.
3. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція : навч. посібник [модульно-рейтинговий курс]. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 544 с.

Отримано: 11.02.2022

Н.М. Гончарук

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

О.О. Владиславський

*студент 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕВЕРБАЛЬНИХ АСПЕКТІВ КОМУНІКАЦІЇ В ОСІБ ІЗ СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЮ

Проблема розвитку невербальних навичок комунікації викликає підвищений інтерес у психологів, які працюють над подоланням сором'язливості у клієнтів із низькою експресією почуттів. Мова невербального спілкування є, насамперед, мовою

внутрішньої експресії. Динаміка почуттів, внутрішній потенціал, чуттєвий емоційний стан передається у поглядах, міміці, жестах, інтонації, що увиразнює комунікативну взаємодію. У зв'язку з цим, невербальні аспекти комунікації визначаються дослідниками як одні із важливих спеціальних умінь і навичок, пов'язаних із здатністю передавати емоційно забарвлені повідомлення, підкріплювати й підкреслювати вербальні значення, збагачувати словесні висловлювання.

Психологічний аспект подолання сором'язливості висвітлюється у багатьох зарубіжних (А. Adler, Е. Dowd, Р. Zimbardo) та вітчизняних (Е. Гришук, А. Коваленко, К. Лебідь, А. Оверченко, Н. Рогаль, І. Степаненко) наукових розвідках. Не менш важливим є розкриття вченими проблематики невербальних аспектів комунікації. Втім, питання формування невербальних аспектів комунікації в осіб із сором'язливістю на сьогодні не набуло значного поширення, що визначає мету цього дослідження.

Мета статті – визначити психологічні особливості формування невербальних навичок комунікації в осіб із сором'язливістю та розробити на цій основі програму, спрямовану на підвищення ефективності їх формування.

Сором'язливі люди – це ті, котрі часто ніяковіють у ситуаціях спілкування, проявляють збентеженість, нерішучість, намагаються бути непомітними для інших і негативно себе оцінюють. Особливо дискомфортною сором'язливість стає у юнацькому віці, коли загострюється психологічний дисбаланс між зовнішніми (комунікацією) та внутрішніми (самооцінкою) аспектами особистісного становлення. Сором'язливість позбавляє юнаків і дівчат багатьох життєвих можливостей. Вони не проявляють ініціативу у спілкуванні, відкрито не демонструють свої погляди, публічно не розкривають безпосередні емоції. Це значною мірою ускладнює їх особистісну самореалізацію, що зумовлює необхідність більш детального вивчення сором'язливості як психологічної проблеми.

У психології погляди на проблему сором'язливості розходяться. У різних психологічних теоріях її розглядають як зовнішній прояв несвідомого конфлікту (Dowd, 2003); психологічну проблему (Kohut, 2020; Zimbardo, 1982); якість особистості (Степаненко, 2017; Коваленко, Гришук & Рогаль, 2018; Оверченко, 2017); приховане почуття (Југаčkova, 2014); комплексний психічний стан (Байер & Лебідь, 2011). Ми схилиємось до розгляду цього поняття як психологічної проблеми, що дає змогу проаналізувати поетапний алгоритм її подолання. Першим етапом є оцінка сором'язливості, що у нашому дослідженні здійснюється шляхом застосування однойменного опитувальника (McCroskey & Richmond, 1982), за яким було обстежено 78 осіб 17-19 річного віку. Оцінки нижче 32 свідчили про низький, від 32 до 52 – помірний, вище 52 – високий рівень сором'язливості. Дані дослідження розподілились таким чином (див. *таблицю 1*):

Таблиця 1

Оцінка рівня сором'язливості за опитувальником J.C. McCroskey & V.P. Richmond (в осіб 17-19 років)

№ з/п	Рівні сором'язливості	К-ть осіб (у %)
	Низький рівень сором'язливості	17,9
	Помірний рівень сором'язливості	45,2
	Високий рівень сором'язливості	36,9

Як засвідчують дані таблиці, у 36,9% осіб 17-19 річного віку виявлено високий рівень сором'язливості. Надалі, з метою вивчення сором'язливості як психологічної проблеми, досліджуємо лише цю категорію молодих людей.

Наступним кроком стало вивчення особливостей невербальних реакцій в осіб із сором'язливістю, що здійснювалось шляхом контент-аналізу результатів спостереження. Спостереження відбувалось в умовах практичних занять шляхом реєстрації невербальної поведінки студентів під час їхнього академічного опитування. Для цього було використано таку схему:

1. Реєстрація специфічних фізіологічних реакцій.
2. Спостереження за мімікою обличчя та вивчення погляду.
3. Аналіз жестикуляції, рухів і позувань.
4. Дослідження фонаційних характеристик голосу.
5. Дослідження паралінгвістичних реакцій (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Спостереження за невербальними реакціями в осіб із сором'язливістю (вікова категорія – 17-19 років; дані подано у %)

№ з/п	Невербальні реакції, які вказують на сором'язливість	К-ть осіб (у %)
	Специфічні фізіологічні реакції	37,1
	Обмежена міміка обличчя та відсутність прямого погляду	57,6
	Нерішуча жестикуляція, зайва метушливість, закриті рухи	79,4
	Недостатні фонаційні аспекти мовлення	67,8
	Непевнені паралінгвістичні реакції	85,7

За результатами експерименту було виявлено такі особливості невербальної комунікації осіб із сором'язливістю:

1. Специфічні фізіологічні реакції: почервоніння, збліднення, тремтіння, запинання (спостерігаються у 37,1% юнаків і дівчат).
2. Особливості міміки губ: винна усмішка, перекошування губ при розмові, прикривання руками рота (у 57,6%).
3. Специфіка погляду: відсутність прямого погляду, опускання очей, погляд убік, часте кліпання (у 57,6%).
4. Характерна жестикуляція: використання закритих жестів і рухів, ховання рук у кишені, стискування рук, розминання пальців, жестикуляція близько до тіла (в той час як несоромливі особи використовують широкі жести), поправлення одягу, знизування плечима, зайва метушливість (у 79,4%).
5. Фонаційні характеристики: тихий слабкий голос (у 67,8%).

6. Паралінгвістичні реакції: наявність прискороного або, навпаки, надто повільного мовлення, монотонність висловлювань, використання слів-паразитів, запинання під час відповідей та ін. (у 85,7%).

Як бачимо, за пунктами 2–6 наявність характерних особливостей невербальної поведінки констатовано у більшості (від 57,6 до 85,7%) досліджуваних. Це вказує на необхідність проведення психологічної корекційної роботи за критеріями, які виявились найбільш порушеними (кінесичною, фонаційною та паралінгвістичною складовими комунікації). Для зниження сором'язливості було розроблено **тренінгову програму**, яка базується на формуванні невербальних аспектів міжособистісної взаємодії. Структурно вона представлена такими блоками:

Блок 1. Забезпечення кінесичної складової комунікації за допомогою підвищення експресії міміки

Психорелаксаційні техніки: «Міміка та внутрішні почуття», «Сонячна усмішка», «Гармонія образу».

Техніки самоаналізу: «Фотопортрет очима групи», «Алгоритм моїх емоцій», «Мій двійник у дитячих мультфільмах».

Артотерапевтичні техніки: «Креативний подарунок друга», «Мій образ у літературі», «Акторська майстерність».

Ігрові техніки: «Битва поглядів», «Марафон емоцій», «Відгадай видатного персонажа за виразом очей».

Поведінкові техніки: «Абетка позитивних емоцій», «Правда-неправда».

Психогімнастичні техніки: «Кумедні гримаси», «Самомасаж мимічних м'язів», «Усмішка по колу».

Блок 2. Забезпечення кінесичної складової комунікації за допомогою активації динаміки рухів і жестів

Психорелаксаційні техніки: «Медитативні рухи».

Техніки самоаналізу: «Жестикуляція і Я», «Поza і позиція».

Артотерапевтичні техніки: «Казка у руках», «Малюнок впевненої людини», «Метафора поз», «Диригент».

Ігрові техніки: «Танець синхронних рухів», «Відгадай одноклассника за рухами», «Повторюй за мною», «Невпевнені рухи навпаки».

Поведінкові техніки: «Спілкування мовою рухів», «Жести оратора», «Крок вартістю у мільйон», «Відкриті і закриті жести».

Психогімнастичні техніки: «Передай message», «Поza впевненої людини», «Хоda впевненої людини», «Пластикa рухів».

Блок 3. Розвиток фонаційних аспектів мовлення: гучності голосу, темпу і швидкості мовлення, тембру голосу

Психорелаксаційні техніки: «Заспокійливе дихання», «Чарівний голос», «Магія слів», «Звуки природи», «Мелодика мови».

Техніки самоаналізу: «Шкала паралінгвістичних здібностей».

Артотерапевтичні техніки: «Магія голосу», «Звуки і кольори», «Терапія звуками», «Оksamитовий голос».

Ігрові техніки: «Швидкість реакцій», «Склянка криків».

Поведінкові техніки: «Формування гармонійного ряду», «Монолог впевненої людини», «Вживання словесних наголосів», «Високі і низькі звуки». Психогімнастичні техніки: «Три ефективних паузи», «Ритми голосу», «Повітряний потік», «Голосова гімнастика».

Блок 4. Підвищення ефективності ритмо-інтонаційного боку мовлення

Психорелаксаційні техніки: «Ритмічне дихання», «Ритми природи».

Техніки самоаналізу: «Арифметика мовлення».

Артотерапевтичні техніки: «Метафора слів», «Казка, яка ожила».

Ігрові техніки: «Одне речення – багато інтонацій», «Стоп-пауза».

Поведінкові техніки: «Акторський хист», «Акустичне заповнення пауз», «Спокійний голос – чітка позиція».

Психогімнастичні техніки: «Монотонний голос», «Інтонаційна гімнастика», «Міняємо ритм».

Висновки. Отже, емпіричне вивчення особливостей комунікативної поведінки в юнаків і дівчат дало змогу встановити наявність сором'язливості як психологічної проблеми у 36,9% осіб. Аналіз невербальних аспектів комунікації у цієї категорії виявив, що найбільш виразними у них є порушення кінесичної, фонаційної та паралінгвістичної складових, що зумовило розроблення спеціальної програми подолання сором'язливості шляхом підвищення рівня розвитку невербальних аспектів комунікації. Перспективою подальших досліджень є її реалізація та апробації в умовах психологічного тренінгу.

Список використаних джерел

1. Байєр О.О., Лебідь К.В. Сором'язливість як предмет психологічного дослідження. *Вісник Дніпропетровського університету*, 2011. 17. С. 62–69.
2. Коваленко А.Б., Грищук Е.Ю., Роголь Н.І. Особливості соціалізації жінок з високим рівнем сором'язливості. *Ukrainian psychological journal*, 2018. 4(10). С. 69–89.
3. Оверченко А.І. Сором'язливість як риса характеру. *Країна знань*, 2017. 9–10. С. 50–52.
4. Степаненко І.М. Проблема визначення рівнів сором'язливості у студентів-психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2017. 5(50). С. 98–106.
5. Dowd E.T. Adlerian, cognitive-behavioral, and constructivist psychotherapies: Commonalities, differences, and integration. In R.E. Watts (Ed.), *Adlerian, cognitive, and constructivist therapies: An integrative dialogue*, 2003. P. 91–106.
6. Juračková P. Prožívání studu – zjištění u vybraných diagnostických skupin : disertační práce. Olomouc, 2014. 155 s.
7. Kohut J. Jak se přestat stydět a konečně překonat stydlivost? Jak se Rychle Naučit. 2020. URL: <https://jakserychlenaučit.cz/jak-se-prestat-stydet/>
8. McCroskey J.C. & Richmond V.P. Communication apprehension and shyness: Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 1982. 33. P. 458–468.

9. Zimbardo P.G. Shyness and the stresses of the human connection. In L. Goldberger & S. Breznitz (eds.). *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* New York: Free Press, 1982. P. 466–481.

Отримано: 18.01.2022

Ю.П. Данчук

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

З.Ю. Молдован

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ
У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

Розглянувши таке явище як емпатія в різних аспектах її прояву, зазначимо, 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 само-свідомості та мотиваційних факторів молодого фахівця.

Отже, в ході теоретичного дослідження було виявлено, що:

- 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.

Так, 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 (Занюк, 2017).

Нами було проаналізовано та узагальнено рівні розвитку емпатії і спрямованості особистості у студентів факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи і факультету іноземної філології в кількості 120 чоловік.

У результаті теоретичного дослідження досліджуваної проблеми як професійної якості загалом підтвердилася актуальність проблеми і необхідність в дослідженнях такого поняття як емпатія.

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.

Виявлений у результаті емпіричного дослідження взаємозв'язок: рівень емпатії і спрямованість показала пряму залежність.

Рекомендовано системне систематичне обстеження студентів-психологів на предмет визначення рівня емпатії і спрямованості особистості.

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

Висновки. Виходом із ситуації, що складалася, буде виховання такої гармонійно розвиненої людини, коли емпатичне проникнення в іншу людину буде закономірним результатом розвитку особистості. Наука збрала багато подібних емпіричних даних, проводячи різні тестування на прояв емпатії. Наше дослідження робить свій внесок у цю область наукового знання. Але необхідні подальші дослідження для більш глибокого кількісного і якісного аналізу цього феномена.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Основи загальної та медичної психології у вищій школі : навч. посіб. / за ред. Р.І. Білобровки. Київ, 2018. 286 с.

Отримано: 5.02.2022

Ernest Ivashkevych

*Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer of the Department
of Practice of English,
Rivne State University of the Humanities, Translator, Rivne, Ukraine*

Nataliia Khupavtseva

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

TRANSFORMATION UTTERANCES OF FACILITATIVE INTERACTION

In the psychological paradigm (Гончарук & Онуфрієва, 2018) facilitation is seen as stimulating the development of people's consciousness, their independence, freedom of choice, rather than trying to make them dependent on public opinion. Thus, facilitation is traditionally analyzed as a change in the effectiveness of the subjects of educational activities. Freedom does not mean permissiveness and release from professional responsibilities. If leading professionals, leaders in education are able to realize their role as facilitators, the educational paradigm will potentially change.

The discussion of the terminological problem of the definition of «facilitation» is indicated by the requirements formulated by L. Onufrieva & Ed. Ivashkevych (2021). Scientists believe that, first of all, the facilitative interaction itself should be objective and holistic in a systemic and functional sense. Secondly, this term should be taken unambiguously: to denote one phenomenon that has a fairly clear paradigm. It is unacceptable to denote several phenomena by one term and, conversely, it is undesirable when one phenomenon is denoted by several terms. The existence of synonyms is sometimes justified, and in some cases inevitable. Thirdly, the etymological aspects of facilitative interaction should be considered. Fourthly, it is necessary, if it is possible, to take into account the traditions formed in Psychology. Fifthly, the procedural and productive aspects of facilitative interaction should be separated. Sixthly, the terminology of related sciences needs to be taken into account as an effort to avoid interdisciplinary contradictions.

So, we developed (by the type of speech reaction) **four types of transformation utterances of facilitative interaction** at the English lessons, which depend on the processes of internal interference and conceptual correlation:

- 1) informative facilitative interaction;
- 2) negative facilitative interaction;
- 3) inductive facilitative interaction;
- 4) emotional by nature facilitative interaction.

Here are the examples **of four types of transformation utterances of facilitative interaction** at the English lessons:

1. Informative facilitative interaction:

- a) message information:
 - *Jane speaks Ukrainian fairly well.*
 - *Her brother speaks Ukrainian, too;*

b) whispering, refinement:

- *I've seen this film.*
- *Have you really seen this film?*

c) advice:

- *I'd like to become a teacher.*
- *Wouldn't you like to become an agronomist instead?*

d) confirmation:

- *I hear Alec is going to Kyiv.*
- *That's right, he's going there next week;*

e) promise:

- *Mind you don't lose this book.*
- *I promise I shan't lose it.*

f) reference to someone:

- *I'm planning to enter a university after school.*
- *Your brother told me you were planning to enter a university.*

2. Negative facilitative interaction:

a) disagreement:

- *It's good to set up for a trip on Sunday.*
- *I don't think it's good to set up for a trip on Sunday (that day).*

b) contrasting:

- *Let's go to the Black Sea this summer.*
- *No, let's go to the Altai mountains instead.*

c) denial:

- *You missed two lessons last week.*
- *But I didn't miss any lesson last week.*

3. Inductive facilitative interaction:

a) order:

- *I've been at school, not at the river.*
- *Go and tell your father where you have been.*

b) request:

- *Could one of you open the window, please?*
- *Yes, of course. Pete, open the window, please.*

c) invitation:

- *All the tourists generally visit this castle.*
- *Look here: why not visit this castle tomorrow?*

4. Emotional by nature facilitative interaction:

a) doubt:

- *I can carry it.*
- *I doubt you can carry it. It's too heavy.*

b) surprise:

- *I saw Nick yesterday.*
- *Did you really see him? He isn't in town.*

c) uncertainty:

- *He will come at six.*
- *He may come at this time but I'm not sure.*

As we know, the question-answer is a partial dialogical unity in the real acts of communication. Questions are always communicative, they have the aim to facilitate the partner of communication and require a response from him/her. Thus, a question is simultaneously a call to a speech reaction. In the practice of teaching foreign languages, questions may be both conditional and real-motivated. So, if the supervisor asks the pupils: *Why did not your father come to the university to see me as I asked you on Monday, Sydorenko?* (the teacher really asked the pupil's parent to come to school), then this is a real question, and a specific answer should be given.

But at the lesson the teacher can ask a lot of other questions, for example: *What color is the blackboard? How many doors are there in the classroom? What is Petrenko doing now? (Etc.)* The answers to these questions are known to those who asks, since they are related to reality. These questions are communicative only in form. In context they are conditional, representing only the form of educational actions, which lead to automatic replicas in the process of dialogical communication.

Here are the examples of the main structural and semantic groups of questions that stimulate the expression of teaching and training replicas (pupils' answers are free, and they use the verbal fragment of questions). **All these questions are facilitative by their nature.**

Questions about «My favorite subject at school»:

- *What subjects are taught now?*
- *What exams do you take at the end of the year?*
- *What foreign languages are you taught?*
- *What is the most difficult subject at school programe?*

Questions about pupils' actions:

- *What are you doing now?*
- *What are your classmates doing now?*
- *Is Petrenko standing near the blackboard?*
- *Why is he standing at the blackboard?*

Questions about the theme «Clothes»:

- *What do we put on when it's hot (cold, frosty, raining, etc.)?*
- *When do we wear a raincoat?*
- *What's Ann wearing now?*
- *Do we wear a fur cap in summer?*

The main types of questions are known to be general, alternative and special one. The most simple answers are to common questions. For educational purposes pupils are often offered to answer full sentences (after incomplete answers):

Teacher:

- *Is our classroom small?*
- *Does this classroom face the shop (a yard)?*

A pupil:

- *No, it isn't. It isn't small. (It's large)*
- *Yes, it is. It's small.*

- Yes, it is. It faces the university yard.
- No, it isn't. It doesn't face the shop (yard) (It faces the street).

As it was noted above, replicas in the usual dialogue are not always correlated with each other as a question – an answer. In a free conversation the partners react productively to such statements as assertion (assessment, judgment, statement, informing, aphorism), invitation, expression of emotions and others. But is it possible in high school to teach schoolchildren more or less widely to speak in response to a replica that does not contain the requirement (an invitation) to speak? Pupils themselves create the content of the statement and, what it is especially important, they freely choose the form of its expression (relying, of course, on the previously learned language material).

Literature

1. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. 2018. №24(1). С. 97–117. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.
2. Onufrieva L., Ivashkevych Ed. The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2021. №51. С. 9–32. DOI: 10.32626/2227-6246.2021-51.9-32

Отримано: 19.02.2022

Д.М. Качур

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

Науковий керівник: Н.С. Славіна

кандидат психологічних наук, доцент,

*доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО РОВЕСНИКІВ

Розглянемо психологічні особливості емоційного ставлення досліджуваних п'ятого та шостого років життя до ровесників за результатами методики вивчення ставлення до себе та ровесників, наведеною вище. Аналіз одержаного матеріалу показав, що більшість дітей середнього і старшого дошкільного віку виявляють середній рівень доброзичливості до ровесників, тобто амбівалентне або індіферентне ставлення до їх якостей та вчинків. У таблиці 1 представлено кількісні показники емоційного ставлення досліджуваних до ровесників (рівня доброзичливості) за середніми показниками.

Кількісні показники емоційного ставлення (рівня доброзичливості) до ровесників досліджуваних середнього і старшого дошкільного віку (у %)

Вікові групи	Рівень доброзичливості		
	високий	середній	низький
5-й р.ж.	8	80	12
6-й р.ж.	4,3	62,8	32,9

Як видно з таблиці 1, 80% досліджуваних п'ятого та 62,8% – шостого років життя виявляють середній рівень доброзичливості до однолітків, а саме: вони вважають, що ровесники не завжди бувають привабливими, іноді не виконують правила поведінки, бувають неслухняними, чим викликають до себе подвійні переживання.

Порівняння особливостей самоствавлення досліджуваних з їх ставленням до однолітків в обох вікових групах показало наявність наступної тенденції: переважно позитивне або амбівалентне самоствавлення поєднується з переважно середнім рівнем доброзичливості до ровесників. На шостому році життя діти проявляють більшу критичність як до себе, так й до однолітків. Зростання критичності у дошкільників до себе та інших дітей, підвищення чутливості до думки інших людей розглядаємо як закономірні явища, оскільки подібні результати були отримані в дослідженнях інших психологів і педагогів (Л. Божович, Г. Бреслав, О. Кононко, В. Котирло, О. Запорожець і Я. Неверович, Ю. Приходько).

Результати дослідження ставлення досліджуваних цього віку до повсякденного настрою ровесників показали, що на їх настрій вони звертають увагу, але не завжди можуть назвати його причину. Якщо на п'ятому році життя діти краще пам'ятають про свій сумний настрій, ніж веселий, то своїх ровесників вони вважають частіше веселими або з мінливим настроєм. Це, на нашу думку, свідчить про те, що середні дошкільники звертають увагу на радісні прояви своїх ровесників, знають, як на них реагувати.

Спостереження за поведінкою досліджуваних під час проведення експерименту показало, що ситуація вибору не є для них проблемною. Більшість з них реагують на процедуру спокійно. Вони досить швидко розміщували фото в той чи інший будиночок. Це однаковою мірою стосувалось як власних фотографій, так і фото ровесників.

Результати, отримані в проведеному дослідженні, свідчать про те, що діти дошкільного віку виявляють більш позитивне емоційне ставлення до себе, ніж до ровесників. З віком збільшується кількість тих, хто проявляє критичність і до себе, і до однолітків. На вияв емоційного ставлення і середнього, і старшого дошкільника впливає присутність того ровесника, до якого це ставлення виявляється. Можна зробити висновок, що діти дошкільного віку здатні оцінювати себе і своїх товаришів за певними ознаками, а також вміють проявляти емоційне ставлення до продуктів власної діяльності та продуктів діяльності ровесників.

Отже, аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про те, що у старших дошкільників існує зв'язок між самоставленням і ставленням до нього ровесників.

Висновки. Отримані дані свідчать не лише про певний рівень сформованості ставлення до себе у старших дошкільників, а й про наявність можливостей для формування позитивного самоставлення, а також формування доброзичливого ставлення до оточуючих, зокрема, до ровесників. Поєднання позитивного самоставлення із доброзичливим ставленням до оточуючих є, на нашу думку, показником і чинником розвитку особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Кононко О.А. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стило, 2001. 336 с.
2. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
3. Удовенко М.В. Методи діагностики емпатії. *Практическая психология та социальная работа*. 2002. №7. С. 55–63.

Отримано: 15.02.2022

Р.С. Кушлак

здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи спеціальності 053 «Психологія»,

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

*Науковий керівник: **О.М. Чайковська***

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

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

ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШОМУ ВІЦІ, ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження продиктовано тим, що на тлі змін у розвитку дитини її емоційно-вольовій сфері не завжди приділяється така ж увага, як інтелектуальному розвитку. Сучасні діти знають і вмюють багато, в них добре розвинута логіка, але вони значно рідше захоплюються, співпереживають, радіють та все частіше проявляють черствість, пасивність, їхні інтереси дуже обмежені, а ігри надто комп'ютеризовані.

Виходячи з концепції модернізації освіти, реформування сучасних освітніх догм спрямоване на розвиток самостійності учнів у навчальній діяльності, їх здатності до самоконтролю та саморегуляції в навчанні. Оновлення навчального процесу передбачає формування навчальної діяльності як особистісної потреби учня, визначеної внутрішніми мотивами, становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності, що неможливо без формування саморегу-

ляції, яка передбачає оволодіння вольовими діями, діями самоконтролю та самооцінки.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз особливостей вольових порушень у дітей молодшого шкільного віку та емпірично дослідити особливості вольової сфери у молодших школярів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали роботи Л. Виготського, В. Іваннікова, Є. Ільїна, О. Лурії, С. Рубінштейна, В. Селіванова, та інших дослідників, присвячені дослідженню психології волі; наукові пошуки Л. Божович, Б. Зейгарник, Є. Ігнат'єва, В. Селіванова, Ш. Чхартішвілі щодо особливостей психічних процесів дітей, їхніх порушень; концепції генезису вольової регуляції Т. Шульги, А. Бикова; дослідження механізмів формування та виховання вольових якостей Б. Анан'єва, В. Комогоркіна, Н. Левітова.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження нами був використаний комплекс теоретичних та емпіричних *методів*: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукової літератури; методики «Дослідження розвитку вольових якостей», «Соціальна сміливість», «Визначення сили волі», «Самооцінка терплячості» (Є. Ільїна та Є. Фещенко), «Сором'язливість».

База дослідження. Ярмолинецький навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів №1 і гімназія», смт. Ярмолинці Хмельницької області. Вибірку склали 78 молодших школярів (учні 3-х класів): 32 хлопчиків і 46 дівчат, віком 8-9 років. Дослідження проводилось упродовж листопада 2021 року – січня 2022 року.

Проведений аналіз психологічних наукових джерел, які висвітлюють досліджувану проблему, уможливив з'ясувати, що вольова сфера є важливою складовою для повноцінного розвитку дитини.

За допомогою емпіричного дослідження вольової сфери у дітей молодшого шкільного віку отримано такі *результати*:

✓ вольові якості у досліджуваних дітей виражені у діапазоні високих та середніх показників (86%). У дітей переважають такі вольові якості як цілеспрямованість, витримка, сміливість, наполегливість, самостійність та ін.

✓ у дітей також переважають високі та середні показники соціальної сміливості (100%), сили волі (87%) та терплячості (97%), що проявляється у наявності таких характеристик як: комунікабельність; сміливість; доброта до оточуючих; енергійність; вміння завершувати розпочату справу вчасно, без відволікання на сторонні предмети; планування свого дня; дотримання власного слова; відповідальність; терплячість до інших та обставин, що виникають у зовнішньому світі, які не можливо змінити; наполегливість, впертість, незалежність, цілеспрямованість, впевненість, стійкість, твердість, принциповість, послідовність, рішучість, самовладання, витримка, контроль, відвага, мужність, принциповість та інші.

Сором'язливість спостерігається у 56% дітей. Проте вона проявляється по-різному – одні діти сприймають лише свою думку, інші ж навпаки залежні від думок інших людей. Сором'язливість, як вольова риса, не заважає дітям у їхній життєдіяльності, оскільки її рівень такий, що дозволяє успішно її долати у потрібний момент.

Проаналізувавши отримані емпіричні дані за гендерною ознакою, нами з'ясовано, що дівчата за усіма методиками отримали вищі результати, ніж хлопчики. Так, у них переважають показники за розвитком вольових якостей: високий рівень у дівчат становить 23%, тоді як у хлопчиків – 8%. Сума середніх та низьких показників у них майже рівна. У дівчаток вона становить 36%, а у хлопчиків – 33%. Високий рівень соціальної сміливості (56% – дівчата, 39% – хлопці), сили волі (36% – дівчата, 13% – хлопці), терплячості (26% – дівчата, 10% – хлопці), сором'язливості (33% – дівчата, 23% – хлопці) також наявний більшою мірою у дівчаток, ніж у хлопчиків.

Отримані результати свідчать про більшу здатність дівчат виконувати довготривалі завдання, кращу витривалість, організованість, терплячість. Також вони більше, ніж хлопчики схильні встановлювати нові контакти, більше комунікабельні, проте, водночас, вони більш сором'язливі.

Отримано: 11.03.2022

Nataliia Mykhalchuk

*Doctor in Psychology, Professor,
Head of the Department of English Language Practice
and Teaching Methodology,
Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine*

Iryna Koval

*Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Foreign Language Education
and Intercultural Communication,
Khmelnyskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL WAYS OF BUILDING UP LINGUOCULTURAL MODELS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

The creation of a new word is always influenced by socio-historical experience of native speakers, their subjective and pragmatic assessments (Phani Krishna, Arulmozi, Shiva Ram & Mishra, 2020). The theory of nomination has the aim to provide primarily studying the process of transition from the facts of surrounding us reality to the facts of speech (Alahmadi, Shank, & Foltz, 2018). In such a way in each individual speech act this process is perceived as specific and unique one (Dale & Duran, 2011).

So, let us analyze *nominative models in the Ukrainian language*. All the ways of word formation in both languages, which are compared, can be divided into: 1) grammatical (affix) ways; 2) semantic

ones (subjects are changed by their lexical meaning) (Tran, Tremblay & Binder, 2020). Among the linguistic cultures in the thematic group we have been studying in the Ukrainian language, we have identified the following affix word-building models, such as *suffix linguocultural models*. These are linguocultural models motivated by verbs with a general word-building meaning «a carrier of a procedural feature», which is specified in certain types as «the instrument, means of action», «the object of actions», «the result of actions». Some suffixes (for example, suffix -к) are used in terms of their nomination of the object having been that performs the action or the object intended to perform the action, called by motivating word: *плавки, підтяжки*.

Linguocultural models formed with the help of this suffix are called an object (a tool, a device). They are designed to perform an action called by a motivating word. In our case it is a linguocultural model *купатися – купальник*. The suffix is -ник. Nouns with a suffix -ат, -ан are called as the object that is characterized by the action called by a motivating word: *шльопати – шльопанець* (colloquial). The other suffixes are -инк, -к. Female linguocultural models with such suffixes are represented by the meaning «to the item of clothing», which is characterized by the action called by a motivating word: *стелитися – устілка, стояти – стійка, ширитися – ширинка* (Тлумачний словник української мови, 2020).

Also linguocultural models with suffixes can have the meaning «tools, devices which have been designed to perform the action»: *накидати – накидка, підв'язувати – підв'язка*. Linguocultural models of the feminine gender which were by suffixation mean the «result of some action». Linguocultural models formed by suffixes called an item of clothing intended to perform the action called by a motivating word: in words *плавки (плавати), підтяжки (підтягувати), повзунки (повзати)* (Тлумачний словник української мови, 2020).

Linguocultural models having been motivated by *adjectives with word-building meaning «a sign of some peculiarity»*. Names of clothes motivated by relative adjectives are explicitly motivated by the adjective, and implicitly – by a noun, in turn motivating this adjective: *теніска (тенісна майка) і (майка для гри в теніс)* (Тлумачний словник української мови, 2020). Therefore, such linguocultural models usually express the person's hidden attitude to the subject that is called «a noun». Linguocultural models with the meaning «a person who is characterized by a quantitative feature», motivated by numerals or adjectives, call an object that contains as many identical parts as the motivating word does, or an object that is a set of as many objects as was called «a motivating word» (with suffix -к).

Linguocultural models of a feminine gender with suffixes represented by some morphemes have the general meaning «an item of clothing which is characterized by a feature called by a motivating word»: *бейсбольний – бейсболка, шкіряний – шкірянка, матроський – матроска, натільний – тільняшка, тенісний – теніска, футбольний – футболка* (Тлумачний словник української мови, 2020). Morpheme -івк is represented by a linguocultural models

«спецівка». Often the following adjectives, in turn, are motivated by surnames, names of countries and cities: *Шотландія – шотландський – шотландка* (colloquial version of the name «спідниця – кілт»), *Угорщина – угорська – угорка*, *В'єтнам – в'єтнамський – в'єтнамка*, *Кубань – кубанський – кубанка*, *Фінляндія – фінський – фінка*, *Черкесія – черкеський – черкеска*, *Польща – польська – полька* (Глумачний словник української мови, 2020).

Further lexical specification of the meaning of such nouns often depends on the fact that from a semantic point of view these words are motivated by specific phrases with a motivating adjective as a defining word: *шкіряна куртка*. Linguocultural models with suffixes *-к, -нк, -ок* call the item of clothing by some characteristic basis, containing some motivating adjective: *дублення – дублянка, кося – косинка, фланелевий – фланелька, стьобаний – стьоганка, валяний – валянок*. Truncation of the base of the adjective is observed in the following cases: *спеціальний – спецівка* (colloquial), *натільний – тільняшка* (Глумачний словник української мови, 2020).

Linguocultural models *motivated by nouns with the word-building meaning «a carrier of the subjective feature»* (a peculiarity that consists of the attitude to the subject, by the person or by the phenomenon called by the motivational word). The next is suffix *-ник*. Linguocultural models with a suffix *-ник (-ик)* have a general meaning «the subject of clothing, which is characterized by the relation to the object, the phenomenon which is called by the motivating word»: *вата – ватник, дощ – дощовик, пісок – пісочник* (Глумачний словник української мови, 2020). Many names are also motivated by the adjectives with suffix *-н* and, as a consequence, simultaneously belong to the type of nouns with a suffix with the meaning «on the body»: *пильовик (пил і запарошений), фартух (перед і передній), тільник (тіло і натільний)* (Глумачний словник української мови, 2020).

Female linguistic cultural models with a suffix *-ниц* called an object that is characterized by a relation to what subject is called by a motivating word. These subjects include the names of parts of clothing: *волосся – волосяниця, рука – рукавиця*. Suffixes *-овк, -івк*. The meaning of all words with these suffixes explains the relation to the phenomenon called by the motivating noun: *шторм – штормівка, вітер – вітровка, крос – кросівка*. The meaning of «a part of the subject – the carrier of the subjective trait» is presented in linguocultural models with the suffix *-ілк*: *гомілка* (Глумачний словник української мови, 2020).

Nouns with suffix *-анк* are characterized by the attitude to what is called a motivating word. These names include the name of the head-dress «*вушанка*». This group also includes linguocultural models with other suffixes, motivated by proper names and nouns, which have a general meaning «an item of clothing that is characterized by the attitude to the person named by the motivating word»: *пілот – пілотка, ковбой – ковбойка* (Глумачний словник української мови, 2020).

In the Ukrainian language there is a large group of words which is formed by prefix-suffix linguocultural models – nominations of clothing.

With the help of prefixes in linguocultural models which are motivated by nouns (mostly by prefixes and suffixes), it is expressed clarifying meanings that specify the nature of the relationships of the subject with a subjective feature, called by the motivating word. These groups include:

1. *Spatio-temporal meanings*. Different spatial meanings (which specify the location of the object called by the motivating word, according to the object called this motivating word) are expressed in prefix-suffix linguocultural models which are motivated by nouns. Linguocultural models with the prefix *на-* and the suffix *-ник* are called an item of clothing that is intended to be on the surface of what is called by a motivating word: *груди – нагрудник, коліно – наколінник, чоло – начоловник, рукав – нарукавник* (Тлумачний словник української мови, 2020).

2. *The meaning of the absence of an object called by a motivating word* is also expressed in words which are motivated by nouns. Linguocultural models with the prefix *без-* and the suffix *-к* are called an object that is characterized by the absence of what is called by a motivating word: *рукав – безрукавка, козирьок – безкозирка* (the base of the word «козирьок» is truncated). Linguocultural models with the prefix *на-* and the suffix *-ок* have the meaning of similarity, name the object that is not fully identify the subject what is called by a motivating word: *гомілка – паголенок* (Тлумачний словник української мови, 2020).

Linguocultural models with the prefix *під-* and the suffix *-ник* call the subject that is below, under what the subject is called by a motivational word: *штани – підштанники, спідниця – під'юбник (colloquial)* (Тлумачний словник української мови, 2020). A small part of the linguocultural models of the studied thematic group in the Ukrainian language does not fit the content under the above classification, as it was formed by truncating the basis of a motivational word. Lexical unit «воріт», belonging to this group, is a truncation of the verb «повернути».

Suffixless linguocultural models were formed directly by *truncation* «трико» (трикотажний) і «кажан» (colloquial from «шкіряний») (Тлумачний словник української мови, 2020). These grammatical ways of word formation are often combined with the term «word formation», in contrast to the following grammatical ways of word building, which are often generalized by the term «word building».

Literature

1. Тлумачний словник української мови. 2020. URL: <https://slovnuk.ua>
2. Alahmadi A., Shank C. & Foltz A. Vocabulary learning strategies and vocabulary size: Insights from educational level and learner styles. *Vocabulary Learning and Instruction*. 2018. №7(1). P. 1–21. <https://doi.org/10.7820/vli.v07.1.alahmadi>.
3. Dale R. & Duran N.D. The cognitive dynamics of negated sentence verification. *Cognitive Science*. 2011. №35(5). P. 983–996.
4. Phani Krishna P., Arulmozi S., Shiva Ram M. & Mishra R. Kumar. Sensory Perception in Blind Bilinguals and Monolinguals. *Journal of Psycholinguist*

Research. 2020. №49(4), P. 631–639. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09689-5>.

5. Tran A.H., Tremblay K.A. & Binder K.S. The Factor Structure of Vocabulary: An Investigation of Breadth and Depth of Adults with Low Literacy Skills. *Journal of Psycholinguist Research*. №49(2). P. 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>.

Отримано: 30.01.2022

В.В. Нижник

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

Науковий керівник: Р.Т. Сімко

кандидат психологічних наук,

*старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАХІВ У ПІДЛІТКІВ

Форми і прояви страхів у підлітків різноманітні. В міру включення підлітка у соціум. Його страхи стають все більш соціальними (на відміну від дітей молодшого шкільного віку). Процес своєрідної «соціалізації» страхів починається ще у дошкільному віці, інтенсифікуються у підлітковому віці, коли на перший план виходять страхи, пов'язані із міжособистісним спілкуванням.

Підлітковий вік – переломний вік, у цей період формується самооцінка, відбувається перехід від шкільного (дитячого) життя до більш зрілого (дорослого), налагоджується зв'язок із соціумом. Тому підліткові страхи тісно пов'язані із самооцінкою і тривогами.

Для дослідження страхів використовуються такі методики: Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера), опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів ІСАС та дослідження самооцінки особистості [1; 3].

Нижче наведено короткий опис методик.

Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера)

Вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливо, так як ця властивість в багато чому обумовлює поведінку суб'єкта. В кожній людини снує свій оптимальний рівень тривожності – це так звана позитивна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї доцільним компонентом самоконтролю і самовиховання.

Більшість відомих методик дозволяє виміряти і оцінити тільки особистісну тривожність, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдина методика, яка дозволяє диференційно виміряти тривожність і як особистісне явище, і як стан являється

методика запропонована Ч.Д. Спілбергером. На російську мову адаптовано Ю.Л. Ханіним.

Обробка результатів:

1. Визначення показників ситуативної та особистісної тривожності за допомогою ключа.
2. На основі оцінки рівня тривожності складання рекомендацій для корекції поведінки випробуваного.
3. Обчислення середнього показника СТ і ЛТ і їх порівняльний аналіз у залежності, наприклад, від статевої приналежності випробовуваних.

При аналізі результатів самооцінки треба мати на увазі, що загальний підсумковий показник по кожній з підшкал може знаходитися в діапазоні від 20 до 80 балів. При цьому чим вище підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної або особистісної). При інтерпретації показників можна використовувати наступні орієнтовні оцінки тривожності: до 30 балів – низька, 31-44 бали – помірна; 45 і більш висока.

По кожному випробуваному слід написати висновок, який має включати оцінку рівня тривожності та при необхідності рекомендації щодо його корекції.

Так, особам з високою оцінкою тривожності варто формувати почуття впевненості та успіху. Їм необхідно зміщати акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності й конкретне планування по підзадач. Для людей з низькою тривожністю, навпаки, потрібно пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості, висвітлення почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

За результатами обстеження групи також пишеться висновок, що оцінює групу в цілому по рівню ситуативної та особистісної тривожності, крім того, виділяються особи, високо і низько тривожні [2].

Опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів ІСАС

Опитувальник розроблений Ю. Щербатих [3] для дослідження актуальних страхів особистості, призначений для обстеження здорових осіб. Процедура являє собою заповнення опитувальника: окреслення цифрового варіанта відповіді, яка найбільше відповідає думкам респондента.

Після виконання тесту в розпорядженні експериментатора опиняються 24 цифри, які отримані по кожному страху окремо. Для визначення узагальненого показника рівня страху цифри складаються. Окрім того, можна аналізувати ступінь вираженості кожного конкретного страху. Середній інтегральний показник страху складає від 77,9 до 104,0 балів.

Дослідження самооцінки особистості

Дослідження складається із двох серій, яке базується на способі вибору.

Перша серія

Визначити список і кількість еталонних якостей бажаного та небажаного образу «Я». досліджуваного просять продивитися слова із списку і, вибравши їх, скласти два рядки. В один ряд треба вписати слова, які визначають ті якості особистості, які відносяться до суб'єктивного ідеалу, тобто складають «позитивну множину», а в другий ряд – ті якості, які небажані, тобто складають «негативну множину».

Друга серія

Визначити набір якостей особистості досліджуваного, які на його погляд, йому властиві поміж вибраних еталонних якостей «позитивної» та «негативної» множини.

Як формується рівень самооцінки? Певний рівень самооцінки формується в дитинстві. В цьому певну роль відіграють особистісні характеристики, в першу чергу тип темпераменту людини. Другою складовою формування самооцінки є ті відносини, що склалися в сім'ї, жорсткий чи, навпаки, м'який принцип виховання.

Мета обробки результатів – одержання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» та «негативною» множинами. Для підрахунків кожного з коефіцієнтів кількість якостей у колонці, визначених досліджуваним як такі, що властиві йому, ділять на всю суму якостей у даній колонці. Рівень та адекватність самооцінки визначають на основі одержаних коефіцієнтів.

Список використаних джерел

1. Изард К.Э. Психология эмоций / перевод с англ. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 464 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія. 3-є вид. перероб. та доп. : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
3. Щербатых Ю. Психология страха. Москва : Издательство Ардис, 2003. 344 с.

Отримано: 27.01.2022

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*

О.О. Кінащук

*здобувач вищої освіти Ps1-B21 групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Особистісна регуляція діяльності виконує важливу інтегративну роботу співвіднесення людини з об'єктивними умовами існування в конкретному соціальному і природньому середовищі. Але людина це не тільки соціальна істота, вона має також тілесне існування. Тому на психічних станах людини відображаються особливості її як індивіда, якому характерні певні соматичні, статеві, вікові та інші характеристики. Їх роль як біологічних механізмів діяльності суттєво зростає в складних умовах. Біологічні процеси людини забезпечують цілісність організму та певний рівень регуляції діяльності. Не дивлячись на те, що людина не перестає бути тілесною істотою, її фізичне існування потрібне для того, щоб діяти заради досягнення своїх життєвих цілей та ідеалів. Значення цього положення можна пояснити на особливостях взаємодії психологічного змісту та нейродинамічних факторів, які в реалізації станів напруженості займають одне з перших місць (Онуфрієва, 2016; Онуфрієва & Білоус, 2019). Так, у складних умовах динамічна сторона (темп, енергія, інтенсивність) діяльності і поведінки набуває досить суттєвого значення, так як вона безпосередньо визначає ефективність, надійність людини. Цей момент добре прослідковується в професійній діяльності особистості, а саме при розгляді працездатності особистості як передумови надійності та витривалості людини. Працездатність як фактор напруженості здатна надавати суттєві позитивні, або, навпаки, обмежуючі впливи на динамічні показники професійної діяльності та на її кінцеву результативність (Онуфрієва, 2016).

Психічний стан людини в кожний конкретний момент діяльності виступає як єдина структура, що визначається цілісністю особистості. Цілеспрямованість людської діяльності передбачає інтеграцію часткових видів її регуляції, узгодженість їх у часі відповідно до умов життєвої задачі. Проте в станах напруженості ця узгодженість часто порушується, її окремі елементи починають діяти у протилежних напрямках. Особистісна регуляція базується на усвідомленні людиною комплексу зв'язків і відносин, які характеризують її як суб'єкта соціальних відносин, тобто як представника різноманітних соціальних спільнот, починаючи від ма-

лих груп, закінчуючи таким великими соціальними групами як клас і нація. В загальній структурі особистісної регуляції діяльності особливе місце займає усвідомлення людиною самої себе – своїх властивостей, особливостей, дій або станів. З цього приводу Б.Г. Ананьєв говорив, що людину потрібно розглядати не тільки як відкриту систему, але також як «закриту» внаслідок внутрішнього взаємозв'язку її властивостей (Онуфриєва & Билоус, 2019).

Особистісні утворення найбільш інтимно пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями та виконують функції саморегуляції, пізнання і відношення людини до самої себе. Потреба у самопізнанні визначається необхідністю точніше та адекватніше виконувати діяльність в оточуючому середовищі, будувати взаємодію з іншими людьми. Усвідомлення себе у вигляді стійкого об'єкту передбачає внутрішню цілісність, сталість особистості незалежно від ситуацій, які змінюються. Самосвідомість – це певне відношення, динамічна установка по відношенню до себе. Самосвідомість не позбавлена внутрішніх протиріч, які є наслідком не самодовільної активності особистості, а відображають об'єктивні відношення, в які вступає людина в своїй діяльності.

Зрозуміло, що дослідження психічних станів людини проводиться з метою оптимізації професійної діяльності. Говорячи про працездатність людини як потенційну можливість індивіда виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності впродовж певного часу, потрібно зазначити, що вона залежить від умов діяльності та психофізіологічних ресурсів індивіда.

Загальна класифікація працездатності включає два види – загальну як потенційну, максимально можливу працездатність при мобілізації всіх резервів організму; фактичну, яка залежить від поточного стану здоров'я, самопочуття людини, а також типологічних властивостей нервової системи, індивідуальних особливостей функціонування психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття), від оцінки людиною значущості та доцільності мобілізації певних ресурсів організму для виконання діяльності на заданому рівні надійності і протягом певного часу при умові нормального відтворення витрачених ресурсів організму (Онуфриєва & Билоус, 2019). Психічна втома проявляється в таких особливостях: 1) в області відчуттів втома проявляється у зниженні чутливості людини, в результаті чого окремі подразники зовсім не сприймаються, а інші сприймаються лише із запізненням; 2) понижується здатність концентрувати увагу, свідомо її регулювати, в результаті людина відволікається від трудового процесу і здійснює помилки; 3) в стані втоми людина менше здатна до запам'ятовування, також важче згадати вже відомі речі, при цьому моменти пригадування носять фрагментарний характер і людина не може застосовувати свої професійні знання в роботі в результаті порушення пам'яті; 4) мислення втомленої людини стає повільним, неточним, втрачає свою критичність, гнучкість, широту, і як результат, людині важко прийняти правильне рішення;

5) в емоційній області під впливом втоми виникає апатія, стан напруженості, можуть виникнути явища депресії або підвищеної роздратованості, і як наслідок виникає емоційна неврівноваженість; 6) втома створює перешкоджаючі умови для діяльності нервових функцій, які забезпечують сенсомоторну координацію, в результаті цього час реакції втомленої людини збільшується, а відповідно, вона повільніше реагує на зовнішні впливи, одночасно втрачає координованість рухів, що приводить до помилок, і навіть нещасних випадків (Онуфрієва, 2016; Онуфрієва & Билоус, 2019).

Після завершення роботи настає період відтворення фізіологічних і психологічних ресурсів організму, хоча не завжди відтворювальні процеси проходять нормально й швидко, після сильно вираженої втоми внаслідок впливу екстремальних факторів організм не встигає відпочити, відтворити сили за 6-8 годин нічного сну, інколи потрібні дні, тижні для відтворення ресурсів організму. У випадку неповного відтворювального періоду зберігаються залишкові явища втоми, які можуть накопичуватись, і приводити до хронічної втомлюваності різного рівня вираження. В стані перевтоми тривалість фази оптимальної працездатності різко скорочується або може повністю бути відсутньою, і вся робота проходить в фазі декомпенсації. В фазі хронічної перевтоми понижується розумова працездатність: людині важко зосередитись, інколи з'являється забудькуватість, повільність рухів і неадекватність мислення (Онуфрієва, 2016; Онуфрієва & Билоус, 2019). Слід додати, що втома супроводжується формуванням комплексу суб'єктивних переживань людини. Специфіка проявів втоми залежить від виду навантаження, локалізації її впливу, часу, необхідного для відтворення оптимального рівня працездатності.

Насамперед, комунікативні вміння майбутніх фахівців соціономічних професій виступають обов'язковим атрибутом його практичної роботи. Тому, закономірним виступає передбачення, що емоційна напруженість у їхній професійній діяльності пов'язана з їхньою сферою взаємодії з іншими людьми. Виходячи з поняття «напруженість» як психічного стану, йдеться про емоційну напруженість у професійній діяльності фахівців соціономічних професій як такий стан, що виражається у характерних особливостях переживань і поведінки та об'єктивно викликається такими труднощами, які для людини неможливо подолати. Такими труднощами у діяльності виступають комунікативні, які провокуються бар'єрами, що блокують діяльність. Взагалі, ми вважаємо, що комунікативність майбутніх фахівців соціономічних професій – це психічна готовність людини до професійної діяльності, яку слід розглядати в єдності трьох компонентів – потреби в спілкуванні з боку особистості, високого емоційного тону на часовому відрізку спілкування і стабільності комунікативних навиків та вмінь. Якщо одна із цих ланок випадає, то ймовірним виступає виникнення емоційної напруги в плані спілкування з людьми, що

може призвести до емоційного вигорання особистості. Синдром або феномен «вигорання» проявляється як стан фізичного і психічного виснаження, викликаний емоційною перенапругою при роботі з людьми (Онуфрієва, 2016; Онуфриева & Билоус, 2019).

Феномен «вигорання» розглядається як певне змінення в структурі психічних регуляторів трудової діяльності – образі об'єкту та образі суб'єкту праці; у представників соціономічних професій із високим рівнем «вигорання» має місце тенденція негативного відношення до партнера із спілкування, і, навпаки, низький рівень вираження симптомів «вигорання» прослідковується у професіоналів із позитивним ставленням до людей і до себе самого; високий рівень «вигорання» властивий професіоналам, які характеризуються низькими показниками рівня готовності до соціальної діяльності і навпаки.

Висновки. Симптоми синдрому «вигорання» не відрізняються чіткою специфічністю і можуть варіювати від легких поведінкових реакцій (дратівливість, втомлюваність під кінець робочого дня (і навіть на початку), тривожність тощо) до психосоматичних, невротичних, і, ймовірно психотичних розладів. Професійна рефлексія, яка супроводжує комунікативні вміння майбутніх фахівців соціономічних професій, проявляється в процесі практичної взаємодії, коли фахівець прагне адекватно зрозуміти та цілеспрямовано регулювати думки, почуття і вчинки, в процесі проектування діяльності, в процесі самоаналізу і самооцінки фахівцем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта діяльності.

Список використаних джерел

1. Онуфрієва Л.А. Психологічне забезпечення діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій в екстремальних ситуаціях. *Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях* : материалы Респ. науч.-метод. семинара, Брест, 23 марта 2016 г. Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2016. С. 157–162.
2. Онуфриева Л.А., Билоус С.В. Взаимосвязь индивидуально-психологических факторов личности и возникновения СЭВ. *Психологическое здоровье в контексте развития личности* : материалы X Респ. науч.-практ. конф., Брест, 14 февраля 2019 г. Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2019. С. 97–100.

Отримано: 15.01.2022

О.В. Янковський

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

*Науковий керівник: **О.А. Логвіна***

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

**ЦІННІСНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ
СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

Цінності, як відомо, становлять ядро культури, а цінності особистості акумулюють у собі основний зміст її духовного світу. Вони ж як інтимне надбання особистості представляють притулок свободи особи й виводять її в область соціальної взаємодії (Давидюк, 2012). Поняття «ціннісні уявлення» й «цінності» у психологічній літературі часто змішуються: або перші розглядаються як дзеркальне відображення других, що не представляє окремого інтересу, або другі зводяться до першого. У роботах, присвячених міждисциплінарному вивченню цінностей, було обґрунтовано помилковість розуміння цінностей як породжень свідомості й необхідність розрізняти цінності й рефлексивні ціннісні уявлення, що є присутніми у свідомості; останні не цілком відповідають реально значимим цінностям. Проаналізувавши безліч різних розумінь і визначень цінностей, що пропонувалися у філософії, соціології, етиці й психології, був зроблений висновок про неминучість співвіднесення цього поняття із трьома різними групами явищ. Було сформульовано уявлення про три форми існування цінностей, що переходять одна в іншу:

- ✓ суспільних ідеалах – вироблених суспільною свідомістю й присутніх у ньому узагальнених уявленнях про досконалість у різних сферах громадського життя;
- ✓ предметному втіленні цих ідеалів у діяннях або витворах конкретних людей;
- ✓ мотиваційних структурах особистості («моделях належного»), що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів (Давидюк, 2011).

Ці три форми існування переходять одна в іншу. Визнання цінностей реально діючими іманентними регуляторами діяльності індивідів, які впливають на поведінку незалежно від їхнього відбиття у свідомості, не заперечує існування не співпадаючих з ними як по змісту, так і по психологічній природі свідомих переконань або уявлень суб'єкта про власні цінності (Давидюк, 2012).

Вищий рівень в ієрархічній системі цінностей займають ціннісні орієнтації (ЦО). Ціннісна орієнтація – це спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх

потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. А особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. Ціннісні орієнтації є складними утвореннями, що вбирають в себе різні рівні і форми взаємодії громадського і індивідуального в особистості, специфічною формою усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього, суттєвості свого власного «Я» (Ложкин, 2010).

У якості ще однієї категорії ціннісних уявлень слід виділити ціннісні ідеали (ЦІ). Сполучення «ціннісні ідеали» на перший погляд нагадує тавтологію, оскільки при визначенні поняття «цінність» ми опираємось на поняття «ідеал». Зміст поняття ЦІ полягає в тому, що людина є не пасивним об'єктом власної ціннісної регуляції, а суб'єктом, що здатний оцінювати власні цінності й проектувати (екстраполювати) в уяві власний рух до цінностей, які відрізняються від сьогоднішніх. ЦІ, ієрархія яких характеризує цінність для людини особистісних цінностей не беручи до уваги образ свого «Я», виступають як ідеальні кінцеві орієнтири розвитку цінностей суб'єкта (у його уявленні). Поряд із ЦІ можна також говорити про ціннісну перспективу, що відображає уявлення людини про свої цінності в конкретному майбутньому (через 5, 10, 20 років) і є своєрідною проміжною ланкою між ЦО й ЦІ. Існує й ціннісна ретроспектива – уявлення суб'єкта про свої цінності якийсь час тому назад. Ці різновиди можливо емпірично диференціювати за допомогою різних інструкцій до заповнення тих самих вербальних методик, зокрема методики прямого ранжування цінностей М.К. Рокіча. У категорію ціннісних уявлень входять також уявлення про системи цінностей конкретних людей. Як показує досвід, задача відтворення системи цінностей іншої людини не викликає значних ускладнень, хоча ступінь адекватності цього відтворення може істотно відрізнятись. Так чи інакше, різноманіття факторів, що впливають на формування ціннісних уявлень, і їх різновидів робить досить цікавим емпіричне вивчення.

Система цінностей, що сформувалася у людини в процесі усього періоду виховання й соціалізації, допомагає легко й просто класифікувати різноманіття явищ і предметів дійсності з погляду їхньої корисності, необхідності. Вона дозволяє організувати, систематизувати найрізноманітнішу інформацію, що людина отримує від навколишнього світу для задоволення власних потреб, бажань і намірів. Тому можна стверджувати, що ціннісні орієнтації особистості не є чимось довільним. Вони насамперед базуються на сформованих потребах особистості, її бажаннях, прагненнях. Із системи цінностей особистості випливає й мотивація діяльності, що є свідомим обґрунтуванням необхідності здійснення тих або інших дій. Ціннісні орієнтації особистості відіграють провідну роль у процесі прийняття переважного числа рішень.

Наприклад, рішення про укладення шлюбу або ж про його розірвання насамперед впливає із системи цінностей, яка базується на системі потреб. Ухвалюючи рішення щодо розірвання шлюбу, людина насамперед мотивує його тим, що не задовольняються, з її погляду, важливі потреби. Згідно статистичними даними і спостереженням психологів, дуже часто причиною розлучень є захоплення кар'єрою й погоня за матеріальними благами. А буває, що сім'ї розпадаються через те, що, передбачаючи подібну ситуацію, один з партнерів (частіше чоловік) не дозволяє іншому занадто завзято займатися своєю кар'єрою. Тим часом сучасна жінка прагне бути все більш незалежною, займатися не тільки й не стільки домашніми справами, а собою, своїм професійним ростом, що більшість чоловіків не влаштовує (Пірен, 2003).

Висновки. Отже, ціннісні орієнтації дають особистості можливість вирішити, що є для неї значимим і важливим в подружньому та сімейному житті. Для одних це можуть бути діти, їхнє здоров'я; для інших – благополуччя, любов, ласка з боку партнера; для третіх – матеріальний добробут і задовільні житлові умови. Це також можуть бути: задоволеність сексуальним життям у шлюбі, здоров'я (як власне, так і партнера), гарні взаємини з батьками і родичами, професійний успіх і кар'єра.

Список використаних джерел

1. Давидюк Н.О. Ціннісно-орієнтаційний зміст образу «Я» молодого подружжя. *Психологія* : збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип. 14. С. 104–109.
2. Давидюк Н.О. Чинники гармонізації емоційних стосунків подружжя. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2011. Т. IV. Ч. 5. С. 80–83.
3. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта : учеб. пособие. Київ : МАУП, 2010. 256 с.
4. Пірен М.І. Конфліктологія : підручник. Київ : МАУП, 2003. 360 с.

Отримано: 2.03.2022

ПРОБЛЕМИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

О.М. Капустюк

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
Київ, Україна*

В.С. Пастушенко

*науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ БАТЬКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Вступ. Один із ключових моментів, з досвіду країн, в яких відбувається реформування освітнього процесу, є переосмислення ролі батьків, як основних учасників цього процесу. Тому, в офіційних документах акцентується увага на важливості їх ролі: «У кожній родині [діти] повсякденно переживатимуть численні зміни, що супроводжують їхній освітній шлях, а отже вони повинні знаходити підтримку та супровід, необхідні для повного розкриття свого потенціалу» (Gouvernement du Québec, 2019), також наголошується, що саме батьки вважаються першими і головними вихователями своєї дитини (Gouvernement du Québec, 2010), тими особами, що несуть відповідальність за участь в освітньому проєкті їхньої дитини та становлення її як особистості.

Результати дослідження. Співпраця школи та сім'ї сприяє розвитку довірчих зв'язків між вчителями та батьками та визнанню батьками важливості власної залученості до освітнього прогресу їхньої дитини. Потрібно розуміти, що «батьки стають більш відкритими щодо участі в освітньому процесі, якщо вважають себе компетентними для цього, якщо вважають, що це їхня роль, і якщо їх запрошують до цього» (Larivée, S.J., 2011).

Особливого інтересу серед концептуальних моделей залучення батьків до освітнього процесу їхніх дітей набуває *теоретична модель Джойс Епштейн* (Epstein J.L., 2001), в основу якої закладено класифікацію типів участі батьків. Повна назва моделі Епштейн – «Основа шести типів залучення до комплексних програм партнерства та типових практик». Обговорюючи модель, науковці наголошують, що кожен тип участі в освітньому процесі є двостороннім партнерством, тобто це спільна співпраця сім'ї та школи, а не визначені в односторонньому порядку, як було встановлено довгий час, право та можливість школи.

Отже, типи за моделлю Дж. Епштейн:

1. Роль батьківства та компетентності батьків: створення вдома здорового та безпечного середовища підтримки дитини як учня; функція школи – забезпечення сім'ї навчанням та інформацією, що сприятиме розумінню та розвитку своїх дітей.

2. Спілкування сім'я-школа: використання ефективних засобів комунікації від школи до дому та від дому до школи з метою отримання інформації щодо шкільної програми та успіхів своїх дітей.

3. Волонтерство у школі: приділення особистого часу з метою участі в різних видах діяльності або їх підтримки; школи для отримання максимуму від такої участі створюють гнучкі графіки, що відповідають таланту й інтересам батьків, потребам учнів, вчителів та адміністрації.

4. Навчання вдома: супровід дитини під час виконання домашніх завдань та інших заходів, пов'язаних з навчальною програмою; вчителі можуть надавати методичні рекомендації.

5. Участь у прийнятті рішень та діяльності школи: участь у батьківських комітетах або в органах, що приймають рішення; школи забезпечують рівний доступ для кожного.

6. Співпраця з громадою: участь у визначенні та умов використання ресурсів та послуг, що пропонує громада, для підтримки сімейної практики, розвитку та навчання учнів; школи можуть допомогти сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами.

Мотиваційні та об'єктивні чинники. Деякі науковці зосередили свою увагу на мотиваційних та об'єктивних чинниках, що спонукають батьків брати участь у освітньому процесі своєї дитини. Наприклад, Гувер-Демпсі та Сендлер під час своїх досліджень впродовж 1995-2010 років виокремили три основних, на їхню думку, джерела батьківської мотивації (Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M., 2012), серед яких:

✓ особиста мотивація, а саме розуміння батьками своєї ролі, а також відчуття своєї ефективності в допомозі дитині у школі;

✓ позитивне реагування батьків на запрошення щодо участі у різних шкільних заходах як від учителя особисто, так і через їхню дитину;

✓ різноманітні чинники, що пов'язані з життєвим контекстом (наприклад, компетентність в окремих питаннях, доступний для них час та наявність можливостей або сімейна культура).

Сімейні переконання, мотивацію та джерела інформації батьків щодо освітнього процесу їхньої дитини впродовж 2020-2021 років вивчали і науковці Центру загальної освіти (CUE) при Брукінгському інституті (Winthrop, R. & Ershadi, M., 2021). Аналіз зібраних даних засвідчив, що саме вчителі мають великий вплив на формування думки батьків та на їхнє бачення якісної освіти їхньої дитини. Більше того, зазначається, що ідеалом співпраці зі школою для батьків є такі відносини, коли учитель дитини поділяв їхнє бачення щодо форм, засобів та цілей навчання.

Співпраця школи та сім'ї. Відносини між школою та родинами для їх продуктивності потребують рівного становища та відповідальності за освітній процес як для вчителів, так і для батьків, утворення атмосфери партнерства, а не відносин експерт-бенефіціар, у яких школа (та її представники) розглядаються як експерти, що диктують шляхи бенефіціару освітньої послуги, тобто батькам тощо. Дуже часто відносини між школою та батьками обмежуються потоком певної інформації від школи до батьків, тобто коли вчителі та адміністрація школи припускають, що інформування відповідає очікуванням батьків, а батьки вважають, що це єдина інформація, на яку вони можуть мати право. Саме в цій перспективі з'являється концепція спільного навчання, тобто «розподіл освітніх обов'язків відповідно до ролей та компетентностей учасників освітнього процесу [...] у дусі співпраці та партнерства» (Prévôt O., 2008).

На основі кількісного опитування науковцями були представлені висновки дослідження щодо уявлень про ідеальну школу серед батьків і вчителів у Франції, зокрема щодо очікувань сімей (2 492 особи на території Бельфор). Образ нової школи, який вималювався як наслідок такого опитування, мав консенсуальний характер. В його основі ідея «школи-святилища» поступається місцем «одностайним очікуванням відкритості школи для суспільства» (Prévôt O., 2008). Цей образ ґрунтується на чотирьох передумовах: школа має відновити суспільство; місія школи – сприяти прагненню особистості до щастя; особистість є основою суспільства; непрозорість школи по відношенню до батьків більше не є законною.

Досліджуючи перешкоди на шляху співпраці між вчителями та батьками, Larivée говорить також про наявність особистісного чинника зі сторони вчителів: батьки не утворюють монолітний блок, а отже процес встановлювання гармонійних та відкритих стосунків з батьками буде різнитися від однієї людини до іншої (Larivée, S.J., 2013). Вчителі також вважають об'єм викладацьких завдань і пов'язаний з цим брак часу перешкодою для співпраці школи та сім'ї. У цьому контексті деякі вчителі віддають перевагу впливу на учнів перед співпрацею з батьками, оскільки остання буде виглядати швидше «як додаткове навантаження, ніж користь, яка може полегшити їхню роботу» (Gouvernement du Québec, 2021). Також багато вчителів не схильні заохочувати батьківську участь у класі, оскільки бояться, що батьки будуть засуджувати їхні педагогічні рішення. Цей страх матеріалізується, коли деякі батьки стають на бік дитини, звинувачуючи школу і шукаючи винного в проблемних ситуаціях.

Для налагодження співпраці Larivée (Larivée, S.J., 2013) вводить концепцію балансу школи та сім'ї, в основі якої заохочення вчителів і батьків до самоаналізу та саморегуляції щодо їх спільної ролі як вихователів дитини. Для цього дослідник пропонує вчителям орієнтуватися в своїй роботі також на пошук тих способів та технологій навчання учнів, що сприятимуть заохоченню до учас-

ті їх батьків; в свою чергу, батьки мають ставити собі запитання щодо потреб та особливостей їхньої дитини, виявлення яких допоможуть найкращим чином скоригувати навчальний процес, щоб створити середовище безперервної школи та забезпечувати успіх у навчанні дитини.

Спілкування з батьками. Опитування, проведене Larivée на вибірці, що складалася з батьків, вчителів та шкільної адміністрації, визначило ситуації, що сприяють участі батьків (Larivée, S.J., 2011). Серед яких спілкування між школою та сім'єю (повідомлення, зустрічі тощо) має найбільшу перевагу як для батьків, так і для педагогічного персоналу. Це спілкування, яке має форму передачі інформації щодо учня, новин класу чи установи, може призвести до різних ступенів співпраці між учасниками освітнього процесу. Larivée також пропонує вісім можливих форм співпраці, згрупованих на чотири рівні відповідно до «ступеню відносин, прихильності, консенсусу та розподілу влади між учасниками освітнього процесу» (Gouvernement du Québec, 2021):

1) інформація та консультації: офіційні зустрічі та періодичний обмін інформацією;

2) координація та консультації: гармонізація дій та обмін ідеями з метою досягнення спільної мети (наприклад: організація кампанії зі збору коштів або розробка проєктів);

3) співпраця та партнерство: двостороннє спілкування, встановлення відносин рівності та взаємної довіри, пошук консенсусу у прийнятті рішень та визнання компетентностей партнерів та їх взаємодоповнюваності;

4) спільне управління та консолідація: спільне прийняття на себе управлінських зобов'язань (Larivée, S.J., 2011).

Залежно від очікувань і компетенцій батьків і вчителів, переважні форми співпраці та спілкування відрізняються. Наприклад, якщо деякі батьки очікують, що школа буде інформувати про успішність та шкільне життя їхньої дитини (рівні 1 і 2), інші вважають найкраще, коли в них бачать активних партнерів, які беруть участь у процесі прийняття рішень (рівні 3 і 4). В останні десятиліття в наукових дослідженнях переважно більшість підтримується співпраця та партнерство (рівень 3), що, зокрема, означає «двостороннє спілкування, визнання взаємодоповнюваності та досвіду кожного з партнерів, розподіл влади» (Larivée, S.J., 2011). Це також підкріплюється дослідженнями ЕЕФ, де зазначається про важливість ставлення до батьків як до партнерів на рівних з тими, хто займається освітнім середовищем (Guidance Report, 2018).

Достатньо цікаві результати демонструють *гендерні дослідження*, що пов'язані з вивченням впливу на успішність дитини залученості до освітнього процесу безпосередньо батька. Участь розглядається через широкий спектр ставлень до освітнього процесу та різні форми активності батьків (*мова про тата*). Дослідники Хілл і Тайсон (Hill & Tyson, 2017) згрупували їх у три категорії:

шкільна соціалізація – розмови про вибір професії чи батьківські очікування щодо навчання; домашні заняття – домашні навчальні заходи, а також супровід під час виконання домашніх завдань та уроків; залучення до шкільного життя – зустрічі з учителем, участь у волонтерських та спортивних заходах.

Результати досліджень науковців Університету Північної Кароліни свідчать про те, що залучення батька має безпосередній позитивний вплив на досягнення учнів у читанні та математиці, а також з розвитком їхніх емоційних та соціальних умінь (Baker, С.Е., 2016).

Висновки. Для досягнення ефективності співпраці кожен із учасників освітнього процесу має приділяти цьому мінімум часу та енергії, а також сприймати та приймати знання та навички іншого щодо підтримки успіху дитини як доповнюючі їхнім власним. Вибудовування відносин відкритості між вчителями й батьками сприятиме співпраці та гармонійним стосункам, і саме школа та вчителі мають відіграти ключову роль у створенні такої атмосфери привітності та відкритості.

Список використаних джерел

1. Baker, С.Е. When Daddy Comes to School: *Father-School Involvement and Children's Academic and Social-Emotional Skills*, *Early Child Development and Care*, 2016. Vol. 188. No 2. P. 208–219.
2. Education Endowment Foundation, *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*, 2018.
3. Epstein, J.L. & autres. *Epstein's Framework of Six Types of Involvement*, 2001.
4. Epstein, J.L. *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, May 1995. 76(9), P. 701–712.
5. Epstein, J.L., et al. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2019.
6. Gouvernement du Québec. *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ministère de la Famille et des Aînés et ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010.
7. Gouvernement du Québec. *Loi sur le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine*, art. 4 (1). Québec, consultée le 8 mai 2019.
8. Gouvernement du Québec. *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. Documents. Ministère de l'Éducation. *Date, Titre*. 2021-08-18
9. Hill, Tyson. How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: *Gendered Model of Parent Involvement*, *Educational Review*, 2017. Vol. 70. № 3. P. 280–299.
10. Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. Model of the Parental Involvement. *Process Why Is Parent Involvement Important? The Parent Institute*, 2012.
11. Larivée, S.J. Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 2011. Vol. 57. No 2. P. 5–19.
12. Larivée, S.J. La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale, dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, 2013. P. 171–204.

13. Prévôt, O. Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2 492 parents». In Python Gérard et al. (dir.). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck, 2008. P. 37–50.
14. Winthrop, R. & Ershadi, M. Know your parents : A global study of family beliefs, motivations, and sources of information on schooling, 2021.

Отримано: 18.01.2022

І.А. Рудзевич

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Проблеми, які виникають у навчально-виховному процесі, зумовлені загостренням взаємовідносин між основними суб'єктами означеної сфери – учнями, вчителями, батьками та адміністрацією. Без спеціального аналізу видно, що підґрунтям цього явища є дискомфортні стани, які переживають учні у школі. Безумовно, такому стану речей є зовнішні соціальні причини і пояснення, але нам здається, що психологічне дослідження конфліктів, які виникають в педагогічному середовищі, може по-своєму сприяти оптимізації системи навчання і виховання.

Сучасні дослідники, що працюють у галузі конфліктології, виокремлюють конфлікти, які характерні педагогічному середовищу, в окрему групу. При цьому, однак, термін «педагогічні конфлікти» не є загальноприйнятим і визначеним як наукове поняття. У той же час, існують і такі фундаментальні роботи, присвячені педагогічному спілкуванню, у яких проблеми конфліктів взагалі не приділяється увага.

Визначення педагогічного конфлікту знаходимо в роботі О.Я. Анцупова і О.І. Шипілова: «Педагогічні конфлікти мають особливості, пов'язані зі специфікою учбової діяльності, різницею у статусі і віці сторін, що взаємодіють» (Анцупов & Шипілов, 2000). Виокремлено дійсно суттєві ознаки, але не просто педагогічних конфліктів, а загалом педагогічного процесу. Отже, виникає необхідність диференційного аналізу педагогічної ситуації і конфліктної ситуації. Саме в такому напрямі досліджує проблему М.М. Рибаківа (Рыбакова, 1991). Педагогічна ситуація розуміється як «реальні обставини в учбовій групі і в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, яку слід враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них» (Анцупов & Шипілов, 2000). Тому, у педагогічній ситуації перед вчителем найбільш чітко постає завдання управління діяльністю учнями. З іншого боку, важливо враховувати, що ця функція передбачає, як зазначає М.М. Рибаківа, «що вчитель входить у контакт з учнем з приводу

його конкретного вчинку, дії» (Рыбакова, 1991). Отже, ключовим для педагогічної ситуації є її психологічний компонент. У зв'язку з цим, концептуальний аналіз слід починати, взагалі, з поняття «ситуація». За визначенням Н.В. Чепелевої, «ситуація це система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність» (Чепелева, 1999). Умови інтерпретуються дослідницею і як обставини, і як вимоги, які «можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, принципів, особливо, коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких іноді набуває навіть характеру ритуалів» (Чепелева, 1999). Такі ситуації Н.В. Чепелева називає соціальними і зазначає, що головною їх специфікою є те, що вони обов'язково трапляються в житті кожної особи, причому, вимоги до поведінки у таких ситуаціях доволі жорсткі, а наслідки певних дій – санкціоновані. «Це ті ситуації, які охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо» (Чепелева, 1999). Тепер зрозуміло, що педагогічна ситуація – це ситуація за своєю сутністю соціальна, і головними її параметрами є визначена особливими правилами рольова поведінка та система вимог і санкцій.

Дослідниця Н.В. Самоукіна розкриває структуру конфліктної ситуації, зазначаючи, що остання «складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників, їх взаємодії і об'єкту конфлікту» (Самоукіна, 2003). З точки зору Н.В. Чепелевої, нам здається, слід зазначити, що перше (ще не конфліктне) напруження виникає саме на межі внутрішньої і зовнішньої позиції суб'єкта. У внутрішній позиції учасників, зазначає Н.В. Самоукіна, «можна виділити цілі, інтереси і мотиви, які безпосередньо впливають на ситуацію, але не проговорюються в ході взаємодії» (Самоукіна, 2003). Зовнішня позиція проявляється в мовленнєвій та реальній поведінці і репрезентується учасникам взаємодії. Отже, зовнішня позиція це є посередник (медіатор) між рольовими вимогами ситуації і особистісними диспозиціями. Тут може бути перший «зародок» конфлікту. Але все це стосується будь-якої соціальної ситуації. Специфікою педагогічної ситуації є те, що вона являє собою не просто соціальну ситуацію, а, принаймні, для дитини – соціальну ситуацію розвитку. «На початок кожного вікового періоду, – зазначав Л.С. Виготський, – складається цілком своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине й неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Це відношення ми назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці» (Виготський, 1984). Отже, «соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу» (Чепелева, 1999).

Звернімо увагу на суттєвий момент: соціальна ситуація для Виготського – це не просто оточення і система вимог, це – переживання дитиною цього оточення і вимог, і в кожному віковому періоді це переживання – різне, педагогічна ситуація, як різновид соціальної, дуже збагачується і... ускладнюється. Вона ніби подвоюється, і вчитель, який не фіксує і не утримує цього подвоєн-

ня, дуже швидко змінює педагогічну ситуацію на конфліктну, сам, фактично, виконуючи роль конфліктогенного фактору. Типовий приклад – розвиток взаємостосунків учнів і вчителів у підлітково-му віці. Зміст соціальної ситуації розвитку на цьому етапі онтогенезу визначає ключове переживання дитиною потреби самоствердження через оволодіння «дорослими» способами взаємодії, спілкування і соціально цінної діяльності. Саме так тепер починає переживати педагогічну ситуацію підліток. Учителі, як правило, про це не знають, а отже, і не вносять коректив у власну поведінку: вони продовжують взаємодіяти з учнями так, ніби учіння і переживання успіху в ньому залишаються домінуючими для останніх. Результатом стає глибокий мотиваційно-ціннісний конфлікт, реальним об'єктом якого може бути, в принципі, будь-що (адекватність оцінювання, виконання норм тощо). Тому, підтверджується теза М.М. Рыбакової: «У педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом» (Рыбакова, 1991).

Попередній аналіз психологічного змісту соціальної ситуації дозволяє зробити ще один важливий висновок: попри те, що педагогічна ситуація, а отже, і педагогічний конфлікт є цілісним і визначеним феноменом, «додатковою» і дуже важливою якістю їх є те, що в кожному віковому періоді вони мають свої окремі специфічні властивості, і підходити до їхнього аналізу і вирішення можна лише з урахуванням цієї закономірності. Незнання закономірностей вікового розвитку, до речі, може породжувати педагогічний конфлікт у системі «вчитель-вчитель». Відоме певне загострення стосунків між учителями початкової і середньої школи. Сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині «вчитель-учень» слід вважати об'єктивно «подвійну» соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Якщо говорити про конфлікти, які виникають через індивідуальні особливості учнів, не варто забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Внутрішня і зовнішня позиції дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують крім суто внутрішньо-особистісних і зовнішніх, ще також фактори вікові.

Перехід педагогічної ситуації в ситуацію педагогічного конфлікту зумовлюється різними причинами. У загальному плані слід згодитися з М.М. Рыбаковою, яка вважає, що причинами педагогічних конфліктів можуть бути «дії і спілкування вчителя, особливості особистості учня і вчителя, загальна ситуація, що існує в школі» (Рыбакова, 1991).

Серед конкретних і безпосередніх причин виникнення педагогічних конфліктів слід зазначити, слідом за М.М. Рыбаковою та Н.В. Самоукіною, такі: нерозвиненість прогностичної функції педагогічної діяльності і нездатність учителя до гнучкості й імпровізації; неадекватність оцінювання учнів; слабка аналітичність у розгляді вчинків дитини; невизначеність дистанції спілкування у системі «вчитель-учень»; «публічність» педагогічної ситуації; особливості індивідуально-психологічних рис учителя і учнів.

Звісно, за умов рівноправного спілкування партнер може налагодити стосунки, максимально інформуючи суб'єкта та зменшуючи його негативну напругу реалістичністю і активно-зацікавленими діями. Хибним буде крок залишення людини на самоті, щоб вона сама впоралася зі своїми фантазіями. Звичайно, це можливо, якщо партнер дійсно зацікавлений у стосунках і рівень зацікавленості тут такий, що можна подолати внутрішній опір. Звісно, це стосується рівноправного спілкування. Але ж педагогічне спілкування не є таким, за визначенням, тож подібні інтерпретації вчителя просто відштовхують від нього учня, переводять останнього в конфліктну опозицію.

Висновки. Вагомою причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психологічної дистанції у спілкуванні вчителя і учня. Оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а як і кожне спілкування ще й особистісним, природним є суб'єктивність ставлення вчителя до окремих учнів.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.Я. Конфликтология : учебник для ВУЗов. Москва : Юнити, 2000. 551 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. Москва : Педагогика, 1984. Т.4. 344 с.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителей. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.
4. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе : лекции, консультации, тренинги. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2003. 244 с.
5. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості. *Основи практичної психології*. Київ : Либідь, 1999. С. 112–136.

Отримано: 4.03.2022

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

М.В. Бачинська

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності імені Т.Г. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОКОМФОРТ ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ ПРИРОДНИМИ УМОВАМИ ПРОЖИВАННЯ

Беззаперечно, актуальними питаннями людського сьогодення є наступні: Яким чином активне використання природних ресурсів та сучасні технології впливають та змінюють природне середовище? Наскільки воно змінилося в даний час в порівнянні з первинним станом і чи впливає це на людину, її здоров'я, свідомість та психіку в цілому? Ми бачимо нашу планету як єдиний складний організм із внутрішніми взаємозв'язками. Оскільки людство радикально впливає на зміни середовища, то поряд з цим змінюється і сама людина та її екологічна самосвідомість. Штучно створені антропопростори та умови радикально впливають й впливатимуть на людство, його психіку й поведінку. Сучасне суспільство знаходиться в епісі нанотехнологій та глобального інформаційного простору, в якому особа здатна створювати будь-що: фантазія найсміливіших втілюється в реальність. В такому разі з'являється запитання: а чи не втратить при цьому людина своє психологічне благополуччя? І чи вартує воно цього?

Дослідники Д. Зербіно, В. Крисаченко, Д. Кричер, А. Льовочкіна, Б. Петраков, Л. Хохлов, М. Черноушек та інші певною мірою у своїх працях торкалися питання впливу природного оточення на психологію та поведінку людини. В результаті їх дослідницької наукової роботи сформувалася екологічна психологія як окремий напрямок у науці. Проте, невирішені проблеми нашого середовища та свідомості людей у даному питанні змушують звертатися і нас до даної тематики. Адже техногенні катастрофи (аварія на ЧАЕС, у Фукусімі), природні катастрофи та катаклізми (посухи, повені, цунамі та урагани в нетипових місцевостях, вирубка лісів, забруднення річок та повітря, та напівштучні продукти харчування, загальна зміна клімату внаслідок парникового ефекту та інше) є результатами неконструктивного взаємозв'язку між природним середовищем та свідомими поведінковими кроками людства. А це змінює та істотно впливає не лише на середовище, а й на живі організми, які є мешканцями середовища, в тому числі на людину.

Прикладом є те, що проживаючі на забрудненій території внаслідок аварії на ЧАЕС 1986-го року люди отримали вади здоров'я внаслідок впливу. Погіршилися фізичні можливості тіла, народжуються не здорові діти.

Наслідками катастрофи є не лише забруднення території радіонуклідами, а й довготривалі психологічні наслідки для населення: підвищився загальний рівень страху та тривожності, в тому числі за стан свого здоров'я. Фізичні обмеження для дорослої людини – це тяжке розуміння обмеженості можливостей, погіршення якості та тривалості життя. Це відчуття суму, розпачу, депресії, фрустрації. Для хворих дітей це ще й розуміння що ти інший, не такий як всі; випадання з дитячого колективу. Відповідно, воно посилює закомплексованість, може спровокувати як замкненість, так і агресивність, почуття самотності та нікчемності. Переживання таких станів, особливо самотужки, можуть бути дуже руйнівними для дитячої та підліткової психіки. Тому важливим напрямом діяльності є вибір профреалізації та адаптації в соціумі, інклюзивного освітнього процесу. Адже фізичні обмеження підсилюють невизначеність та тривожність за майбутнє.

Людство відчуває переживання та страхи, які пов'язані з добробутом та здоров'ям майбутніх поколінь. Страх за здоров'я майбутніх дітей. Тому що негативні наслідки на особистість та її психологічний стан є і вони довготривалі.

Якщо детальніше досліджувати проблему видобутку ресурсів, надмірне вирубування лісів, вплив підприємств на середовище, то негативний вплив очевидний. Багато змін середовища на грані незворотної дії, або ця точка неповернення вже пройдена.

Ми живемо в умовах дії опосередкованої та прямої екологічної небезпеки. Пряма дія на почуття власної безпеки – це перша сходинка в теорії Маслоу. Людина не може почуватися в безпеці в забрудненому середовищі (Маслоу, 2004). Ми живемо у штучно створених нами умовах. Так, ми адаптувалися до них. Це є соціальною нормою. Проте, чи є нормою для нашого організму замкнений простір, малорухливий спосіб життя, надлишкова вага? Людське тіло за тисячі років пристосувалося саме до життя на природі. Наразі, не кожна людина вміє поводитися на природі, виживати в лісі, розпалювати безпечно багаття та спокійно ночувати в лісі. Ми не беремо до уваги людей, що полюбують природний туризм та екстрим. Ми дивимось на загальний зріз. При цьому, не кожна людина відмічає в собі зміни тоді, коли знаходиться в природі. Зміну у відчутті часу, у заспокоєнні, у напівмедитативному розслабленому стані свідомості, у насолодженні тишею та природними звуками, які ідеально відповідають нашому частотному діапазону сприйняття.

Атмосфера динамічного мегаполісу може створювати ефект стану постійного цейтноту, напруженості, тривожності, роздратованості від фізичної, шумової та інформаційної перевтоми, а також від постійної біготні по професійним сходинкам «до

успіху». Наразі, живучи у соціально найбезпечнішу епоху, стресостійкість є чи не найпершою умовою при працевлаштуванні. Надлишковий стрес став нормою сучасного темпу життя. При цьому в організмі виділяється високий рівень кортизолу, який руйнує нервову та серцево-судинну системи, що прямо впливає на психологічний стан людини: тривожність, роздратованість, агресивність, невпевненість в собі, психологічні блоки, депресія, вигорання та інше.

Заради прибутків нехтуються негативні наслідки від видобутку ресурсів, від радикального порушення природного біогеоценозу, нехтується підвищення захворюваності серед населення, виснаження та травматизм, професійні хвороби. Відштовхуючись від цього можемо назвати сучасну модель не антропоцентричною, а профітоцентричною. Тобто, коли модель суспільства будується навколо фінансової вигоди, а стан навколишнього середовища, живих істот (тваринний світ, людина) нехтується, є вторинним. Ця діяльність першочергово спрямована на досягнення фінансової вигоди. А здоров'я людства, як фізичне так і психологічне, не є пріоритетом у перегонах за прибутками.

Важливою є колективна відповідальність, яка сама з себе не виникає. Її варто виховувати, передавати поколіннями. А чи правильним шляхом пішла наша цивілізація? Чи у той бік ми повернули? Варто замислитись над цим.

Висновки. Отже, змінивши середовище під себе, перед людством постала зворотна сторона змін: сучасне штучне середовище істотно впливає на людину в усіх сферах її життя. На нашу думку, однією з причин сучасного стану суспільства та екологічної кризи є викривлення пріоритетів в бік прибутків та слабка колективна відповідальність. Суспільству є необхідною оновлена парадигма ціннісних орієнтирів, в якій присутня екологічна альтернатива гонитві за матерією та статками. Важливо оптимізувати шляхи вирішення потреб у щасті, безпеці, саморозвитку в напрямку створення стабільного, відновлюваного, світового біогеоценозу, в якому пріоритетом є гармонія фізичного та психологічного співіснування, баланс, повага до видового різноманіття та узгодженість й дружність у суспільних взаєминах.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. Татлыбаевой; терминологическая правка В. Данченка. Київ : PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
2. Шевченко Х. Гормон стрессу – кортизол: за що відповідає і як впливає на організм. URL: <https://tsn.ua/ru/lady/zdorovyie/aktualnaya-tema/gormon-stressa-kortizol-za-chto-otvechaet-i-kak-vliyaet-na-organizm-1587553.html>

Отримано: 15.02.2022

І.М. Боршуляк

*студентка 3 курсу спеціальності 071 «Облік і оподаткування»,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

*Науковий керівник: **Т.А. Марчак***

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності ім. Т.Г. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПРАЦІВНИКІВ У КОЛЕКТИВІ

Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя [1]. Виходячи з даного визначення розглядають такі складові здоров'я: фізичне, соціальне та психологічне здоров'я.

Фізичне здоров'я – це природний стан організму, який обумовлений нормальним функціонуванням всіх його органів та систем.

Соціальне здоров'я розглядають як систему цінностей, установок і мотивів поведінки у соціальному середовищі.

Необхідно звернути увагу на різницю між психічним здоров'ям, яке визначається як стан душевного благополуччя, відсутність хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності, і психологічним здоров'ям, що полягає у відсутності психічних розладів.

У суспільстві активно пропагується ведення здорового життя. Суспільство прагне правильно харчуватися, займатися спортом, продуктивно планувати свій робочий та вихідний час. На жаль, у цій тенденції упускається немало важливий для повноцінно здорової особистості аспект – це профілактика психологічного здоров'я.

На даний момент існує два основних напрямки роботи з профілактики психологічного здоров'я особистості за умов професійної діяльності:

1. Систематична та узгоджена робота психолога та посадових осіб щодо своєчасного виявлення співробітників, які потребують психологічного супроводу та виявленні психологічної допомоги; створення сприятливих умов, спрямованих на попередження психологічного навантаження та проявів кризових станів.

2. Психологічне консультування, психокорекція, психореабілітація, психологічне навчання та просвітництво фахівців та колективів.

Психологічна профілактика полягає у своєчасному виявленні індивідуальних особливостей співробітника, що призводять до відхилень у його поведінці, відносинах, діяльності. При роботі з колективом, психологу необхідно враховувати можливі помилки

та психічні розлади, спричинені віковими та соціальними кризами працівників. Необхідно оцінювати та контролювати умови життєдіяльності працівників: комфортність середовища, умови професійної діяльності, режим відпочинку. Відсутність дотримання даних критеріїв викликає надмірне психофізіологічне напруження, психологічні навантаження та негативні переживання у співробітників, що призводить до зниження продуктивності роботи та емоційного вигорання.

У зв'язку з цим ми можемо зробити висновок, що важливу роль у збереженні психологічного здоров'я співробітників колективу відіграє робота психолога з проектування та оптимізації професійного середовища. Ця діяльність передбачає наданням умов, що забезпечують ефективну роботу співробітників і запобігання різноманітних професійно-психологічних розладів та деформацій особистості персоналу.

Організація психологічного забезпечення безпеки праці та оптимальної професії соціального середовища спирається на виконанні наступних завдань:

- проведення психологом занять і тренінгів з формування та розвитку психологічних якостей, які сприяють подоланню важких ситуацій, попередженню негативних станів та нервових зривів. Основними завданнями даних заходів є підвищення емоційної стійкості, навчання саморегуляції співробітником своєї емоційної поведінки та стану.
- цілеспрямоване вивчення та оптимізація зовнішніх факторів професійного середовища.

Успішному вирішенню завдань із забезпечення психологічної безпеки сприяють такі заходи як:

- ергономічна оптимізація робочого місця, інформаційного навантаження з урахуванням психологічних можливостей людини щодо її прийняття та обробки;
- облік освітленості та колірної оформлення робочих приміщень з метою профілактики зорової та психоемоційної перенапруги. Дослідження показують, що оптимальним для самопочуття людини і продуктивності її праці є кольори нейтральної палітри.
- профілактика монотонності для фахівців чия діяльність носить операторський характер.

Висновки. Діяльність психолога при роботі з персоналом повинна бути спрямована на виявлення та оцінку факторів небезпеки, формування безпечної поведінки працівників та керівників. Дані заходи сприяють збереженню та підтримці психологічного здоров'я співробітників колективу.

Список використаних джерел

1. Здоров'я. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%27%D1%8F>

Отримано: 4.03.2022

Elina Hlavinska

Postgraduate student,

Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

HARMFUL EFFECTS OF ALCOHOL ON A HUMAN BODY

In the scientific researches it was shown that alcohol irritated the gastric mucosa. Gastric juice is secreted with a small amount of enzymes and a high content of hydrochloric acid. By irritating the gastric mucosa, it stimulates the appetite along with alcohol. Alcohol dehydrates cells, causes inflammation and tissue compaction, while the absorption of vitamins is difficult. Drunkards have impaired carbohydrate metabolism. Proteins, vitamins and trace elements enter the body in insufficient quantities. Digestive functions are disturbed. Alcohol has a great negative effect on digestive enzymes, digestion deteriorates also sharply. Inflamed gastric mucosa, leading to gastritis, inflammation of the pancreas, such as pancreatitis. Constant consumption of alcohol leads to acute or chronic gastritis, accompanied by sharp pain, heartburn, bad breath, headaches. Alcoholics lose their appetite, they drink without snacking, and this is very debilitating. Alcohol is absorbed into the blood. Blood with the capacity of alcohol enters the liver. Carbohydrate metabolism is disturbed. This causes inflammation of the liver, such as hepatitis and general poisoning. Bile stagnation reduces the body's ability to work. A final stage of chronic alcohol poisoning of the liver is cirrhosis, it is a serious incurable disease. Alcohol gradually destroys the secretory and motor functions of digestion, resulting of vitamin and protein deficiency (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden & Aymedov, 2021).

After being absorbed into the blood and passing through the liver, alcohol enters the general circulation, adversely affecting blood vessels and the heart. Scientific studies show that alcoholics damage of the cardiovascular system very quickly and severely. Circulatory diseases are 20 times more common than according to non-drinkers. Frequent alcohol consumption leads to degeneration of the heart muscle. Alcohol increases blood circulation, which causes blood clots, resulting of tissue necrosis (necrosis). Alcohol causes pathological processes not only in the heart but also in the arteries and blood vessels. Alcohol consumption causes dilation of blood vessels, inflammation of blood vessels – thrombophlebitis. Each glass drunk raises blood pressure, which is the cause of many cardiovascular diseases (Tabachnikov, Mishyiev, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Zdoryk, Komplienko & Salden, 2021).

Alcohol affects nervous system of the human, and through it a general condition of the body. The brain (cortex of the large hemispheres) suffers in the most degree from alcohol intoxication. Also the brain of alcoholics is shrank. Toxic effects on the brain are manifested not only in acute and chronic degradation of the person. The person becomes primitive, his/her initiative decreases, memory de-

teriorates: a new information is remembered worse, and, instead of this, the old one is remembered better. Memory disorders can be displayed in such a way that the patient becomes completely disabled. There are various forms of alcoholic psychosis, auditory and visual hallucinations, disorders of consciousness, dangerous acts. A patient in a state of alcoholic psychosis is dangerous to others, often hurts himself/herself, prone to suicide. Alcoholics have polyneuritis. Polyneuritis is an inflammation of the peripheral nerves. Legs are most often injured. First there are unpleasant tingling, then itching, loss of sensitivity. Muscles become flabby, feet sag and the patient cannot walk. Alcoholic polyneuritis is accompanied by mental disorders. Middle-aged alcoholics often suffer from polioencephalitis. This serious disease is characterized by impaired speech, walking, fever, memory loss, hallucinations, loss of consciousness. Alcoholics usually do not sleep well if they do not drink the right amount of alcohol. They dream of horrors, threats, assassinations, persecution (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot & Onufrieva, 2020).

In the last stage of alcoholism we often observe mercury or white fever. The patient is dangerous both for himself/herself and for others. A few days before the development of white fever the patient develops a state of anxiety, vigilance. Then he/she is haunted by auditory and visual hallucinations. In addition to these diseases, alcoholics may also have pathology of the brain and spinal cord. This is accompanied by headaches, dizziness, decreased mental and physical activity, memory and sleep disorders.

With the systematic use of alcohol there are some great changes in the respiratory and other systems of the body. Disorders of the reproductive system of women and men under the influence of alcohol are due to the negative impact on the nervous system of a human. Alcoholism affects a person's muscular and mental activities. The nervous system acts as a leader in the body, «gives orders» to work, sets its mode and pace, ensures the performance of movements, controls muscle activity. All these functions are violated under the influence of alcohol. Studies have shown that alcohol reduces activities by 16-17%, with fatigue occurring much faster. The working capacity of persons whose professional activity requires special attention and thinking is especially sharply reduced. Although alcoholism is a result of excitement. Dulling the feeling of fatigue, reducing self-control of a drunk person creates a feeling of fullness (Комплієнко, 2020) Decreased performance under the influence of alcohol is associated with disruption of basic processes of the central nervous system. Working capacity decreases even after a single consumption of 100 gr. of alcohol. The more difficult the work is, the less alcohol disrupts and inhibits it and it is often the cause of occupational injuries. The perpetrators of industrial accidents were often in a state of mild intoxication, indispensable to other people. However, their coordination and reaction are impaired.

Even small doses of alcohol lead to disorientation, provide slow reaction and decreased driver attention. Numerous experiments of

scientists prove that alcohol has a negative effect on the strength, accuracy, speed of execution of certain movements. If we compare the results of rifle shooting before and after drinking alcohol, 86% of bullets hit the figures before drinking alcohol, and 20% of bullets hit the figures after drinking alcohol.

Drunkenness destroys the process of production. Alcoholics are negligent at work, often absenteeism, spoil equipment and raw materials, they often change jobs, and the most of them do not work at all, but live at the expense of loved ones and completely degrade socially. There are no drunks who seek self-education, but leave studying. Alcohol has a negative effect on the ability of people to work mentally. Intelligence is destroyed, the activity and the initiative are lost, a work does not bring satisfaction, there is a constant fatigue. Thus, alcoholism causes physical and mental degradation of the person.

Alcohol is an evil that has a negative effect on the society as a whole, on the development of the economy, culture and on each person in particular. Alcohol consumption has not made anyone healthy. There is no organ in the body on which alcohol has a positive effect. In ancient Sparta to create immediately before the use of alcohol young patricians were shown a specially fused slave. The disgusting condition of this drunk was acted as a preventive measure.

Since ancient times people have observed that drunken children are born with mental and physical defects. The ancient Greek physician Hippocrates believed that the cause of diseases, such as idiocy and epilepsy, was the consumption of wine on the day of conception. In many countries in ancient times it was forbidden to drink strong drinks on the day of the wedding for fear of severe punishment. The Romans wrote Plutarch's words on the walls of alcoholics: «Drunkards give birth to drunkards». There is an opinion among the population that children do not suffer from alcoholism. This disease can affect infants if they are tolerated and fed by a mother who is an alcoholic. According to statistics, complicated pregnancies occur in 28% of women who drink alcohol, premature babies are born in 34% of women, and stillbirths in 25% of women. The ancient Greek philosopher and scientist Aristotle emphasized that drunken women give birth to drunkards.

Literature

1. Комплієнко І.О. Теоретичний аналіз проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей. *Актуальні проблеми психології. Методологія і теорія психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ-Ніжин, 2020. №XIV(3). С. 99–113.
2. Tabachnikov S., Mishyiev V., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Zdoryk I., Komplienko I. & Salden V. Early diagnostics of mental and behavioral disorders of children and adolescents who use psychoactive substances. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2021. №12(1). С. 64–76. DOI: 10.34883/Pl.2021.12.1.006.
3. Tabachnikov S., Mishyiev V., Drevitskaya O., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Salden V. & Aymedov C. Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психиатрия*,

психотерапия и клиническая психология. 2021. №12(2). С. 220–230. DOI: 10.34883/PI.2021.12.2.003.

4. Vovk M., Emishyants O., Zelenko O., Drobot O. & Onufrieva L. Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research*. №8(01), January 2020. P. 920–924. URL: <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117>

Отримано: 12.02.2022

Н.В. Завязкіна

*доктор психологічних наук,
професор кафедри клінічної психології,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна*

М.Є. Мартін

*студентка 2 курсу магістратури
спеціальності 053 «Психологія»,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ЖІНОК,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Актуальність теми. Згідно останніх даних ВООЗ – 15% населення світу, живуть з інвалідністю. Згідно з офіційною статистикою Міністерства охорони здоров'я України кількість людей з інвалідністю в Україні складає 2 мільйони 703 тисячі – це 5,2% від усього населення країни, у тому числі дітей і підлітків із них – 163 тисяч. Проблеми адаптації, соціалізації та розвитку дітей з інвалідністю все більше набувають розголосу, також на державному рівні з'являються програми інтеграції. Але ж до сьогодні існує велика проблема ізольованості та складності соціалізації сімей, в яких є дитина з інвалідністю.

Питання саморегуляції, офіційно вивчається відносно небагато часу, відак можна вважати від 50-60 рр. ХХ століття. Зміст перших досліджень на тему психічної регуляції був сконцентрований навколо вивчення цілеспрямованих дій, для впливу особистості на об'єкт у системі управління. Деякі розуміння саморегуляції були сформовані у різних підходах та їх розвиток був незалежним один від одного (К.О. Абульханова, О.К. Конопкін, Д.О. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, В.В. Плохих, R. Baumeister, C. Carver, E. Higgins, R. Hoyle, M. Scheier й ін.). Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції зробили представники вікової та педагогічної психології. В залежності від визначення змісту поняття саморегуляції, від цілей науковців, увага концентрується навколо різних видів цього процесу. Зокрема, сенсомоторна (П.А. Жоров, О.О. Конопкін, В.Є. Чудновський), стильова (Є.М. Коноз, В.І. Морсанова, Р.Р. Сегієв), вольова

(В.А. Іванников, В.К. Калін, В.К. Котрило, В.І. Селіванов), емоційна (І.В. Бринза, Я. Рейковський, О.П. Саннікова О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова), моральна (М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Т.В. Кириченко, П.М. Якобсон), мотиваційна (О.Г. Ксенофонтова, В.І. Степанський, А.А. Файзуллаєв), особистісна (К.О. Абульханова-Славська, Л.Е. Орбан-Лембрик, І.І. Чеснокова), інтелектуальна (В.О. Моляко, О.К. Тихомиров) та ціннісно-сміслова саморегуляція (Л.В. Долинська, І.С. Кон, В.Є. Семенов, В.А. Ядов).

Сучасні уявлення про саморегуляцію базуються на низці наукових ідей із різноманітних наукових теорій: фізіології, психології, кібернетики, психофізіології.

Не дивлячись на велику кількість питань до життя родини із дитиною з інвалідністю, дослідницька література з питань інвалідності в сімейному контексті являє собою фрагментарний та вузький по своєму охопту спектр.

Одним із важливих факторів адаптації психіки дитини у соціумі є надійний дорослий поряд, особливо це важливіше стає, якщо дитина із порушеннями розвитку, а з причин недоступності навчальних закладів та як наслідок ізоляваності – батьки та члени родини стають єдиним доступним соціумом дитині дуже довго або назавжди. Часто, мати стає для дитини джерелом життєвого досвіду, являє собою базову основу успішності розвитку та рівню життя дитини, виходячи з цього, важливо досліджувати психоемоційний стан матерів дітей, які виховують дітей з інвалідністю. Саме тому обрана проблематика дослідження є вельми актуальною на даний момент.

Народження дитини з порушенням розвитку для матері є множинною травмою, тому її внутрішня робота стає вирішальною для якості життя самої жінки.

В дослідженні взяли участь 66 жінок, віком від 27 років до 62 років, які виховують дітей із порушеннями розвитку. Яким було запропоновано наступні методики: Пісенський опитувальник психосоматичних скарг, Тест емоційного інтелекту Холла/Бланк, Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки».

Із результатів дослідження, стало відомо, що загальний рівень саморегуляції у жінок, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку має загальний середній рівень, що є показником того, що за наявності високої мотивації досягнення ці жінки можуть достатньо успішно компенсувати вплив особистісних рис організації особистості, які будуть перешкодою у досягненні цілей.

За результатами дослідження емоційного інтелекту, було виявлено загальний низький рівень емоційного інтелекту вибірки, що вказує на неспроможність керування інтенсивністю своїх емоцій, таких як заспокоєння чи бадьорість або перемикання між емоціями. Також, було виявлено важливий зв'язок та закономірність – чим вище показник емоційного інтелекту, тим вище рівень свідомої саморегуляції, але ж це може впливати на підвищення психосоматичних скарг. Можна припустити, що така закономір-

ність є показником високої напруги та виснаження від постійної готовності до стресової ситуації, що впливає на рівень свідомої саморегуляції, але ж як побічний ефект – буде збільшуватись показник психосоматики.

Одночасно, було виявлено цікавий факт – наявність вищої освіти впливає на зниження показника психосоматичних скарг, що може бути, як наслідок батьківської сімейної ситуації у жінок, в силу яких вони не отримали вищу освіту та мали тривалий соціальний стрес від різноманітних навантажень фізичних та психологічних.

Практична значущість роботи визначається в тому, що результати дослідження можуть бути використані у практиці роботи психологів, які працюють із сім'ями, в яких виховують дітей з інвалідністю. Висновки дослідження допоможуть надавати більш доцільну та кваліфіковану психологічну допомогу жінкам, які виховують дітей з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Гончаренко М.С. Екологічна валеологія : словник-довідник. Харків : Нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, 2007. 224 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : Аст Москва, 2009. 478 с.
3. Дармостук Н.В. Проблемы психологической подготовки женщины к осознанному материнству. *Медицинская психология*. 2008. Т. 3. №4. С. 27–30.
4. Іванов Д.І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських відносин в парадигмі глибокої психології : автореф. дис. канд. психол. наук. Одеса. 2002. 20 с.
5. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Київ, 2003. 20 с.
6. Мастюкова О.М., Московкіна А.Г. Сімейне виховання дітей з відхиленнями в розвитку / за ред. В.І. Селіверсторова. Москва : Гуманит. вид. центр «Владос». 2003. 221с
7. Фюр Г. Запрещённое горе. Москва, 2008. 78с.

Отримано: 20.02.2022

Д.І. Куриця

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

А.Р. Кащук

*здобувач вищої освіти Ps1-B19 групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Становлення особистості відбувається протягом усього онтогенезу як у безпосередній суспільній взаємодії, так і в процесі оволодіння діяльністю, що виступає в якості основної умови та механізму розвитку загалом. Професійна діяльність, підґрунтя якої закладається ще на етапі молодшого шкільного та підліткового віку, є провідною практично на всіх вікових етапах життєдіяльності особистості, починаючи від ранньої юності і завершуючи зрілою дорослістю та старістю. Реалізуючи професійну діяльність, особистість набуває професійно значущих якостей, що детермінують підвищення рівня її соціальної адаптованості, стресостійкості та психологічного здоров'я в цілому. Проте, як свідчать окремі дослідження, професійне виконання діяльності, поряд з визначальним позитивним ефектом, може призвести до побічних наслідків, одним з яких є професійне вигорання.

Об'єктивно професійне вигорання є стресовою реакцією, що виникає внаслідок високого ритму психоемоційної діяльності, підвищеної відповідальності, функціонування в режимі надмірного внутрішнього і зовнішнього контролю над діяльністю, інтенсивної інтеріоризації обставин і результатів праці. Суб'єктивно – це результат конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити, а емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній. Здебільшого вигорання розвивається у представників професій типу «людина-людина», а саме: соціальні працівники, лікарі, вчителі, менеджери, консультанти, рятувальники а також працівники правоохоронних органів. На сьогодні велика кількість спостережень та ідей щодо вигорання дала можливість представникам професій, пов'язаних з роботою в сфері «людина-людина», розглянути приховані механізми своєї роботи, здатні призвести до того, що працівники перестають справлятися зі своїми обов'язками, втрачають творчий настрій щодо предмета та продукту своєї праці, деформують свої професійні відносини, ролі та комунікації. В результаті, синдром вигорання перетворився на «хворобу» соціальних і комунікативних професій. У контексті розгляду проблеми управлінської діяльності психологічне здоров'я керівника пов'язане із набуттям якостей авторитетності (Штифурак, 2017).

Експерти зазначають, що людина, «уражена» синдромом, відчуває стійке небажання йти на роботу, що супроводжується депресією, порушенням сну, пам'яті та уваги, зниженням активності, втратою інтересу до повсякденної діяльності, відчуттям її безглуздя, бажанням уникнути виконання своїх обов'язків. Знижується інтерес не тільки до професії, але і до самого життя в цілому. Незважаючи на те, що в другій половині ХХ століття вищезгаданий синдром став об'єктом спеціального наукового вивчення, і починаючи з 1974 року було надруковано більше 2500 статей і книг на тему психоемоційного вигорання, слід зазначити, що ні одна із них так і не змогла назвати першопричину розвитку захворювання. Як у вітчизняних, так і в зарубіжних вчених, навіть, немає єдиної думки щодо сутності поняття «синдрому професійного вигорання».

Згідно з точкою зору більшості дослідників, такі поняття як «втома», «стрес», «нервово виснаження», «професійна деформація», «професійне вигорання» є хоч і спорідненими, але відносно самостійними феноменами. Звідси випливає, що потрібно чітко відрізнити поняття «професійне вигорання» від вищеперерахованих суміжних понять. Основна відмінність між вигоранням і втомою полягає у тому, що в останньому випадку людина здатна швидко відновитись, а в першому – ні. Перша відмінність між стресом і вигоранням приховується, перш за все, в тривалості процесу: вигорання – це тривалий, «розтягнений» у часі робочий стрес. Другою відмінністю є те, що стрес – це все-таки адаптивний синдром, який мобілізує всі сторони психіки людини, а вигорання – це зрив в адаптації. Третьою відмінністю між стресом і вигоранням є ступінь їх розповсюдження. Стрес може відчувати кожен, а вигорання проявляється тільки в професійній діяльності. Четвертою відмінністю є те, що стрес не обов'язково може бути причиною вигорання. Відомо, що люди здатні прекрасно працювати в стресових умовах (наприклад, під час війни, стихійних лих, епідемії), якщо вважають, що їхня робота є важливою та значущою. І останньою відмінністю є те, що вигорання на відміну від стресу є феноменом незворотним: виникнувши в людини, він продовжує розвиватись, і можна тільки певним чином загальмувати цей процес.

Нервово виснаження – це синдром фізичного, розумового та душевного виснаження, що характеризується прогресивною втратою ідеалів і мети. Більше схильні до нервового виснаження люди, про яких кажуть, що вони одержимі роботою, ідеалісти, надзвичайно пунктуальні та відповідальні, які прагнуть будь-що досягти високих результатів, або надто віддані своїй справі. Симптоми, які виникають внаслідок стресу, слід відрізнити від нервового виснаження, яке є значно тяжчим станом і може виникнути в результаті постійної та наростаючої стресової ситуації.

Вигорання є результатом складного балансу чинників. Безліч стресорів безперервно впливають на людину в різних сферах життєдіяльності, і, якщо, особа може реагувати на це адаптивно, вона діє успішно і ефективно. Якщо ж зовнішні вимоги починають переважати над ресурсами людини, виникає дезадаптація, яка з ча-

сом закріплюється і призводить до вигорання. Більшість дослідників виділяє три види чинників: особистісний (вік, стать, стаж роботи, сімейний стан, неврівноваженість, підвищена збудливість, емоційна нестійкість індивіда, спрямованість до екстра- чи інтравертованості), рольовий (різні професійні ситуації, у яких спільні дії співробітників неузгоджені), та організаційний (дестабілізуюча організація роботи, підвищений рівень відповідальності).

Синдром вигорання має досить складну структуру, яка включає три основні складові: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється відчуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці і об'єктів своєї праці (Бойко, 1996).

Зокрема, в медицині деперсоналізація припускає бездушне, негуманне ставлення до пацієнтів, які приходять для лікування, консультації тощо. Пацієнти сприймаються негативно, всі їх проблеми і біди, з якими вони приходять до лікаря, з його точки зору, є малозначимі. Емоційно виснажені працівники майже повністю виключають емоції зі сфери професійної діяльності, їх майже нічого не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Причому це не вихідний дефект емоційної сфери, не ознака ригідності, а набутий за роки професійної діяльності емоційний захист. Нарешті редукція професійних досягнень – виникнення у працівників відчуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній (Maslach, 1998). Зникає потяг до фахового та особистісного вдосконалення, з'являється схильність до прийняття традиційних форм знання, шаблонних дій, ригідність операцій мислення. В результаті формується стійке негативне ставлення до самого себе, відчуття провини, що призводить до підвищеної тривожності, песимістичної налаштованості (Олеандер, Ерушко & Бережна, 2010).

На думку К. Маслач, психокорекція синдрому професійного вигорання ефективна тільки на перших двох стадіях. Після переходу розвитку синдрому на третю стадію, вигорання усувається тільки за допомогою тривалої глибокої психотерапії. Згідно з поглядами вітчизняних дослідників, перерви в роботі дають позитивний ефект і знижують рівень вигорання, але цей ефект має тимчасовий характер: рівень вигорання підвищується вже через 3 дні після повернення до роботи і повністю відновлюється через 3 тижні.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Филінь, 1996. 472 с.
2. Олеандер І.О., Ерушко В.С., Бережна Т.І. Культура здоров'я особистості : курс лекцій. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 196 с.
3. Штифурак В.Е. Психологія управління та конфліктологія : навч. посіб. Вінниця : Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 252 с.
4. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. Vol. 7. P. 63–74.

Отримано: 31.01.2022

О.А. Логвіна

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

О.С. Штефаніч

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗАХИСНО-КОПІНГОВА ПОВЕДІНКА ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ОСОБИСТОСТІ

Практично кожна людина в своєму житті переживала сильні стресові ситуації. Образи, втрату близьких, катастрофи, які залишають психологічні травми. Дослідження знаменитого канадського фізіолога Ганса Сельє показали, що певний ступінь стресу може бути навіть корисним, так як виконує мобілізуючу роль і сприяє пристосуванню людини до мінливих умов. Але, якщо стрес сильний і триває занадто довго, то він перевантажує адаптаційні можливості людини та призводить до психологічних і фізіологічних «поломок» в організмі (Родіна, 2011).

Зіткнення значущих відносин особистості з несумісною із ними життєвою ситуацією стає джерелом нервово-психічної напруги, що призводить до порушення здоров'я людини. У сучасних умовах на перше місце виступає проблема соціальної цінності людини, при цьому здоров'я є одним із важливих об'єктивних умов життєдіяльності. Серед безлічі факторів, що визначають працездатність та інші характеристики здоров'я, велику роль відіграє психічна стійкість до стресових ситуацій. Високий рівень психічної стійкості до стресів та ефективні способи його подолання є запорукою збереження, розвитку та зміцнення здоров'я і професійного довголіття особистості (Логвіна & Данчук, 2021).

Необхідність дослідження проблеми подолання стресу визначається реаліями сучасного суспільства, в якому є тенденція посилено накопичувати психологічної напруги із малою можливістю позбавляється від цього. Знання механізмів та причин стресогенних чинників і приділення їм особливої уваги допоможе запобігти багатьом стресовим ситуаціям і підвищити якість життя кожної людини окремо. Адже саме стрес є причиною багатьох захворювань, тобто завдає значної шкоди здоров'ю людини, тоді як здоров'я – одна з умов досягнення успіху в будь-якій діяльності (Коваленко, 2011).

У літературі копінг-поведінка вивчається з позиції особистісно-ситуаційного підходу (Р. Лазарус, С. Фолкман, Л. Анциферова, К. Муздибаєв та ін.), згідно якого копінг розуміється як складний динамічний процес, який починається з оцінки ситуації, включає когнітивні та поведінкові зусилля її подолання, що залежать від особистісних та ситуаційних факторів. Незважаючи

на те, що проблема співвідношення зовнішньої (ситуативної) або внутрішньої (особистісної) детермінації поведінки людини до цих пір має дискусійний характер, в психологічній науці все частіше використовується особистісно- ситуативна модель взаємодії (Родіна, 2011).

Для розкриття специфіки та виявлення залежностей між захисно-копінговою поведінкою, захисними механізмами, рівнем стресу та поведінковою активністю нами були використані наступні методики: опитувальник «Копінг- стратегії» розроблений Lazarus, Folkman, в адаптації Т.А. Крюкової, Є.В. Куфтяка, М.С. Замишляєвої; методику «Індекс життєвого стилю» розробленою Келлераном і Плутчиком, в адаптації А.І. Вассермана; методику «Шкала психологічного стресу psm-25» розроблену Лемуром-Тесьє-Філаіоном (в адаптації Н.Є. Водопьянкової); «Методику діагностики типу поведінкової активності людини», розроблену А.І. Вассерманом і Н.В. Гуменюком.

В емпіричному дослідженні прийняли участь 30 осіб, 15 жінок і 15 чоловіків, віком від 20 до 45 років. Особливістю даного дослідження виявилось те, що більшість досліджуваних за даними тестів показали себе зрілими, самосвідомими особистостями, які вже мають набутий досвід та вміло їм користуються щодо опанування стресу.

Аналізуючи дані за методикою «Копінг-стратегії», відзначимо, що домінуючими опинились активні, тобто проблемно-орієнтовані копінг-стратегії. А саме «планування вирішення проблеми» (67%) та «пошук соціальної підтримки» (64%). За методикою «Індекс життєвого стилю» виявилась досить чітка закономірність обраного захисного механізму, відносно домінуючих копінг-стратегій. Люди, які обирали здебільшого активні види копінгу, мають значно менші зв'язки (проценти) за виборками психологічного захисту, і навпаки. Ці дані свідчать про інтеграцію психологічних захистів і копінг-поведінки в єдиний механізм саморегуляції. Психологічний захист частково заміщається більш свідомими стратегіями співволодіння. При використанні конструктивного копінгу, люди менш «звертаються» до психологічних видів захисту, або несвідомо обирають той, що за своєю формою та суттю наближений до копінгу. За виборкою найбільший процент отримав психологічний захист «проекція» (48%) та «раціоналізація» (44%). Якщо зіставити обрані види копінг-стратегій та захисних механізмів з рівнем стресової напруги, то побачимо, що особи, які обирають для себе активні види копінгу та наближені до таких захисних механізмів, менше відчують на собі «вагу» стресової напруги.

За результатами опитувальника «Шкала психологічного стресу psm-25», 60% досліджуваних отримали показник «низького рівню стресу», а це свідчить про стан психологічної адаптованості до робочих стресових навантажень, 28% – за показником «середній рівень стресу», і лише 7% «високий рівень стресу».

Аналізуючи результати за «Методикою діагностики типу поведінкової активності людини», зазначимо, що найбільший про-

цент набрала поведінкова активність типу АБ – 36%. Таким людям притаманна поведінкова та емоційна стабільність. Якщо порівнювати дані з результатами попередніх дослідів, можна помітити, що кожна особа, в якій виявився перехідний тип особистості АБ, досить високий процент (від 70% – до 88%) за вибіркою «пошук соціальної підтримки» за тестом «Копінг-стратегії». 33% набрав тип А1. Особи, які обрали для себе поведінкову активність типу А1 за тестом «Копінг – стратегії» набирали найвищі проценти за шкалами – «конфліктність» та «планування рішення проблем». Особи, які обрали такий тип, енергійні, дещо схильні до імпульсивності. Обрані ними копінг-стратегії також потребують енергійності і активності. Отже, можемо прослідкувати досить логічну закономірність.

Хотілося б відзначити позитивну динаміку опанувальної поведінки суб'єкта – зростання з віком продуктивних (орієнтованих на дії, щодо вирішення важкої ситуації) та зниження непродуктивних стилів і стратегій подолання (деструктивних форм розрядки). Таку закономірність ми можемо побачити за результатами отриманих даних проведеного дослідження. Але, не зважаючи на те, що стрес можна та потрібно опановувати, здебільшого це досить негативне явище, яке впливає на фізичне та психічне здоров'я людини, на відчуття благополуччя та загальну оцінку свого життям. І тут основним критерієм опанування стресу є ефективність, тобто певний результат з позитивними наслідками. Подолання буде вважатись ефективним, якщо реакції людини відповідають вимогам ситуації.

Отже, результати емпіричного дослідження показують, що у важких життєвих ситуаціях людина одночасно використовує кілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: прості одиничні копінг-дії, детерміновані специфікою ситуації; копінг-стратегії (конкретні образи дій, наприклад, дистанціювання або пошук соціальної підтримки), копінг-стилі групи стратегій, близьких за змістом, наприклад, наближення до стресової ситуації – видалення від неї). Суб'єкт може віддавати перевагу одному із способів подолання, найбільш продуктивному у конкретному контексті на якийсь час, одночасно допускаючи застосування інших. Це означає, що процес справитись із ситуацією (стресом) безперервний до моменту її вирішення або пристосування до неї. Стиль копінг-поведінки має специфіку, пов'язану з великим альтернативним вибором способу поведінки при стресі. Стиль копінг- поведінки – це повноцінна складова більш інтегративного явища – стилю людини. Розглядаючи внесок особистості в успіх подолання з труднощами, ми все ж таки можемо припустити, що є умовно продуктивні, наприклад проблемно-орієнтовані, і є менш продуктивні, наприклад уникнення, що обумовлено різним рівнем складності особистісних якостей. Експериментальне дослідження продемонструвало, що для подолання стресу кожна людина використовує копінг-стратегії, відштовхуючись від власного досвіду та особис-

тісних психологічних резервів, у даному випадку копінг-ресурсів. Тому опанувальну поведінку слід розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів.

Проведене дослідження не може охопити всі аспекти щодо вивчення проблематики захисно-копінгової поведінки, оскільки складність вирішення саме «ефективності» опанувальної поведінки обумовлена наявністю величезної кількості взаємопов'язаних змінних: виду проблемної ситуації та її оцінки, палітри особистісних особливостей, репертуару обраних стратегій і стилів, якості й кількості тих чи інших ресурсів управління, цілей подолання, тимчасової перспективи та багато інших складових.

Список використаних джерел

1. Коваленко А.Б. Дослідження копінг-поведінки: тенденції та перспективи. *Наука і освіта*. 2011. № 9. С. 110–113.
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. 2021. С. 150–153.
3. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : монографія. 2011. 364 с.

Отримано: 2.02.2022

Ю.А. Михальська

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ
корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА МЕДИЧНИХ ЗНАНЬ

На сьогоднішній день в Україні актуальність проблеми психічного здоров'я зумовлена реаліями життя. Сучасні умови життєдіяльності людини пов'язані з особливостями, які ставлять високі вимоги до індивідуально-психологічних властивостей і психічних функцій організму. В умовах трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування самодостатньої, цілісної та гармонійної особистості. Однак, враховуючи суспільні негаразди, нестабільність умов життя та труднощі пристосування до них є складним завданням для особистості.

Сьогодні проблема психічного здоров'я носить міждисциплінарний характер та досліджується низкою науковців в різних галузях гуманітарних наук. А перед суспільством постає низка завдань щодо формування психічно здорової особистості на різних вікових етапах. Історична ініціатива в розробці проблеми психічного здоров'я належить видатним західним психологам К. Роджерсу, А. Маслоу, Г. Олпорту. Серед українських вчених

ґрунтовно досліджували і досліджують феномен психічного здоров'я Р.І. Сірко, Н.М. Колотій, М.А. Жукова, С.І. Болтівець, С.Д. Максименко, Г.В. Ложкін, Г.О. Балл, О.В. Завгородня, О.В. Носкова, І.Я. Коцан, С.О. Копилов та ряд інших, кожен з яких вніс свій вклад у вивчення цього поняття [3, с.141–146].

Все більшого значення набувають дослідження здоров'я в контексті гуманітарних дисциплін, особливо соціальної психології, яка займається дослідженням механізмів, що орієнтують на здоровий спосіб життя, пропагандою превентивної поведінки. Психологічне здоров'я є підґрунтям психологічного імунітету людини й зумовлює конструктивність особистісного розвитку [3, с.141–146].

Проблемами психічного здоров'я на сьогоднішній день є дуже актуальною: за даними ВООЗ, сьогодні на планеті налічується понад 450 мільйонів людей, які страждають на психічні захворювання. Інформаційне перевантаження, політичні та економічні катаклізми в країні сприяють зростанню захворюваності, а стрес є передвісником захворювань. Сучасне життя саме по собі сприяє стресу, і якщо людина починає з ним миритися, це загрожує депресією.

Рівень психічного здоров'я людини визначається багаточисельними факторами. Так, ВООЗ виокремив найважливіші з них:

1. Захисні фактори: соціальний капітал та соціальне забезпечення, здоровий спосіб життя матері під час вагітності, здорова обстановка в дитинстві, здоровий стан речей на роботі та вдома, здоровий спосіб життя;

2. Фактори ризику: бідність, погана освіта, невпорядкованість, великі борги; гіпотрофія плода, жорстоке поводження в дитинстві, погані стосунки з батьками, спадкові проблеми з психічним здоров'ям; непрацевлаштованість, ненадійність робочого місця, виробничий стрес; зловживання алкоголем або наркотиками; ситуації, пов'язані із впливом надзвичайних ситуацій та надзвичайного стресу [3, с.357–359].

На теперішній час існує багато трактувань терміну «психічне здоров'я», кожне з яких має право на існування. На думку М. Бачерикова, В. Петленка і Є. Щербини, «психічне здоров'я – це такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні і соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі» [3, с.104–108].

Класики психологічної науки виділяли різні аспекти психічного і психологічного здоров'я. На думку Г. Олпорта, здорова (зріла) особистість характеризується здоровим почуття та сприйняття реальності, демонструє самоприйняття та емоційну врівноваженість, здатна до постійного самопізнання з метою постійного змінювання.

Для К. Роджерса основними характеристиками здорової особистості є:

1) відкритість до власних переживань, емоційна глибина і рефлексивність;

2) повноцінна екзистенція миті теперішнього;

3) віра в себе, свої внутрішні спонуки, інтуїтивні здогадки, що полегшують прийняття рішень;

4) відчуття власної непересічності, свободи, неконформності, креативності.

К. Ясперс виділив ознаки психічного здоров'я, зокрема:

1) здатність концентрувати увагу на предметі;

2) утримувати інформацію в пам'яті;

3) логічне опрацювання інформації [4, с.68–87].

Психічне здоров'я особистості стосується адекватності сприйняття власного Я, саморозуміння, основі якого є організмичне чуття як «здатність людини бути уважною і відкритою до власних тілесних та емоційних проявів, особливостей ціннісно-сислової сфери та домінуючих базових емоційних настанов, які сигналізують про правильність чи хибність обраної траєкторії життєвого шляху загалом та його елементів, зокрема» [4, с.68–87].

До сфери психічного здоров'я також відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Тому стає зрозуміло, що психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. Всі ці складові і чинники обумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів [2, с.8–13].

Сучасна наука розмежовує сфери психічного та психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я ототожнюється з почуттям внутрішньої узгодженості із власними діями. Психічне здоров'я розглядається як більш широке поняття. Це одна з інтегрованих характеристик особистості, яка пов'язана з її внутрішнім світом і забезпечує гармонічне включення в соціум, орієнтацію на саморозвиток [1].

Психічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування і розвитку людини в процесі її життєдіяльності. Так, з одного боку, воно є умовою адекватного виконання людиною своїх вікових, соціальних і культурних ролей, з іншого боку, забезпечує людині можливість безперервного розвитку протягом всього життя.

Висновки. Психічне здоров'я – це стан рівноваги між людиною і зовнішнім світом, адекватність її реакцій на соціальне середовище, а також на фізичні, біологічні й психічні впливи, відповідність нервових реакцій силі і частоті зовнішніх подразників, гармонія між людиною і оточуючими людьми, узгодженість уявлень про об'єктивну реальність даної людини з уявленнями інших людей, критичний підхід до будь-яких обставин життя.

Список використаних джерел

1. Василевська О.І. Психічне здоров'я особистості. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету. *Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року* [укр. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Ємельянова]. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 289–291.
2. Михальський А.В., Жигульова Е.О., Михальська Ю.А. Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2020. 228 с.
3. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 жовтня 2017 року) / упор. Н.М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. 400 с.
4. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія [за ред.: С.Д. Максименка, С.Б. Кузикової, В.Л. Зливкова]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. 540 с.

Отримано: 1.02.2022

А.Е. Подлесна

*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,

*доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Останнім часом спостерігається посилення уваги світової спільноти науковців до вивчення проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників. Проте, незважаючи на кількість проведених досліджень та наукових робіт на цю тему, його вивчення з кожним роком лише набуває значущості.

Проблема професійного вигорання знайшла своє відображення у працях таких зарубіжних вчених: С. Джексон, К. Маслач, Б. Перлман, Х. Фрейденбергер, Е. Хартман та ін. У вітчизняній науці питання професійного вигорання порушувалися В. Бойко, Н. Водоп'яною, А. Карамушкою, О. Романовською, Т. Форманюк та ін.

Дослідженням та розробкою методів діагностики щодо синдрому професійного вигорання займалися дослідники: В. Бойко, Н. Водоп'янова, А. Серебрякова, О. Старченкова та ін. Однак на сьогоднішній день налічується незначна кількість робіт, які спрямовані на дослідження синдрому емоційного вигорання у діяльності педагогічних працівників.

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до системи освіти та компетенцій сучасного педагога. Синдром емоційного вигорання – це синдром, який розвивається на тлі хронічного стресу і призводить до виснаження енергії та емоційних ресурсів працюючої людини (Єфремова, 2012). Синдром емоційного вигорання виникає в будь-якій діяльності, яка пов'язана з інтенсивним спілкуванням і контактами з людьми. Його розвиток поступово призводить до суттєвих змін особистісної структури фахівця, що впливає на успішність професійної діяльності.

Професійне вигорання – це синдром фізичного й емоційного виснаження, який свідчить про втрату професіоналом позитивних почуттів, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи (Булатевич, 2003). Слід зазначити, що професійне вигорання дуже часто розвивається в тих, кого ми називаємо «трудоголіками». Понаднормова робота вдома й на вихідних, термінові виклики – усе це сигнали реальної загрози початку синдрому вигорання.

Аналіз літератури та чисельних досліджень синдрому вигорання фахівців різних галузей вказує на те, що педагогічні працівники входять до групи підвищеного ризику розвитку синдрому вигорання. Педагогічна діяльність вимагає безперервного самоконтролю, навіть у позаробочий час. Це пов'язано з тим, що професійну діяльність педагога відрізняє дуже висока емоційна завантаженість (Булатевич, 2003; Заброцький, 2007).

За загальним визнанням спеціалістів педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс економічних проблем, що сьогодні склалися (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою. Крім того, не секрет, що із збільшенням педагогічного стажу роботи у вчителів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я (Булатевич, 2003; Заброцький, 2007).

Усі ці фактори здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. У нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю, відбуваються зміни у мотиваційній сфері педагога і розвивається синдром емоційного вигорання.

В якості кінцевих результатів впливу синдрому емоційного вигорання найчастіше розглядаються наступні різнопланові прояви: зниження ефективності діяльності і суб'єктивної задоволеності працею, втрата ідентифікації себе з організацією, негативне ставлення до праці, звільнення з роботи, погіршення стану здоров'я. Важливим є вивчення негативного впливу професії

педагога у зв'язку з формуванням у нього професійного вигорання і зростаючим негативним проявом цього феномена у властивостях його особистості. Можна відзначити як наслідок – зниження результативності та якості впливу педагога на аудиторію (Єфремова, 2012).

Найскладнішим є те, що вигорання розвивається поступово, і в цьому його підступність. Людина часто не усвідомлює симптомів. Вона не може побачити себе з боку і зрозуміти, що відбувається.

Тому профілактика емоційного вигорання починається з уміння розпізнавати і розуміти суть проблеми, захищати свою нервову систему засобами психологічної саморегуляції.

Висновки. Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, яка може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмуюче). Численні емоціогенні фактори носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Особливості впливу напружених ситуацій залежать від психічних станів учителя, його індивідуальних властивостей. Емоційні переживання вчителя є необхідною умовою здійснення напруженої діяльності, вони опосередковують вплив комплексу об'єктивно складних умов і сприяють успішному здійсненню поставленої мети. Порушення регулюючої функції емоцій можливі при неузгодженості характеристик емоційних процесів педагога з конкретними особливостями й умовами діяльності.

Список використаних джерел

1. Булатевич Н.М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень. *Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. Київ, 2003. Вип. 15/16. С. 117–120.
2. Єфремова Н.А. Стрес у педагогічній діяльності. *Безпека життєдіяльності*. 2012. № 8. С. 2–3.
3. Заброцький М. Екопсихологічні аспекти праці вчителя. *Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя* : колективна монографія / за наук. ред. Ю.М. Швалба. Київ, 2007. С. 162–198.

Отримано: 14.02.2022

Н.С. Славіна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

А.В. Капучак

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

СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ ТА ЕМОЦІЙНА СФЕРА ДИТИНИ

Як встановлено у низці психологічних досліджень, найбільш важливими факторами, що впливають на формування особистості дитини та потребують першочергового вивчення, є сімейні взаємини, наявність емоційного контакту дитини з батьками, позиція дитини на сім'ї, структура сім'ї тощо. Проблема формування особистості дитини в сім'ї на сьогодні є найактуальнішою. Це, насамперед, належить до питань емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку за умов внутрішньосімейних відносин, серед яких найважливішим аспектом є дитячо-батьківські відносини. У сучасній психології проблемою дослідження сімейних відносин займалися Дж. Болдуїн, Г.Я. Варга, В.І. Гарбузов, Ю.М. Забродін, Р.А. Зачепицький, Д.М. Ісаєв, Б.І. Кочубей, І. Лангмейер, А.Є. Лічко, Е. Матейчик, Є.Б. Насонова, Є.В. Новіков, Е.Г. Ейдеміллер та ін.

Відомо, що основним середовищем, що оточує дитину з раннього дитинства, є сім'я. Звернемося до робіт, у яких як один з основних факторів розвитку емоційної сфери дитини розглядається тип внутрішньосімейних відносин. Дослідники підкреслюють, що любов, турбота, увага з боку батьків є для дитини необхідним, своєрідним, життєво важливим стимулятором, який дає їй відчуття захищеності, забезпечує емоційну рівновагу, підвищує її самооцінку. Водночас наголошується, що дефіцит емоційного спілкування, нестача уваги з боку близьких дорослих сприяють появі у дитини тривожності, страху, замкнутості, невротизму.

М.І. Лісіна приходить до висновку, що характер та атмосфера цього спілкування багато в чому визначає особливості соціальності та контактності дитини. На її думку, взаємодія між батьками та дітьми створює особливе емоційне середовище, оскільки породжує свої специфічні емоційні особливості. Важливо акцентувати увагу на цих явищах у дитячому віці, тому що саме тоді закладається мотиваційно-потребова сфера особистості дитини. Залежно від переважання в житті дитини позитивних чи негативних емоцій, формується загальне ставлення до світу, до інших людей, себе. Так, якщо дитина в сім'ї найчастіше переживає негативні емоції (страх, недовіру, злість, мстивість та ін.), її спілкування з навколишнім світом проходитиме крізь призму даних емоцій і характеризуватиметься неприйняттям навколишньої дійсності, що призводить до дезадаптації (Лисина, 2008).

У психологічних дослідженнях Є.Б. Насонової встановлено, що ставлення батьків та дітей мають певне значення для забезпечення сприятливого здорового розвитку дитини. Специфічними чинниками у процесі виступають характер емоційного ставлення батьків до дитини, і навіть способи спілкування з нею. Саме вони зумовляють розвиток потреби дитини у спілкуванні та емоційному контакті, і цим формують у неї вихідне емоційне ставлення до іншої людини, що лежить в основі її емоційної поведінки.

Розглядаючи особливості взаємовідносин у сім'ї, О.О. Бодальов зазначав, що особливості міжособистісної взаємодії у формі міжособистісного спілкування, значною мірою виявляються зумовленими тим, як члени сім'ї сприймають і розуміють один одного, який емоційний відгук вони переважно один в одному викликають, і який стиль поведінки вони по відношенню один до одного собі дозволяють. Автор підкреслює, що переважання в батьків негативних емоцій у відношенні до дитини, і навіть нездатність зрозуміти хвилюючі її проблеми виявляються і за безпосередньою спілкуванні з нею, тобто. впливають на поведінковий компонент батьківської позиції.

Аналіз сімейних відносин Г.Я. Варга, В. Сатир свідчить про те, що важкі переживання дитини, особливо якщо вони періодично повторюються, гальмують її психологічний розвиток, негативно впливаючи на її поведінку. Найчастішим джерелом таких переживань є конфліктні відносини між батьками. Наслідки цього різні: одні діти стають надмірно збудженими, неспокійними, задиристими, інші, навпаки, пасивними, схильними до відчуження. Проведений авторами аналіз особливостей емоціогенних ситуацій, що виникають у сучасних сім'ях, залежно від стилю спілкування близьких дитині дорослих, як між собою, так і з нею, а також залежно від мікроклімату, свідчить про ту небезпеку для психологічного здоров'я, на яку наражаються діти в неблагополучних сім'ях (Варга, 2001).

Г. Крайг також зазначає, що те, як люди взаємодіють між собою в сімейному колі, позначається на розвитку особистості дитини безпосередньо. Кожен член сім'ї може грати певну роль у взаємодії з іншими її членами. На думку автора система взаємовідносин надає основний вплив на емоційний розвиток дитини.

У дослідженнях А.С. Співаковський, В.В. Ковальова доведено те що, що у етіології найрізноманітніших нервово-психічних розладів грають роль дисфункціональні порушення у життєдіяльності сім'ї (порушення сімейної комунікації, системи ролей, механізмів сімейної інтеграції тощо.). Автори вказали на те, що серед етіологічних факторів дитячих неврозів порушення системи відносин у сім'ї займає центральне місце. Іншими словами, порушення системи сімейного виховання, дисгармонії сімейних відносин є основним патогенетичним фактором, що обумовлює виникнення неврозів у дітей.

У дослідженнях Е.Г. Ейдемільер та інших було встановлено, різні типи батьківського ставлення до дитини на сім'ї, особливим

чином впливають формування емоційної спрямованості дитини, ставлення до однолітків, становлення його емоційного поведінки. На думку дослідників, проблеми з дітьми можна вирішити, якщо вдається створити сприятливий клімат спілкування в сім'ї (Ейдемиллер, 2002).

Висновки. Найважливішими чинниками які впливають формування дитини та її міжособистісних відносин і потребують першочергового вивчення є: атмосфера сім'ї, наявність емоційного контакту в дитини з батьками, позиція дитини, структура сім'ї.

Список використаних джерел

1. Варга А.А. Системная семейная психотерапия : курс лекций. Санкт-Петербург : Речь, 2001.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. Санкт-Петербург : Питер. 2008. 144 с.
3. Божович А.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 227–271.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : ЗАО Питер, 2002. 656 с.

Отримано: 5.02.2022

Н.С. Славіна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

А.В. Сосновська

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

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Конфлікти у сімейному житті є актуальними в наш час. Адже люди не завжди можуть, інколи й не хочуть, розуміти один одного. Сварки трапляються не тільки з людьми, між якими існує неприязнь, а й між тими, які живуть поруч, люблять, створюють сім'ю. Сімейні конфлікти впливають не тільки на стосунки батьків, а й на розвиток дитини.

Для забезпечення психологічного комфорту в сім'ї та успішного її функціонування суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні у трьох складових: між самим подружжям, між батьками і дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє і більше дітей. Основним чинником, який зумовлює характер взаємин і взаємодії в усіх ланках сім'ї, є ставлення подружжя один до одного та їхні батьківські установки щодо дітей.

Часто причини конфлікту важко визначити через психологічний захист сторін конфліктної ситуації або завдяки бурхливим проявам емоцій. За характером причин шлюбно-сімейні розбіжності можна поділити на такі групи. До першої групи відносяться розбіжності, які виникають через неузгоджений і несправедливий розподіл праці в сім'ї, різне розуміння прав та обов'язків, недостатнього внеску одного із членів сім'ї в домашню працю і самообслуговування. До другої групи можна віднести конфлікт, виникаючий на базі хронічного незадоволення яких-небудь потреб подружжя. До третьої групи відносять сварки і чвари, причиною яких є недолік виховання або конфліктного характеру чоловіка та жінки (Кондрацька, 2014).

Важливим фактором є поява труднощів у сімейному житті. Це може бути народження дитини, незадоволення потреби в значимості свого «Я», неповага почуття гідності з боку партнера, незадоволення потреби в позитивних емоціях (відсутність ласки, турботи, уваги і розуміння), пристрасть одного з подружжя до надмірного задоволення своїх потреб (алкоголь, наркотики, фінансові витрати тільки на себе тощо), незадоволення потреби у взаємодопомозі і взаємо-розумінні з питань ведення домашнього господарства, виховання дітей, у стосунках з батьками, розбіжності в потребах по проведенню дозвілля, захопленнях.

Науковці доводять, що конфлікти мають як негативне, так і позитивне значення. Все залежить конкретно від ситуації та від поведінки обох сторін. Якщо конфлікт вирішується неконструктивно, пригнічується, ігнорується, його негативна сторона виходить назовні і проявляється у різних, в тому числі і психологічних наслідках, наприклад у тривозі, самотності, низькій продуктивності праці, млявості, затаєному гніві, стресові, втомленості. У той же час якщо конфлікт конструктивний, якщо він розв'язується правильно, то очевидні його позитивні сторони, частково виникає відчуття спокою, задоволення, підняття енергії, полегшення, радості спілкування, розширюються можливості особистісного росту. Він дає можливість людям зрозуміти власні помилки і більше ніколи їх не повторювати. Також між людьми виникає взаєморозуміння, покращуються відносини (Кондрацька, 2015).

Однак одна із негативних сторін сімейних конфліктів є його руйнівний вплив на розвиток дитини. Незважаючи на позитивне чи негативне вирішення такого конфлікту, сама ситуація напруги в стосунках батьків сприймається дуже гостро і болюче дитиною. Сімейні конфлікти сприяють формуванню негативної самооцінки у дитини та послаблюється взаємна співпраця між батьками та дитиною. Навіть зовсім маленька дитина починає плакати практично відразу після того, як батьки почнуть сваритися. Вона сприймає підвищені тони батьківської розмови, як загрозу своєму благополуччю. Старші діти теж дуже боляче сприймають конфлікти батьків. Адже суперечки створюють напругу, при якій ніхто не може бути щасливим, особливо важко, коли син чи дочка не може висловлювати власну думку, тому що боїться. В резуль-

таті у дитини може розвиватися страх агресії, страх незалежності, або самостійності, страх близькості або довіри та страх підкорення, що виражається в дальшому порушенні розвитку емоційної сфери.

Стиль поведінки дитини у конфлікті також формується залежно від сімейних стереотипів поведінки. Можна виділити два основні стилі поведінки дитини в конфлікті: акомодативний та асимілятивний. У першому випадку поведінка дитини активно-наступаюча, вона намагається підкорити оточуючих своїм бажанням. У другому випадку дитина прагне пристосуватися до зовнішніх обставин, займає пасивно-страждальну позицію. Відмічається до внутрішнього переживання афекту, надмірного почуття провини, сорому, елементи само руйнівної поведінки (Пірен, 2014).

Коли батьки лаються, підлітки переживають сильне хвилювання та образу – хвилювання через те, що мир і спокій у будинку поставлені під загрозу, а образу – через їх дійсну або уявну роль у сімейному скандалі. Виправдано чи ні, багато дітей вважають себе причиною домашнього переполоху. Діти не залишаються нейтральними в цій «громадянській війні». Вони приймають бік або батька, або матері. Психосексуальні наслідки шкідливі для обох. Коли хлопчик відхиляє батька, а дівчинка – маму, діти втрачають зразок для наслідування. Відхилення виражається в антипатії, небажанні йти за прикладом, вданому поведженні. В екстремальному випадку це може привести до змішаної сексуальної ідентифікації й нездатності пережити своє біологічне призначення (Дымнова, 2007).

Висновки. Триваючий конфлікт батьків, перенесений на дитину, може привести до його емоційних розладів у вигляді занепокоєння, зниженого настрою, порушень сну й апетиту. Підліток може якось відреагувати на відношення до нього батьків неслухняністю, протестом, агресією, тоді як на відносини між батьками він реагувати не може.

Список використаних джерел

1. Дымнова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской. Москва : Наука, 2007. 172 с.
2. Кондрацька Л.В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Одеса, 2014. №6. С. 40–43.
3. Кондрацька Л.В. Робота практичного психолога у попередженні емоційного вигорання підлітків. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2015. 20. С. 97–103.
4. Пірен М.І. Конфліктологія : підручник. Київ : МАУП, 2014. 360 с.

Отримано: 10.03.2022

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*

ІГРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ФОРМА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

На сучасному етапі у соціальній педагогіці значна увага приділяється проблемам девіантної поведінки людини. Незадоволеність реальним життям і бажання відійти від реальності є однією зі складних проблем людського життя. Проте форми і способи втечі різноманітні і часто носять патологічний характер. Однією із таких форм є адиктивна поведінка, коли життя людини, її стан і поведінка починають жорстко залежати від різних чинників (наркотиків, алкоголю, їжі, роботи, азартних і комп'ютерних ігор та ін.).

На відміну від попередніх епох, сучасна постіндустріальна доба характеризується стрімким поширенням масової культури розваг, зростанням індустрії дозвілля. Спостерігається зсув ціннісних орієнтацій зі сфери праці до сфери масового споживання і розваг. З погляду особистості у межах ринкової цивілізації розваги надають максимальний ступінь свободи. Ця свобода розуміється як право на індивідуальний вибір занять, можливість поводитись розкуто і невимушено, не підкоряючись правилам раціональної мотивації.

В повсякденне життя стрімко входять комп'ютери, зростає кількість людей, які вміють грати в комп'ютерні ігри. Для всіх користувачів ігри знаходяться у числі перших програмних продуктів, якими вони навчилися оперувати. В азартну гру здатний грати кожен, оскільки в більшості азартних ігор не вимагається особливих умінь. Навчання у грі відбувається швидко, процес захоплює. Це психологічна розрядка, засіб для зняття емоційної напруги, гра розглядається як приємне проведення часу. За цим механізмом поступово настає втягування і розвивається ігрова залежність.

До недавнього часу ігровий азарт вважався властивістю особистості. І лише в 1981 р. німецькі, а потім (у 1984 р.) американські психіатри визнали неконтрольовану залежність від гри за хворюванням, пов'язаним із порушенням психіки. В ході досліджень вони з'ясували, що існує певна категорія людей, які володіють підвищеною азартністю в поєднанні зі слабкою волею. Якщо вони потрапляють за ігровий стіл, у них розвивається хвороблива залежність від гри – лудоманія (від лат. *ludus* – «гра»), яка може перейти в патологічну форму – гемблінг (від англ. *to gamble* – «грати в азартні ігри»). За даними ВОЗ, у світі приблизно 0,8–1% людей різною мірою страждають ігроманією. З них до 90% – чоло-

віки, 43% схильні до алкоголю, 11 % залежні від наркотиків і до 25% мають різні психічні відхилення.

У сучасному світі лудоманія одержала таке поширення, що в багатьох країнах відкривають спеціальні реабілітаційні й медичні центри, які займаються лікуванням цієї хвороби. У США, наприклад, ще в 1980 р. патологічна схильність до ігор була включена Американською психіатричною асоціацією в списки Міжнародної класифікації хвороб (код F-63.0) як розлади звичок і потягів. Крім цього, в американській офіційній класифікації психічних хвороб DSM з'явився новий розділ – кібернетичні розлади, під якими розуміють втрату відчуття часу і реальності в ситуації захоплення грою. Кібернетичні розлади почали порівнювати з наркотичною чи алкогольною залежністю. Але віднесення цього відхилення до низки хвороб у світі досі дискутується, чіткі критерії кібернетичної залежності ще не вироблені.

Всесвітня організація охорони здоров'я офіційно визнала ігроманію хворобою XXI століття. Залежність від азартних ігор (ігроманія, лудоманія і гемблінг-залежність) широко поширена у світі і, зокрема, в Україні. За існуючих умов Україна ризикує потрапити у перші ряди серед держав за відносною кількістю хворих на ігроманію. Згідно з даними статистики в країні до 60% населення хоча б раз грали в казино або в залі ігрових автоматів. 1,5% по-справжньому хворіють грою. 60% гравців переходять в злочинний світ, часто скоюють насильницькі злочини. Соціологами помічено, що підвищення злочинності співпадає з легалізацією азартних ігор.

Це стало причинами прийняття Закону України №1334-IV «Про заборону грального бізнесу в Україні» від 15 травня 2009 року, де вказано, що «в Україні забороняється гральний бізнес та участь в азартних іграх», а азартною грою є «будь-яка гра, умовою участі в якій є внесення гравцем ставки, що дає змогу отримати виграш (приз), і результат якої повністю або частково залежить від випадковості».

Комп'ютеризація суспільства внесла у життя сучасного неповнолітнього нові форми дозвілля – Інтернет і комп'ютерні ігри. За словами Л.М. Федоренко, у середовищі підлітків формується особлива субкультура, обумовлена цим захопленням – комп'ютерні клуби, змагання, особливий сленг і атрибути спілкування (Федоренко, 2009). Я.А. Мізь вказує, що за статистикою, близько 75% гравців – це студенти і школярі (Мізь, 2008). Залежність у неповнолітніх формується в 2-4 рази швидше, ніж у дорослих. У підлітків набагато швидше, ніж у дорослих, настає і прогресує психічна і соціальна деградація.

Отже, ігрова залежність – форма адиктивної поведінки, в результаті якої порушується повноцінний особистісний розвиток підлітка. Формування залежності, відхід від дійсності – все це, особливо в підлітковому віці, спричиняє дезадаптацію, зниження шкільної успішності, неможливість отримання мінімуму знань необхідних в майбутньому. Ці проблеми, акумулюючись, виника-

ють і у суспільстві (соціальні, економічні, кримінальні порушення). Тому існує необхідність проведення відповідної профілактичної роботи і надання корекційної допомоги у вирішенні проблеми ігрової залежності підлітків. Важливе значення тут відіграє співпраця державних і недержавних установ, різних спеціалістів між собою, в тому числі, і психологів.

Одним із найактуальніших завдань у діяльності психолога є профілактика ігрової залежності, особливо серед підлітків. Питання про те, як запобігти виникненню залежності в підлітка – це, на наш погляд, одне з головних завдань здійснення ефективної соціально-психологічної роботи. Створення системи особистісно орієнтованих дій на об'єкт профілактики (підлітка) і організація активної (суб'єктної) участі в цьому процесі самого об'єкту є соціально-психологічним аспектом у вирішенні проблеми профілактики ігрової залежності. Створення оптимальної соціально-педагогічної роботи з підлітками з ігровою залежністю можливо при чіткому розумінні феномену ігрової залежності, алгоритму (генезу) її виникнення, умов її формування, структури потреб і інтересів сучасної молоді, форм і методів попередження цієї залежності.

Недостатньо визначеним є питання про те, зусиллями яких фахівців – педагогів, лікарів, психологів, соціальних педагогів, повинна проводитися робота з підлітками з профілактики ігрової залежності. Зусилля педагогів недостатні через їх низьку обізнаність в питаннях ігрової залежності, а зусилля медиків обмежені недостатністю навичок роботи з цією категорією дітей. Проблема, пов'язана з ігровою залежністю, має вирішуватися спільно: розробниками ігор, психологами, медиками, педагогами, соціальними педагогами. Отже, ігрову залежність повинні лікувати спеціалісти, які компетентні в цих питаннях.

Відсутність обґрунтованих програм профілактики ігрової залежності призвела до прагнення впровадити в українських умовах зарубіжний досвід. Питання ефективності зарубіжних антигемблінгових програм вимагає спеціального вивчення, проте без врахування культурологічного аспекту ефективна адаптація зарубіжних програм неможлива.

В медицині, психології, соціальній педагогіці відсутній системний підхід в розумінні феномену ігрової залежності, тому вузькопрофесійне бачення призводить до формування сприйняття ігроманії лише як форми адиктивної поведінки, або неспецифічної форми особистісного захисту. Ми розуміємо ігроманію як системне явище, адекватне розуміння якого дозволить розробити ефективну профілактичну модель.

Соціально-педагогічна профілактика як система комплексних соціально-педагогічних заходів, спрямованих на попередження ігрової залежності. Найбільше профілактичних заходів щодо попередження ігрової залежності потребують саме підлітки, оскільки цей вік кризовий, а, отже, найбільш вразливий. У цей період відбуваються значні зміни не лише на фізіологічному рівні, але й в психічній організації людини, яка дорослішає. Це

кордон дитинства і дорослості; це час переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості. Коли підлітковий досвід вже недостатній для нормального самопочуття, а дорослий досвід ще не освоєний, підліток вимушений в короткий проміжок часу знаходити вирішення основних завдань свого подальшого розвитку.

Центральна ідея соціально-психологічної профілактичної програми попередження ігрової залежності у підлітків повинна полягати в реалізації системної дії, спрямованої на зміцнення психічного здоров'я і благополуччя підлітка, розвиток і стабілізацію чинників особистісної стійкості до залежності, стимуляцію особистісного зростання. На нашу думку, надійним захистом особистості від ігрової залежності є її внутрішня психологічна стійкість.

За словами Н.В. Терещук, найменшу небезпеку виникнення ігрової залежності мають підлітки, які володіють наступними загальними якостями:

- 1) самореферентність;
- 2) комунікативна і соціальна компетентність;
- 3) здатність конструктивно поводитися в конфліктних ситуаціях;
- 4) адекватна самооцінка;
- 5) здатність контролювати афект;
- 6) здібність до відстроченої розрядки напруги (Терещук, 2009).

Тому розвиток цих особистісних характеристик повинен стимулюватися під час профілактики ігрової залежності. Важливим етапом розробки профілактичної програми є побудова тренінгових занять, що сприятимуть розвитку цих якостей у підлітків. Психологу потрібно розвивати відповідальне ставлення підлітків до власного життя і здоров'я, інтернальність, самостійність, навчити конструктивно долати життєві труднощі, сформувані готовність розв'язувати проблемні ситуації, а не «втікати» від них у віртуальний світ гри. Цього психолог може досягнути шляхом відповідних тренінгових занять, проведення бесід, соціально-психологічного консультування. Взаємна зацікавленість психолога і підлітка у вирішенні проблеми ігрової залежності призводить до більш оптимального результату, ніж зацікавленість лише однієї зі сторін.

В цілому будь-яка сильна пристрасть, що граничить із хворобливим станом, яким є ігроманія, свідчить про низьку культуру, відсутність чіткого уявлення про те, що може нести собою гра. В ідеалі кращим способом профілактики ігроманії є підвищення загальної культури гравців.

Список використаних джерел

1. Мізь Я.А. До проблеми визначення комп'ютерної залежності у підлітковому віці. *Сучасна молодь: крок у майбутнє*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. С. 357–360.
2. Терещук Н.В. Ігрова залежність у підлітковому віці як форма адиктивної поведінки. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №2. С. 8–13.

3. Федоренко А.М. Комп'ютерна ігромаія неповнолітніх очима юридичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №11. С. 72–77.

Отримано: 7.03.2022

О.А. Чиханцова

*доктор психологічних наук,
старший дослідник, провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна*

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Обставини, які виникають в умовах складних життєвих ситуацій, можуть негативно впливати на людей. Такі ситуації пов'язані переважно з такими чинниками, як перебування в умовах надзвичайних ситуацій, наявність травм, що становлять загрозу для життя, вимушене переселення з місця постійного проживання, втрата контактів із близькими людьми, страх за свою безпеку та безпеку рідних і близьких та ін. Усе це впливає на благополуччя людей.

Стресогенні ситуації роблять неможливим задоволення значної частини потреб людей і суттєво впливають на їх благополуччя. Усі негативні життєві ситуації люди переживають по-різному. Дехто переживає тимчасове потрясіння через втрату чи потенційно травматичні події надзвичайно добре, без порушення їхньої життєдіяльності (Bonanno, Galea, Bucciareli, & Vlahov, 2007). Тобто вони відновлюються, використовуючи свої власні копінг-стратегії, які допомагають впоратися з негативними зовнішніми факторами. Іншим потрібна лише базова підтримка для покращення психологічного благополуччя. А у деякого виникають серйозні проблеми з психічним здоров'ям. Тому реагування на переживання складних життєвих ситуацій суттєво відрізнятиметься в кожному окремому випадку, оскільки кожна людина переживатиме одну й ту саму подію по-різному, а також має різні ресурси і можливості для того, щоб впоратися з нею. Звісно, що у таких складних життєвих обставинах, у яких опинилися зараз українці, уникнення стресу є неможливим, проте спробувати захистити психічне здоров'я можливо.

Нині актуальність проблеми психічного здоров'я зумовлена військовим станом на території України. Психічне здоров'я є свідченням нормального функціонування психічних процесів, станів та властивостей (Андрушко, 2017). Як зазначають Є. Абросимова та А. Ленге провідним критерієм психічного здоров'я є можливість жити у внутрішній гармонії, яка допомагає активізувати автентичну свободу та відповідальність, духовний потенціал особистості, що призведе до психологічного благополуччя індивіда.

Метою нашого наукового пошуку є вивчення одного із чинників психічного здоров'я – резильєнтності.

Термін «резильєнтність» широко застосовується психологами і розглядається у контексті впливу на людину несприятливих чи загрозливих умов і її здатності до нормального, здорового функціонування у майбутньому (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Незважаючи на простоту визначення цього поняття, концепція резильєнтності є набагато ширшою, ніж просто поняття «стійкості». Ця концепція передбачає і позитивний результат, який досягається попри високий ризик, і збереження основних властивостей особистості під час небезпеки, і повне відновлення після травмування та досягнення успіху згодом.

Можемо зазначити, що усі визначення поняття «резильєнтності» вказують на можливість особистості відновлюватися після несприятливих подій у житті (Bonanno, Galea, Bucciarelli, & Vlahov, 2007; Connor, & Davidson, 2003; Davidson, Payne, & Connor, 2005).

Зазначимо, що резильєнтність можна тренувати. Для початку, можна почати зі зміни власної оцінки ситуації, оскільки на нас впливають не події, а значення, яке ми їм надаємо. Також потрібно діяти. Резильєнтно-формуюча поведінка спирається на турботу про себе та задоволення потреб у русі, сні та здоровому харчуванні. У тренуванні резильєнтності значну роль відіграє розв'язування проблем, а не їх уникнення. Виклики та завдання – невід'ємна частина життя. Що більше людина намагається від них відгородитися, то складніше їй долати різні життєві перешкоди.

Як зазначається у працях Г Лазос (2018), резильєнтність відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного зростання особистості. Доведено, що між резильєнтністю та посттравматичним зростанням існує зворотна залежність: що більша резильєнтність у людини, то менші показники посттравматичним зростання особистості. Як зазначає учена, резильєнтність має наступні характеристики: 1) це біо-психо-соціальне явище, яке охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання і є природним результатом різних процесів розвитку протягом певного часу; 2) резильєнтність пов'язана зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов; 3) залежно від фокусу та предмету дослідження резильєнтність може розглядатися як певна характеристика особистості, притаманна тій або іншій людині, а також як динамічний процес; 4) резильєнтність залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів, вивченими з яких є такі: емоційний інтелект, наявність позитивних стосунків з оточенням, адекватна самооцінка, впевненість у своїй ефективності; характер ранніх дитячо-батьківських стосунків і тип прив'язаності; 5) резильєнтність відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного зростання особистості (Лазос, 2018: 34). Не менш важливим для резильєнтності є усвідомлення здатності до неї, тобто наявності притаманних для цього рис та визначення тих якостей, яких необхідно набути.

Д. Хеллерштайн (2011), концептуалізуючи цей феномен, виокремлює дві його основні складові – фізичну резильєнтність як показник стійкості та психологічну резильєнтність, що містить у собі розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, пошук смислів у важких життєвих ситуаціях.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що резильєнтність – це психологічний ресурс особистості, який допомагає долати стресові ситуації та адаптуватися після травмуючої ситуації до нових обставин життя, забезпечуючи її повноцінне функціонування без шкоди для психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. Загальнопсихологічний дискурс проблеми психічного здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2017. С. 10–14.
2. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 3. Вип. 14. С. 26–64.
3. Bonanno G. A., Galea S., Bucciareli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007. № 75(5). P. 671–682.
4. Connor K.M., Davidson J.R. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. № 18. P. 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.
5. Davidson J., Payne V., Connor K. Trauma, resilience, and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*. 2005. № 20. P. 43–48. DOI: 10.1371/journal.pone.0039879.
6. Hellerstein D. (2011). How I can become resilient. *Heal Your Brain*. URL: www.psychologyto-day.com/blog/healyour-brain
7. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. №71. P. 543–562.

Отримано: 9.03.2022

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О.М. Бачинська

*кандидат економічних наук,
доцент кафедри інклюзивної економіки,
кібернетики і комп'ютерних наук,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У відповідності до Закону України «Про освіту», інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Мета інклюзії в освітній сфері полягає у частковій або повній ліквідації і попередженні соціальної ізоляції, що є наслідком відсутності толерантності й негативним ставленням до поняття плюралізму. Інклюзія визначає освіту основним механізмом попередження порушення прав людини й запобігання будь-яких форм дискримінації.

Питання компетентності є дискусійним та відкритим. Його вивченням займаються велика кількість науковців А. Хуторський, Дж. Равен, Е. Зеєр, О. Гончарова, І. Зимня, Л. Петухова, М. Степаненко, С. Трішина, А. Трофименко та ін. Вивченням психологічно-педагогічних аспектів формування інформаційної компетентності займались: М. Жалдак, В. Кухаренко, М. Моїсеєва, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, В. Солдаткін, С. Ющик.

На думку Миронової О.І. (Миронова, 2010), формування інформаційної компетентності передбачає розвиток таких здатностей: знання понять, що пов'язані з інформацією, особливостей відповідних процесів, основою яких вона постає, та інформаційно-комунікаційних засобів її опрацювання; застосовувати ІКТ при реалізації навчальної, професійної діяльності та в повсякденному житті; обирати оптимальні шляхи розв'язання завдань (та їхнє безпосереднє вирішення), об'єктом у яких постає інформація; володіти методами та способами, що дозволять здійснювати пошук, збирання, оцінювання, перетворення, опрацювання, аналіз, подання, зберігання, поширення інформації та підвищення якості реалізації цих дій за рахунок набутого досвіду; самостійно організовувати власну інформаційну діяльність та реалізовувати са-

моконтроль при її здійсненні; оцінити важливість інформації на сучасному етапі розвитку суспільства та особистого внеску при здійсненні інформаційної діяльності та відповідно ефективно і відповідально її реалізовувати.

Інформаційна компетентність це сукупність знань, умінь та навичок які мають безпосереднє відношення до «Інформатики» і пов'язані з роботою в інформаційному просторі у всіх її формах і представленнях, що дозволяє ефективно користуватись сучасними інформаційними технологіями різних видів як у електронному вигляді так і у паперовому. Комп'ютерні телекомунікації, робота з інформацією в різних її формах і представленнях як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Інформатика як наука досить молода у порівнянні з такими навчальними дисциплінами як математики і фізика, але інформатика заповнила весь сучасний світ своїми новітніми технологіями і розробками. І доповнила можливості усіх без винятку галузей не лише науки а я виробництва. Інформаційна компетентність у студентів формується не лише на заняттях з інформатики при виконання практичних занять, а я за межами комп'ютерної лабораторії. Якщо не усі, то майже усі студенти мали можливість користуватись такими модними девайсами як мобільний телефон, електронна книга, mp3/mp4 player, ноутбук і багато іншого (рис. 1). Усі ці новітні девайси розвивають інформаційну компетентність.



Рис. 1. Формування інформаційної компетентності на занятті інформатики

Світові тенденції розвитку суспільства показують, що в багатьох країнах світу комп'ютеризація всіх сфер життя спонукає до зміни традиційного устрою суспільства на нову суспільно-економічну формацію, яку вчені назвали інформаційним суспільством.

Інформаційне суспільство базується не тільки на товарно-грошових відносинах, фундаментальне значення в такому суспільстві набуває інформація. Лідирувати в такому суспільстві можуть тільки ті люди, що мають своєчасну, повну та достовірну інформацію, а це означає, що найнеобхіднішою умовою не тільки професійного зростання, а й впевненої діяльності у будь-якій сфері людського життя нині вже не можна уявити без постійного використання інформаційно-комунікаційних технологій (Карлінська, 2011).

Висновки. Навчальний процес можливий у таких вимірах як: репродуктивний, частково-пошуковий або евристичний і проблемо-пошуковий, найефективнішим методом, на нашу думку, буде саме частково-пошуковий метод проведення практичних занять з інформатики. Тому, що саме цей метод немає чіткої регламентації порядку виконання дій, студенти самостійно обирають методи вирішення поставленої перед ними задачі цим самим формують психологічні особливості самостійної роботи і формують інформаційну компетентність.

Список використаних джерел

1. Карлінська Я.В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії* : збірник матеріалів конференції. Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2011. С. 175–178.
2. Миронова О.І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності. *Вісник Львівського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 17 (204). С. 165–175.

Отримано: 10.02.2022

А.М. Восвідко

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

ДОДАТКОВИЙ МУЗИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ – ДОДАТКОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПРЕДМЕТНІЙ СФЕРІ

Нова українська школа вимагає вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, формування у здобувачів вищої освіти знань, умінь, навичок та сформованих компетентностей, що будуть використані в майбутній практичній діяльності вчителя музичного мистецтва, адже школа має бути в авангарді суспільних змін. Відповідно, у процесі опанування освітньою компонентою професійної підготовки здобувачів має бути реалізовано низку завдань наступного гатунку:

- формування практичних виконавських навичок здобувачів вищої освіти на музичному інструменті (фортепіано) для подальшого використання у предметній сфері;
- розширення володіння здобувачами першого бакалаврського рівня вищої освіти музичним репертуаром, що слугуватиме додатковими компетентностями в процесі формування музичних компетентностей учнів Нової української школи під час практичної підготовки та майбутньої педагогічної діяльності;
- розвиток художнього мислення за рахунок вивчення додаткового музичного репертуару, з його відповідними тлумаченнями-

ми, змістовими навантаженнями, філософськими наративами та виконавськими вміннями;

- активізація творчих здібностей студентів з формуванням їх вмінь щодо розвитку креативності в учнів Нової української школи.

Результатом вивчення освітньої компоненти здобувач повинен навчитись:

- грамотно вивчати та виконувати різні за стилем, жанром та характером музичні твори для фортепіано, у роботі над якими здійснюється їх виконавський та світоглядний розвиток;
- оволодіти основними принципами видобування звуку на фортепіано;
- сформувати елементи ритмічної чіткості у виконанні музичних творів;
- знати, розуміти та бездоганно відтворювати штрихи у відповідності до художнього змісту кожного музичного твору, що вивчається з даної освітньої компоненти;
- знати та реалізовувати динамічний план кожного музичного твору;
- опанувати елементи технічної вправності у виконанні музичних творів на фортепіано;
- вміти проєктувати знання та вміння із навчальної дисципліни у розрізі подальшого опанування музичними творами, що будуть потрібними у процесі формування музичних компетентностей учнів Нової української школи;
- вміти донести та розкрити художній зміст музичних творів у концертному виконанні;
- мати свою власну позицію щодо інтерпретації кожного музичного твору згідно робочої програми навчальної дисципліни;
- вміти вивірено та правильно у виконавському плані ескізно опрацювати якомога більшу кількість музичних творів шкільного репертуару із вмінням їх подачі та вивчення зі школярами [6];
- знати як застосовувати в процесі роботи над музичним твором знання з теорії музики, сольфеджіо, гармонії, історії української та зарубіжної музики; основного музичного інструменту та концертмейстерського класу.

Слід зазначити, що освітня компонента орієнтована на здобуття базових навичок гри на фортепіано у здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти. Опанування нормативного змісту даної навчальної дисципліни освітньо-професійної програми Середня освіта (Музичне мистецтво) забезпечить студентам можливість застосовувати набуті в процесі навчання спеціальні компетентності для творчої самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення у професійному плані [4].

У процесі вивчення навчальної дисципліни Додатковий музичний інструмент (фортепіано) варто пам'ятати про ключові компетентності для навчання протягом життя. Вважаємо за не-

обхідне наголосити на трьох лініях формування даних компетентностей таких як: особиста, соціальна, навчальна; громадянська; культурна обізнаність та самовираження. Особиста, соціальна та навчальна компетентність – це здатність усвідомлювати внутрішні стани, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійкими і керувати власним навчанням та кар'єрою.

Дана компетентність включає в себе здатність справлятися з невизначеністю та складністю, учитися вчитися, підтримувати фізичне та емоційне благополуччя, співпереживати і конструктивно вирішувати конфлікти. До основних знань, вмінь, навичок та ставлення, пов'язаних з цією компетенцією відносяться:

- особиста, соціальна та навчальна компетенція передбачає знання компонентів здоров'я розуму, тіла і способу життя;
- особиста компетентність передбачає вміння бути стійкими і здатними впоратися з невизначеністю та стресом;
- особистісні навички включають здатність виявляти свої можливості, концентруватися, справлятися зі складністю, критично аналізувати ситуації та приймати рішення;
- міжособистісні відносини та соціальні взаємодії, успішність яких залежить від розуміння кодексу поведінки та правил комунікації, прийнятних в різних суспільствах та середовищах;
- вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати в командах та вести переговори. Воно передбачає толерантність, висловлення своєї та розуміння точок зору інших людей, а також здатність формувати і підтримувати впевненість та співчуття.

Зауважимо, що навчальна компетентність включає знання стилів сприйняття і стратегій навчання, своїх задатків і потреб розвитку. Важливо знати різноманітні способи розвитку своїх задатків через доступні засоби освіти, які підтримують базове навчання, професійну підготовку та можливості кар'єрного зростання. Навчальна компетентність передбачає здатність навчатися та працювати і спільно, і автономно, організувати та наполегливо здійснювати навчання, оцінювати прогрес і результати навчання. Важливим є вміння шукати підтримки, коли це доречно, ефективно керувати кар'єрою та соціальними взаємодіями. Особиста, соціальна і навчальна компетентність базується на позитивному ставленні до особистого, соціального та фізичного благополуччя та навчання протягом усього життя. Вона включає позитивне ставлення до співпраці, повагу до інших, наполегливість та цілісність, готовність до подолання упереджень та пошуку компромісів. Важливими є вміння визначати і ставити цілі, мотивувати себе, розвивати стійкість та впевненість, продовжувати навчатися протягом усього життя, аналізувати і вирішувати проблеми. Це підтримує і процес навчання, і здатність особистості долати перешкоди.

Громадянська компетентність – це здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному

житті. Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетентністю:

- громадянська компетентність базується на розумінні базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою;
- компетентність включає в собі усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин;
- важливим є також усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів;
- критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Йдеться про навички критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та у прийнятті рішень на всіх рівнях – від місцевого і національного до європейського та міжнародного;
- основою відповідального та конструктивного ставлення до громадянської компетентності є повага до прав людини. Це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище;
- інтерес до політичних та соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування має бути основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості та правосуддя.

Компетентності культурної обізнаності та самовираження – це розуміння і повага до того, як ідеї і сенси у різних культурах творчо виражаються і передаються через різні галузі мистецтва та форми культури [5]. Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетентністю:

- компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів;
- включає розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією в письмових, друкованих та цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі;
- навички передбачають здатність виражати та інтерпретувати з емпатією образні та абстрактні ідеї, переживати емоції у різних сферах мистецтва і формах культури;
- важливо бути відкритим до різноманітності культурного самовираження, поважати його, а також дотримуватися етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної власності;
- позитивне ставлення також включає цікавість до світу, відкритість, готовність брати участь у культурному досвіді [15].

Професійна підготовка здобувачів з освітньої компоненти спрямована на формування їх музичних здібностей, зокрема – музично-виконавських, серед яких не останнє місце належить артистизму. Як відомо, структура музично-виконавської обдарованості складається з трьох основних груп спеціальних здібностей: загально музичних (музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, музичне мислення); безпосередньо виконавських – психомоторні або віртуозні (виконавська техніка), артистизм, увага та воля (до цього рівня включають також таку вкрай важливу якість, як надійність у концертному виступі, яка сама по собі є не музичною здібністю, але необхідність виконання якої до цієї структури зумовлена самою специфікою виконавського мистецтва); музично-продуктивних (творчих) – креативний компонент, який включає комплекс здібностей, необхідних для розуміння та адекватного втілення композиторського задуму у власній виконавській інтерпретації.

В процесі опанування освітньої компоненти має відбуватись формування виконавської майстерності, що передбачає певне володіння музичним інструментом та забезпечує інтонаційно-сміслову, інтерпретовану, одухотворену, емоційно-яскраву, артистичну, креативну втілення музичного твору в реальному звучанні. Поняття виконавської майстерності включає весь комплекс слухомоторних і психофізіологічних даних, конкретних навичок і вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються в процесі актуалізації творчої інтерпретації музичного твору.

Також для професійного вдосконалення підчас навчання на першому бакалаврському рівні вищої освіти необхідно працювати над: поглибленням музично-художніх здібностей, образного мислення, інтелекту, пам'яті, слуху, ритму, уяви, художнього смаку; вивченням репертуару який сприятиме формуванню художнього мислення; формуванням виконавських навичок щодо технічної вправності гри на музичному інструменті (фортепіано); освоєння принципів роботи над творами різних жанрів та стилів; формуванням основ аналізу музично-педагогічного фортепіанного репертуару.

Реалізуючи Концепцію розвитку педагогічної освіти маємо вдосконалювати систему педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації. Дана освітня компонента, серед всіх інших освітніх компонент загальної та професійної підготовки освітньо-професійної програми Середня освіта (Музичне мистецтво), повинна забезпечити всі новації, вимоги та вимоги сучасної Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Альбом юного піаніста: музичні твори, інструментальні / упоряд. С.О. Лещук, О.А. Колесник. Вінниця : Нова Книга, 2009. 107 с.
2. Бобалік Я. Різнобарвна веселка нот : метод. посіб. для фортепіано (початковий період навчання). Івано-Франківськ, 2001. 128 с.

3. Борткевич С. Маленький мандрівник : твори для фортепіано, ор.21. Київ : Мелосвіт: Видавець Красовський В.Я., 2010. 20 с.
4. Воевідко Л.М. Самостійна робота здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2018. Вип. 25. Ч. 2. С. 21–29.
5. Воевідко Л.М. Українські музично-педагогічні традиції у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2019. 208 с.
6. Воевідко Л.М. Фортепіанна підготовка здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2018. Вип. 24. Ч. 1. С. 43–50.
7. Лагодюк Н.Г. Школа джазового виконавства на фортепіано : підручник. Київ : Видавничий дім «Репро-Графіка», 2003. 204 с.
8. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2017 р. №1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
10. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
11. Савицький Р. Основні засади фортепіанної педагогіки : метод. посіб. Тернопіль : СМП «АСТОН», 2000. 68 с.
12. Сніжко Вадим. Джазові сніжинки : джазові етюди-картини для фортепіано. Київ : Мелосвіт; Видавець Красовський В.Я., 2009. 16 с.
13. Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей Михайла Шуха : нотна хрестоматія / О.В. Хоружа, М.А. Шух, Д.М. Демешок, А.С. Лісова; МОН України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2017. 167 с.
14. Шукайло Л. Альбом фортепіанної музики / упоряд., ред. та коментарі В. Шукайло. Київ : Мелосвіт, 2001. 72 с.
15. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

Отримано: 17.02.2022

У.В. Гудима

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

О.В. Гудима

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Через розповсюдження вірусу Covid-19 навчальний процес в Україні періодично здійснюється дистанційно, зокрема й у закладах вищої освіти. Дистанційне навчання не є калькою офлайн-вої форми навчання й потребує нової структури організації процесу, оскільки увага та втома біля комп'ютера працюють інакше. Одним із факторів, які впливають на успішність засвоєння навчального матеріалу, є увага.

Серед усіх психічних процесів увага посідає особливе місце. Це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або на власних переживаннях (Максименко & Соловієнко, 2000).

Розвиток уваги як психічної функції вивчали В.І. Козлова, І.О. Корнієнко, Д.А. Фарбер, В.Д. Чеснокова; як морфофункціонального дозрівання мозкових структур – М.В. Антропова, А.Г. Хрипкова; як мовливість навчитися керувати своєю поведінкою, аналізуючи людську діяльність – Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв.

У роботі досліджуються особливості стійкості, концентрації, об'єму, розподілу, переключення, коливання уваги під час онлайн-дистанційного навчання в закладах вищої освіти.

Для дослідження використовувалися анкетування, бесіда, спостереження, модифікована методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса.

В рамках дослідження було проведено 80 онлайн навчальних занять, в яких взяли участь 163 здобувачі вищої освіти.

При порівнянні рівня мимовільної уваги під час дистанційного навчання та навчання офлайн, 74,8% студентів відмітили зростання рівня мимовільної уваги під час дистанційного навчання, 10,4% – без змін, 14,7% – зменшення.

Використання засобів дистанційного навчання сприяють динамічності, інтенсивній змінній діяльності, регулюванню переривчастості подразника, використанню різноманітних форм спілкування студентів з викладачем. Отримання навчального матеріалу на лекціях забезпечується за допомогою відео та аудіо зв'язку, презентацій, демонстрації навчальних відео, текстової інформа-

ції. Поєднання кількох форм викладу матеріалу в межах одного заняття, на думку студентів, позитивну сприяють стійкості мимовільної уваги. Разом з тим, 75,8% студентів 1-3 семестрів навчання зауважили, що швидко змінна різних видів роботи спричиняє порушення мимовільної уваги та зменшенню її концентрації. Оптимально, впродовж лекції, ці студенти сприймають три види діяльності, причому періоди використання кожного з них повинен бути досить тривалим. Вони відзначають, що динамічний виклад матеріалу зі змінною діяльністю їм подобається, однак поетапний рівень пристосування є досить тривалим, оскільки їм ще важко розподіляти увагу, що спричинено особливостями організації навчального процесу в закладах вищої освіти, крім того, вимагається оволодіння більш складним та об'ємним навчальним матеріалом. 95% студентів старших курсів легко пристосовуються до змін діяльності, різних її видів та поєднання різних форм.

Усі студенти позитивно оцінили вплив відеопрезентацій навчального матеріалу на мимовільну увагу.

Стійкість і продуктивність довільної уваги під час навчальних занять у дистанційному режимі в порівнянні з навчанням офлайн, на думку студентів, значно зменшується. Серед основних чинників, які спричиняють зниження довільної уваги під час дистанційного заняття, студенти виокремлюють мотиваційний та емоційно-вольовий.

За результатами проведеного дослідження мотиваційної сфери студента під час дистанційного навчання серед респондентів 6,7% мають високий рівень мотивації до успіху; 21,5% – помірно високий, 44,2% середній рівень мотивації до успіху; 27,6% виявили низький рівень мотивації до успіху. Відбувається зниження мотиваційного чинника. При цьому зниження більше спостерігається у студентів 3-4 курсів. 75,3% здобувачів вищої освіти старших курсів відмітили зменшення мотивації оцінкою: зовнішній чинник, такий як покарання оцінкою за невчасно або не якісно виконану роботу, має значно менший вплив при взаємодії студента із викладачем у дистанційному режимі.

Основним стимулом навчальної діяльності залишається емоційна складова та сформоване студентом особисте бачення значущості знань у професійній діяльності. Проблема вибіркового підходу до навчальних дисциплін та спрямованості пізнавальних процесів, ще більше загострюється під час дистанційного навчання. 63,2% студентів зауважили, що дозволяють собі не зовсім добросовісно відноситись до вивчення навчальних дисциплін, які, на їхню думку не є вагомими для майбутньої професії. Цьому сприяє можливість досягнути успіху без затрати значних зусиль: вільний доступ до навчальної інформації у будь-який момент, списування, що значно зменшує рівень уваги студентів на відповідних навчальних заняттях.

Разом з тим, 92% студентів відмічають позитивний вплив на стійкість уваги контролю із використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання: чітко встановлених норм та правил, коротких часових термінів задачі домашнього завдання,

дедлайнів, проведення обмежених в часі тестувань, можливість отримати додаткові бали при виконанні творчих завдань, своєчасне виконання навчальних і контрольних завдань, а також за активну участь у практичних і семінарських заняттях.

Серед причин порушення емоційно-вольового чинника уваги студенти відмічають недостатній рівень саморегуляції та самоорганізації в домашніх умовах навчання, вплив зовнішніх подразників.

Студенти зазначають, що навчання в аудиторії вимагає детального планування і структурування часу, раціональної організації навчальної діяльності. Серед чинників, що впливають на формування навичок та умінь самоорганізації, здобувачі вищої освіти виокремлюють: безпосередня комунікація із викладачем, форми контролю, чітка організація освітнього процесу.

На думку 63,8% студентів рівень саморегуляції та самоорганізації під час дистанційного навчання значно зменшується за рахунок впливу зовнішніх факторів. Організацію навчального середовища ускладнюють специфічні (домашні) умови навчання, присутність сторонніх осіб на заняттях (родичів, друзів), що сприяє уповільненню ритму та систематичності роботи з навчальним матеріалом, легкому відволіканню.

Разом з тим, якщо при оцінюванні рівня своєї самоорганізації по шкалі від 1 до 100 після двох тижнів дистанційного навчання, середній показник становив 52, то після двох місяців – 67, що свідчить про адаптацію до нових умов навчання, яка сприяє зростанню дисциплінованості та працездатності, активізації розумової діяльності.

Синхронна робота викладача та студентів під час відеозв'язку є важливим інструментом, який впливає на рівень активації уваги студентів. В першу чергу зв'язок має бути зворотнім: камери та звук мають бути увімкнені, для забезпечення ефективної співпраці. Саме в таких умовах можливий діалог між усіма учасниками відеозустрічі. Студенти зауважують, що їм комфортніше працювати не вмикаючи камери, оскільки зменшується контроль викладача за їх трудовою дисципліною, з'являється можливість відволікатись на різні зовнішні подразники, однак 89% студентів у цій ситуації відмічають зниження концентрації уваги та об'єму засвоєного матеріалу.

Висновки. Отже, пріоритетними завданнями при організації дистанційного навчання є: облаштування робочого місця; чітко визначити правила проведення навчальних занять, їх оцінювання та контролю; дозоване використання різних способів представлення інформації та знань; задіювати інтереси студентів для підсилення мотивації.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

Отримано: 12.02.2022

І.М. Завадська

*кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної роботи,
психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА», ЙОГО СТРУКТУРА ТА ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Серед якостей, що визначають продуктивність професійної діяльності психологів частіше дослідниками відзначаються емоційність (Бодров, 2001 : 116), пластичність поведінки (Долінська, 2000 : 13), емпатію (Дубровина, 1997 : 98), що можна віднести до характеристик емоційної культури психолога. Лише окремі елементи емоційної культури активно використовуються психологами в процесі професійної підготовки в рамках етико-мовних і соціально-психологічних проблем курсів «Психологія спілкування», «Культура міжособистісних відносин», «Мовний етикет» тощо. Однак цілеспрямована робота з формування емоційної культури на всіх рівнях підготовки психолога не ведеться.

У психологічній літературі зустрічаються поняття «культура емоцій» і «емоційна культура». Термін «культура емоцій» розуміється як цілісне динамічне особистісне утворення, яке представлене системою знань психолога про розвиток емоцій, умінням їх аналізувати, управлінням емоціями, наданням емоційної підтримки клієнту (Савчин & Василенко, 2006 : 284).

Емоційну культуру дослідники розглядають в рамках особистісного або діяльнісного підходу. В.О. Сухомлинським виокремлено такі ознаки емоційної культури:

- культура відчуттів і сприймань;
- культура слова та емоційних станів;
- емоційна сприйнятливість світоглядних і моральних ідей, принципів, істин.

Термін «емоційна культура» вперше було запропоновано П.М. Якобсоном. На його думку, емоційна культура включає в себе:

- емоційну чуйність;
- розвинену здатність розуміти, поважати і цінувати почуття інших людей, а також «входити» у світ переживань героїв творів літератури і мистецтв;
- вміння ділити свої переживання перед собою і оточуючими (Савчин & Василенко, 2006 : 308).

Виділяють важливі показники емоційної культури:

- емоційна регуляція, яка має на увазі адекватне емоційне регування на певні ситуації в плані експресивності, емоційної виразності комунікацій;
- емоційно-гуманістична спрямованість особистості;
- емоційно-пізнавальна активність.

В структурі емоційної культури визначають такі компоненти:

- когнітивний – знання про сутність емоцій людини, їх психологічних закономірностях, про факти, які визначають ступінь емоційності людини; знання способів формування умінь самоконтролю та саморегуляції та накопичення певного емоційного досвіду;
- емпатійний – вміння співпереживати, розпізнавати почуття інших людей, розуміти причини їх емоційних станів; емоційна чутливість і шанобливе ставлення до почуттів інших. У складі цього компоненту присутнє прагнення до прекрасного, бажання дарувати радість оточуючим і в цілому позитивне сприйняття навколишнього світу;
- рефлексивний – вміння розуміти власні емоції, вміння пояснювати власні емоції і відносин, причини їх виникнення; чітко сформовані вміння аналізувати в залежності від отриманих знань та особистого досвіду будь-які прояви свого емоційного життя;
- мотиваційний – наявність актуальної потреби в самоорганізації особистих переживань, у прагненні до стабільної і яскравою емоційного життя. Цей компонент визначається переважно вмістом емоційної складової ідеалу особистості;
- регулятивний – вміння управляти власними емоціями, бачити причини складності окремих життєвих ситуацій, які викликають негативні емоції, знаходити способи зміни життєвих ситуацій, які викликають позитивні емоції, визначають стратегію і тактику своїх дій, яке забезпечували б нормальне емоційний стан.

Визначено, що у структурі емоційної культури наявні шість компонентів: тезаурус особистості, емоційне багатство, загальну емоційну спрямованість, емпатію, креативність в області проявів емоцій, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки й діяльності, а також саморегуляції.

Узагальнюючи вищесказане, можна констатувати, що під поняттям «емоційна культура» дослідники розуміють складне, динамічне, багатокомпонентне утворення особистості.

Нас цікавить емоційна культура психолога, яку ми розглядаємо як складову частину його професійної культури. Логічно, що звернемося до поняття «професійна культура». Вчені-психологи визначають професійну культуру як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології психологічної діяльності.

У нашому розумінні емоційна культура психолога виступає важливим компонентом його професійної культури. В якості структурних компонентів емоційної культури нами прийняті: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент емоційної культури включає в себе: прийняття цінності емоційних станів і проявів людини, наявність знань про емоційні аспекти, особливості емоційного життя і самому феномені емоцій.

Технологічний компонент емоційної культури – наявність здатності до адекватної перцепції та інтерпретації емоційних проявів клієнтів, умінь регулювати власні емоційні стани і прояви, встановлювати емоційний контакт з клієнтами.

Особистісно-творчий компонент емоційної культури передбачає прийняття емоційного стану та орієнтованість на створення емоційно-насичених умов для повноцінного життя, багатство і різноманітність емоційної сфери особистості.

Висновки. Під емоційною культурою психолога слід розуміти міру і спосіб привласнення, розвитку та передачі емоційного досвіду, творчої самореалізації в процесі діяльності та спілкування.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. Москва : ПЭР СЭ, 2001. 265 с.
2. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 196 с.
3. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. Москва, 1997. 480 с.
4. Савчин М.В., Василенко А.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 422с.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 262 с.

Отримано: 19.01.2022

А.В. Івах

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

*Науковий керівник: **О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА КРИТЕРІЙ ЖИТТЕВОГО УСПІХУ

У теперішній час стрімких соціально-економічних перетворень важливим є формування у сучасної молоді мотивації до професійної самореалізації, розвитку професійно важливих якостей особистості, що допоможуть досягти життєвого успіху в майбутньому. Значимим для цього стає професійне самовизначення як важливий компонент професійного розвитку особистості та чинник досягнення її життєвого успіху.

Проблема важливості професійного вибору сучасниками дослідниками доведена досить ґрунтовно. Разом з тим, недостатньо

наукових досліджень із професійного самовизначення як критерію досягнення життєвого успіху. Питання професійного самовизначення вивчали такі сучасні вчені: А. Авер'янова, І. Кравченко, О. Морев, А. Скворцова, В. Теслюк, А. Федоренко та ін.

Успішне професійне самовизначення гарантує досягнення життєвого успіху в майбутньому. А. Авер'янова висловлює думку, що професійний успіх є основою самореалізації особистості та її особистісного росту (Авер'янова, 2017). У психології успіх передбачає переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість, збігається з її очікуваннями або перевищує їх. Успіх означає оптимальне співвідношення між очікуваннями особистості і результатом її діяльності, відповідність поставленим цілям. Успіх пов'язаний із рівнем домагань особистості та мотивацією її досягнення.

А. Авер'янова описує такі показники життєвого успіху особистості: ступінь реалізації особистісного потенціалу, прагнень, надій та мрій; рівень самоактуалізації особистості; ступінь задоволеності особистості її досягненнями у важливій сфері діяльності, результатами та способами її самореалізації; самооцінка власного життєвого успіху (Авер'янова, 2017). Важливу роль у досягненні життєвого успіху має професійне самовизначення особистості.

Професійне самовизначення – це складна система, що складається із професійної свідомості та професійної спрямованості. За словами В.М. Теслюк, професійне самовизначення – найбільш значимий компонент професійного розвитку людини та критерій одного з етапів професійного розвитку (Теслюк, 2017 : 275). Завершення професійного самовизначення констатується тоді, коли у людини є сформованим позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Вибір професії є лише показником, що процес професійного самовизначення переміщується в нову фазу розвитку.

Л.П. Федоренко зауважує, що основою професійного самовизначення є цілісне уявлення особистості про себе, комплекс ціннісних орієнтацій і особистісних смислів, розуміння власної внутрішньої позиції щодо потреби у самореалізації та самоактуалізації, що сприяє розвитку вмінь утворювати психологічну перспективу, здібності планувати життя. Дослідниця виявила, що основним механізмом професійного самовизначення виступає рефлексія, що дозволяє учню після закінчення освітнього закладу розуміти максимальну кількість внутрішніх чинників та соціальних факторів, які впливають на професійний вибір (Федоренко, 2020 : 2).

І. Кравченко та О. Морев вважають, що критеріями готовності учнів до професійного самовизначення є:

- 1) мотиваційний (достатній розвиток мотивів обрання професії, присутність постійного інтересу до відповідної професії, наявність професійного наміру);
- 2) когнітивний (адекватна самооцінка, схильність до самоаналізу, присутність знань про світ професій та здібність його аналізувати);

- 3) практичний (присутність обґрунтованого власного професійного плану та виконання діяльнісних заходів, щоб його реалізувати) (Кравченко & Морев, 2006 : 25).

За словами Л.В. Скворцової, критеріями та показниками готовності старшокласників до професійного самовизначення є:

1. Когнітивний: знання власних здібностей та особистісних якостей; володіння методами саморозвитку та самодіагностики; знання різноманітності сучасних професій.
2. Мотиваційно-ціннісний: мотивація на отримання знань, орієнтація до продовження навчання; високі пізнавальні інтереси, усвідомлення особистого значення та суспільної ролі вибраної професії, наявність у ціннісно-сміслових орієнтаціях зацікавленості у вибраній професії.
3. Діяльнісно-практичний: виявлення вольового зусилля у досягненні наявних професійних цілей, прояв власного творчого потенціалу, намагання вдосконалювати власні професійно важливі якості (Скворцова, 2015 : 33).

Л.П. Федоренко у своєму дисертаційному дослідженні «Психологічні особливості професійного самовизначення випускників сільських шкіл» обґрунтувала структуру професійного самовизначення випускників, що включає такі компоненти:

- 1) когнітивний (критерій – повнота уявлень про себе, про світ професій);
- 2) емоційно-ціннісний (критерій – ціннісне ставлення до вибору майбутньої професії);
- 3) орієнтовно-поведінковий (критерій – проектування власного професійного майбутнього) компоненти (Федоренко, 2020 : 3).

На основі цих критеріїв В.М. Теслюк виділила такі рівні сформованості професійного самовизначення:

1. Високий рівень – наявність в учнів глибоких знань про обрану професійну діяльність та потрібних для неї здібностей; розвиток психічних процесів та емоційно-вольової сфери; відповідність обраній професії власних особистісних якостей; переконаність у правильності професійного вибору; спрямованість навчальних мотивів вибору професії; активність у професійно-корисній діяльності; адекватна самооцінка власних здібностей.
2. Середній рівень – неглибокі знання про обрану професію; недостатньо сформовані пізнавальні процеси, здібності та інтереси; низька потреба співвідносити власні особистісні якості до вимог професії; відсутність впевненості у правильності професійного вибору; недостатньо виражені навчальні мотиви; неаргументованість самооцінки щодо вимог професії.
3. Низький рівень – відсутність знань про професію та невиражений прояв інтересу та здібностей щодо вибраної професійної діяльності; недостатня сформованість пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери; невміння співвідносити особистісні якості з професіограмою; неусвідомлений професій-

ний вибір; відсутня активність у професійно-корисній діяльності; неадекватність самооцінки вимогам обраної професії (Теслюк, 2017).

Л.П. Федоренко розробила систему психологічного супроводу підвищення ефективності професійного самовизначення випускників, що включає три програми:

- 1) робота психолога зі старшокласниками для ефективного подолання труднощів професійного самовизначення;
- 2) робота з батьками для забезпечення конструктивної психологічної взаємодії з учнями під час професійного самовизначення;
- 3) активізація освітнього середовища для насичення його освітніми технологіями, що сприятимуть здійсненню учнями обґрунтованого вибору ними професії, створення ними професійної кар'єри після завершення освітнього закладу (Федоренко, 2020 : 4).

Висновки. Отже, професійне самовизначення є важливим компонентом професійного розвитку особистості та чинником досягнення її життєвого успіху, оскільки сприяє успішній самореалізації. Знання показників, критеріїв та рівнів професійного самовизначення сприяє педагогу та психологу у виявленні індивідуальних особливостей здобувачів освіти, корегуванні діяльності учнів при виборі професії, підготовці обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення особистісних якостей, необхідних у майбутній професії. Це допомагає психологу та педагогу разом з учнем скласти програму професійного саморозвитку, що сприятиме досягненню життєвого успіху у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Авер'янова А.В. Професійний успіх як основа самореалізації особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2017. №1. С. 7–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_3
2. Кравченко І., Морев О. Використання засобів професіографії при вивченні школярами педагогічних професій. *Професійна діагностика : метод. посіб.* Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.
3. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / упоряд. Л. Шелестова. Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.
4. Скворцова Л.В. Організація профорієнтаційної роботи у школі. 2015. URL: <http://www.osvita-verh.dp.ua/files/2015/Skvorcova.pdf>
5. Теслюк В.М. Основи профорієнтаційної роботи : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2017. 304 с.
6. Федоренко Л.П. Психологічні особливості професійного самовизначення випускників сільських шкіл : дис. канд. психол. наук. Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2020. 311 с.

Отримано: 10.03.2022

О.А. Логвіна

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

Т.І. Крук

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Об'єктивне прискорення науково-технічного та соціального прогресу, кризові явища в різних сферах суспільного життя неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби і методи виховання, змісту й організації освітнього процесу стають наразі неактуальними. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в освіті. Одним з перспективних шляхів подолання цієї проблеми є забезпечення поступального розвитку освітньої системи та впровадження сучасних інформаційних технологій. Застосування у навчальному процесі та освітньому менеджменті на всіх рівнях інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів роботи, що спираються на ці технології, може відіграти значну позитивну роль у реформуванні різних сфер освітньої діяльності – від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів (Afanasenko, 2020).

В свою чергу, оволодіння інформаційними технологіями дозволить майбутнім фахівцям ефективно здійснювати власну професійну діяльність, урізноманітнювати форми та методи роботи з клієнтами. Наявність вмінь використовувати інформаційні технології багато в чому визначає успішність навчальної та професійної діяльності людини, її ефективність в сфері міжособистісної взаємодії. Тому проблема формування готовності майбутніх фахівців до оволодіння та впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність привертає увагу вчених в усьому світі (Балахтар, 2018).

Питаннями розробки та втілення інноваційних освітніх технологій навчання та викладання цікавились В. Андрєєв, І. Дичківська, К. Колін, Н. Криворучко, І. Підласий, В. Симоненко, В. Сластенін, В. Шапкін. Психологічні аспекти формування готовності особистості до інновацій знаходять своє відображення у дослідженнях В. Дудченко, Б. Сазонова, Т. Шукаєва, В. Юрченко. Виявлення характеристик людського чинника в інноваційних процесах та цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу розкриті в працях А. Іскандарова, М. Лапіна, Ю. Карпової,

О. Хомерики. Розгляд механізмів подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів здійснений в наукових дослідженнях Н. Городецької, А. Пригожина, А. Свенцицького, М. Кроз, А. Подлесної.

Дослідженню окремих аспектів застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю (педагогів, психологів) присвячені праці вітчизняних науковців: В. Коваленко, Н. Павлишиної, Н. Сінельнікової. Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників розглянута в дослідженнях В. Балахтар, О. Бутенко, С. Гаврилюк та С. Семчук. Питаннями формування інформаційно-комунікаційної компетентності слухачів в системі післядипломної педагогічної освіти цікавились К. Колос, А. Лупаренко, О. Спирін. У працях зарубіжних дослідників (A. Glatthorn, S. Day, D. E. Super, J. Scheerens) розглядаються проблеми професійного розвитку й становлення фахівців, формування їх професійної компетентності (Балахтар, 2018).

Проте, не зважаючи на значний інтерес науковців до даної проблеми, питання формування готовності майбутніх фахівців психологічної сфери до застосування інформаційних технологій в професійній діяльності залишаються недостатньо дослідженими.

Освітній процес в Україні на сучасному етапі характеризується активним впровадженням нововведень. Нові вимоги суспільства до особистості психолога зумовлюють необхідність формування конкурентоспроможного фахівця, який має діяти у просторі сучасної культури, уміти передбачати результат своїх дій, прогнозувати хід процесів та розвиток конкретної ситуації. Для виконання професійної діяльності він повинен володіти сукупністю вмінь та знань, бути готовим працювати в нових соціально визначених умовах, бути відкритим до нововведень, мати позитивне ставлення до своєї професії та інновацій в цілому, працювати над власним саморозвитком та самовдосконаленням. (Коваленко, 2017).

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що оволодіння ІТ є основою формування конкурентоспроможного фахівця психологічної сфери та дає змогу йому ефективно здійснювати власну професійну діяльність, урізноманітнювати форми та методи роботи з клієнтами. Найвність вмінь використовувати ІТ багато в чому визначає успішність навчальної та професійної діяльності людини, її ефективність в сфері міжособистісної взаємодії (Балахтар, 2018).

До основних компонентів готовності майбутнього психолога до використання ІТ належать: мотиваційний компонент – усвідомлене ставлення фахівця до ІТ та розуміння їх можливостей щодо вирішення певних професійних завдань; когнітивний компонент – сукупність науково-теоретичних знань про ІТ, їх різноманітність, структуру, особливості застосування; рефлексивний компонент, який виявляється в здатності фахівця до аналізу явищ особистісної свідомості та діяльності; комунікативний компонент, що передбачає вміння фахівця встановлювати комуніка-

тивні зв'язки на різних рівнях взаємодії; креативний компонент, який виявляється у відкритості майбутніх психологів до існуючих інноваційних процесів, а також у мобільності та гнучкості мислення, критичній оцінці та здатності творчо осмислювати та використовувати ІТ (Afanasenko, 2020).

Нами було проведено дослідження, серед майбутніх психологів Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка за методиками: «Мотиви до професійної діяльності» С. Гріншпун, «Діагностика рефлексивності А. Карпова», тест комунікативних умінь А. Міхельсона, тест Є. Торранса на виявлення творчого потенціалу особистості. Вибірка становила 35 здобувачів вищої освіти віком від 18 до 23 років.

Аналіз результатів діагностики компонентів готовності майбутніх психологів до використання ІТ в майбутній професійній діяльності показав, що у більшості досліджуваних при виборі майбутньої професії переважало бажання творчої роботи в майбутній професійній діяльності (41,5%) та матеріальне задоволення своїх потреб (30,8%). Майбутні психологи відкриті до існуючих інноваційних процесів в сучасному суспільному житті, готові до впровадження інновацій та пошуку нестандартних шляхів розв'язання професійних проблем, тому мотиваційний компонент готовності до впровадження ІТ в майбутній професійній діяльності у них розвинений на досить високому рівні.

Також ми з'ясували, що майбутні психологи мають достатній рівень ознайомленості з інноваційною діяльністю, володіють необхідними вміннями та навичками для успішного використання ІТ. Отже, когнітивний компонент готовності до впровадження ІТ в майбутній професійній діяльності у них сформований на достатньому рівні.

За результатами діагностики встановлено, що більшість майбутніх психологів мають середній рівень сформованості рефлексивності (55,4%). Проте у 29,2% з них рівень рефлексивності є досить низьким, що вказує на низьку здатність таких фахівців до аналізу явищ особистісної свідомості та діяльності. Тому можемо зробити висновок, що рефлексивний компонент готовності майбутніх психологів до впровадження ІТ у професійній діяльності характеризується середніми та низькими показниками та потребує подальшої роботи з його розвитку.

Отримані результати проведеного дослідження показали, що більшість майбутніх психологів є впевненими в собі, можуть вільно виступати перед публікою (35,4%). Значна частина здобувачів вищої освіти є достатньо комунікабельними, можуть впевнено відстоювати власну позицію у спілкуванні (27,7%). Проте увагу привертає той факт, що серед опитаних виявлено значну кількість замкнених, некомунікабельних осіб. Тому рівень сформованості комунікативного компоненту готовності майбутніх психологів до використання ІТ є недостатньо високим.

Отже, за результатами проведеної діагностики можемо зробити **висновок**, що у більшості майбутніх психологів переважає се-

редній рівень сформованості невербальної креативності та середній рівень сформованості творчого потенціалу, що свідчить про те, що досліджувані наділені тими якостями, які дають змогу їм творити, але у них є певні проблеми, котрі гальмують процеси творчості. Тому креативний компонент готовності майбутніх психологів до використання інформаційних технологій характеризується середніми показниками. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці тренінгу з розвитку інформаційної грамотності майбутніх психологів та перевірки його ефективності.

Список використаних джерел

1. Балахтар В.В. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 66 (4). С. 93–104.
2. Коваленко В.В. Проблема розвитку компетентності педагогічних працівників з використання WEB-орієнтованих і мультимедійних технологій у педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 57 (1). С. 189–206.
3. Afanasenko V. Readiness of socionomics specialists for using information technologies in future professional activity. *Postmodern Openings*. 2020. Volume 11. Issue 2. P. 142–162.

Отримано: 16.02.2022

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*

В.В. Соколюк

*здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Успішність майбутньої професійної діяльності фахівців соціономічних професій уможливується професійною підготовкою фахівців соціономічних професій, яка посила у суспільстві одне із ключових, складних та важливих місць, оскільки не кожному фахівцеві вдається опанувати секрети своєї професії та стати справжнім професіоналом.

Водночас сучасними дослідниками встановлено, що чим успішніше майбутній фахівець проходить стадію професійної підготовки, то тим краще він буде готовим і підготовленим до своєї майбутньої професійної діяльності (Волянюк & Ложкін, 2008; Онуфрієва, 2016).

Оскільки означена нами проблема розглядається виключно у площині соціономічної сфери, вважаємо за доцільне акцентувати, що причини неуспіху таких фахівців криються часто не лише у професійній невідповідності, а, зокрема, через моральну убогість: конформізм, слабке відчуття власної гідності та інше. Своєрідність діяльності фахівця соціономічної сфери, особливі критерії її результативності визначають також багатосторонність професійної підготовки, яка відображає логіку розвитку наук про професійну підготовку і діяльність, здійснюється у безперервному циклі. В межах цієї концепції розглядають структуру та особливості професійної підготовки, зміст широкого спектра знань, умінь, навиків і якостей майбутніх фахівців соціономічних професій (Онуфрієва, 2016).

Специфіка професії майбутнього фахівця соціономічної сфери висуває особливі вимоги до особистості такого фахівця, а саме до розвитку професійної та особистісної рефлексії, яка є засобом професійного розвитку та становлення. Саме тому центральною лінією професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери повинен стати власне особистісний вишкіл і розвиток, що передбачає насамперед особистісне зростання майбутнього спеціаліста, що є неможливим без розвинутої професійної ідентифікації майбутнього фахівця соціономічної сфери, яка, на наш погляд, повинна виступати стрижнем особистісної підготовки майбутнього фахівця. Адже професійна ідентифікація розглядається як невід'ємна складова професійної самосвідомості особистості, основні характеристики якої прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, сформовані мотиваційні структури, наміри особистості до ефективної практичної діяльності. Професійна ідентифікація передбачає особистісну рефлексію та усвідомлення себе як професіонала, прийняття себе і віру в себе як фахівця, який спроможний не лише допомогти у вирішенні власне чужих психологічних і професійних проблем, але насамперед подолати власні. Важливим засобом розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери, його професійного становлення є усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що часто супроводжують процес навчання та особистісного розвитку і зростання (Воляннюк & Ложкін, 2008; Онуфрієва, 2015).

У результаті власного досвіду та спостережень під час підготовки магістрів соціономічної сфери виокремлено такі внутрішні конфлікти у студентів, що виникають на різних етапах підготовки та позитивно впливають на розвиток їхньої професійної ідентифікації (Воляннюк & Ложкін, 2008; Онуфрієва, 2015).

1. Конфлікт неузгодженості, який зазвичай виникає на початкових етапах підготовки під час опанування основних концептуальних положень професійної підготовки, суть якого полягає у зіткненні теоретичних і професійних знань із соціономічними та психологічними знаннями, що сформувалися на основі життєвого досвіду (Воляннюк & Ложкін, 2008).

2. Конфлікт Я-ідентифікації часто виникає під час вивчення фахових освітніх компонент, що передбачають оволодіння професійними знаннями і методиками, більшість із яких студенти досліджують на собі. Об'єктивна інформація про свої власні особистісні якості, здібності, пізнавальні та інші можливості часто розбігається із уявленнями про себе, що сформовані на базі особистісного досвіду (Волянюк & Ложкін, 2008).

3. Конфлікт «десемантизації» (Волянюк & Ложкін, 2008), суть якого полягає в тому, що під час засвоєння теоретичних знань професійна свідомість студентів репрезентує собою більш або менш впорядковану сукупність знань, котра є достатньо автономною, закритою і часто не пов'язується з професійним контекстом. Створена і засвоєна теоретична система знань є недостатньою для здійснення ефективної практичної професійної діяльності, оскільки накладання готових теоретичних схем у практичній роботі нерідко є неефективним із причини складності. Студент зіштовхується з необхідністю здійснення інтенсивної рефлексії, яка руйнує наявний семантичний простір, що уможливило формування нового професійного поля усвідомлених, від-рефлексованих особистістю професійних смислів.

4. Імітаційно-поведінковий конфлікт (Волянюк & Ложкін, 2008; Онуфрієва & Співак, 2012), із яким студенти зустрічаються під час проходження практики, суть якого полягає у зіткненні двох видів рольової поведінки, навчально-рольової і професійно-рольової. Позитивний вихід із цього конфлікту можливий при умові сформованих професійних смислів, які створюють можливість успішного прийняття основних професійних ролей (Онуфрієва, 2016).

Означені типи конфліктів сприятимуть успішній професійній ідентифікації лише за умови позитивного їх вирішення та продуктивного виходу із них. Особистісний аспект навчання полягає в тому, щоб кожен студент мав можливість співвіднести знання методів із власним особистісним досвідом розуміння життя та професійних можливостей.

Висновки. Психолого-педагогічна теорія і практика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери констатують, що не завжди взаємодія фахівців цієї сфери та їх діяльність здійснюють позитивний вплив, адже майбутній фахівець соціономічної сфери може стати фактором руйнування іншої особистості, якщо до неї підходить із позиції маніпулювання, дистанціювання чи фактором розвитку особистості, зростання її самоповаги, саморозвитку та саморозуміння. Цей процес супроводжується та залежить перш за все від урахування психологічних особливостей професійного розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, рівня особистісної і професійної самостійності й відповідальності майбутнього фахівця, наявності навичок ефективної організації процесів міжособистісної взаємодії, професійного використання психологічного інструментарію у відповідності із індивідуальними характеристиками іншої людини чи людей,

навичок особистої самоорганізації, професійної ідентифікації та власної активної позиції у цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Воляннюк Н.Ю., Ложкін Г.В. Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2008. 2. С. 44–52.
2. Онуфрієва Л.А. Психологічні особливості професійного розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. №1 (7). С. 148–153.
3. Онуфрієва Л.А. Урахування психологічних особливостей професійного розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки* : збірник наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції (м. Бердянськ, Україна, 13–14 лютого 2016 року). Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація психологів та арт-терапевтів», 2016. С.72–75.
4. Онуфрієва Л.А., Співак В.І. Природа виникнення, теоретичні та практичні аспекти дослідження конфлікту. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2012. 17. С. 540–553.

Отримано: 24.01.2022

М.О. Флорескул

здобувач вищої освіти Psms1-B19z групи спеціальності 053 «Психологія»,

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

*Науковий керівник: **О.М. Чайковська***

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВІВ ПОВЕДІНКИ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сучасні соціальні перетворення підвищують роль відповідального та активного відношення особистості до свого розвитку. Дослідження формування і розвитку цінностей та ціннісних орієнтацій молоді як психічного явища є однією із актуальних проблем сучасної психологічної науки. Ця тема достатньо складна, оскільки включає дослідження ряду аспектів, а саме: вікові психологічні особливості молоді, соціологічні проблеми освіти і виховання, вплив колективу, сім'ї тощо. Дослідження системи цінностей та ціннісних орієнтацій особистості, груп, соціальних верств у нових історичних умовах є дуже важливим, оскільки дає змогу

науково керувати соціальними та соціально-психологічними процесами, що відбуваються у суспільстві. Молоді належить особлива роль у суспільстві, адже саме її представники сьогодні – це керівники урядів, підприємств, організацій, політичних партій, науковці, економісти, юристи, соціальні працівники. І тому від того, якими є цінності і ціннісні орієнтації сучасної молоді, залежить її майбутнє і майбутнє суспільства в цілому. Тому дослідження цієї проблеми є дуже актуальним на сучасному етапі.

В умовах певної кризи соціальних ідеалів, зневіри частини населення у оптимістичні перспективи для України і світу в цілому дуже важливим є виховання молоді на засадах тих суспільно-корисних цінностей, які є загальнозначущими, вічними, неперехідними – Добро, Благо, Любов.

Перші дослідження з означеної проблематики розглядали переважно специфіку цінностей з позицій економічного матеріалізму (В.А. Василенко, І.С. Нарський, В.П. Тугарінов, О.Г. Дробницький). Значну роль у розвитку цієї психологічної теорії відіграли праці грузинського психолога Д.Н. Узнадзе, американського психолога М. Рокіча, російського соціолога В. О. Ядова.

Мета дослідження полягає у вивченні динаміки ціннісних орієнтацій студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні *завдання дослідження*:

1. Узагальнити існуючі підходи до вивчення ціннісних орієнтацій і виявити фактори, що впливають на їх динаміку.
2. Розробити структуру і схему емпіричного дослідження.
3. Провести поетапне комплексне дослідження особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти.
4. На підставі якісно-кількісного аналізу встановити особливості становлення ціннісних орієнтацій у студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти.

Методологічною основою дослідження слугували загальнотеоретичні положення психології про сутність особистості (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.А. Рубінштейн), про відображувальну функцію психологічних явищ (Б.Г. Ананьєв, С.А. Рубінштейн); положення про взаємодію внутрішніх факторів становлення самосвідомості особистості (Г.С. Костюк) та факторів, які впливають на самовизначення і особливості динаміки ціннісних орієнтацій в індивідуально-віковій періоді психологічних змін людини (А.С. Виготський).

Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано такі *методи*: *теоретичні* (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація та узагальнення одержаної наукової інформації); *емпіричні* (комплекс психодіагностичних методик: «Ціннісні орієнтації» (О.І. Мотков, Т.А. Огнева), «Методика діагностики мотивів

поведінки» (М.В. Савчин) та *методи математичної статистики* (знаходження середніх величин, кореляційний аналіз (розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона).

База дослідження. Вибірку склали студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Загальна кількість досліджуваних – 185 осіб віком від 17 до 23 років. Це студенти факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи I-V курсів. Вибірку поділено на п'ять експериментальних груп відповідно року навчання у закладі вищої освіти. Дослідження проводилось упродовж листопада 2021 року – січня 2022 року.

За результатами дослідження зроблено такі висновки:

1. Теоретико-методологічний аналіз досліджень дає змогу констатувати, що цінності – це специфічні утворення свідомості, в структурі суспільної та індивідуальної свідомості, вони є ідеалами, узагальненими уявленнями про блага, яким віддається перевага, і прийнятні способи їх здобуття, також вони є ідеальними критеріями оцінки та орієнтаціями особистості і суспільства.

Ціннісні орієнтації – це динамічна, ієрархічна система цінностей, яка постійно розвивається; це ті стани, явища і процеси в навколишньому житті, які стають орієнтирами для людини, спрямовують формування її цілей, а також способи їх досягнення.

Цінності і ціннісні орієнтації є особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки людини.

2. Обґрунтування психологічних особливостей динаміки ціннісних орієнтацій особистості студентів соціономічної сфери здійснювалося через аналіз мотиваційно-ціннісної сфери особистості, де провідна роль відводилася вивченню ціннісних орієнтацій та мотивів, що визначають поведінку людини.

3. Результати емпіричного вивчення особливостей динаміки ціннісної сфери студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти засвідчили, що найвищий рівень значущості зовнішніх цінностей властивий студентам I та IV курсів, найнижчим він є у вибірці студентів II курсу.

Рівень значущості внутрішніх цінностей є найвищим у вибірці студентів III курсу, а найнижчим – відповідно у вибірці студентів V курсу. У вибірках студентів I та IV курсів він є однаковим.

Показник реалізованості зовнішніх цінностей є найнижчим у вибірці студентів V курсу, а найвищим – у вибірці студентів III курсу. У вибірках студентів I та IV курсів він є однаковим.

Показник реалізованості внутрішніх цінностей є найвищим у вибірці студентів V курсу, відповідно найнижчі його показники властиві вибірці студентів II курсу. У вибірках студентів I та IV курсів він є однаковим.

4. Отримані результати емпіричного дослідження дають змогу зробити певні висновки щодо динаміки ціннісних орієнтацій студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти:

- значущість зовнішніх цінностей на I курсі є вище середнього рівня, на II курсі спостерігається його спад, на III курсі він є найнижчим, а на IV-V курсі він знову зростає;
- значущість внутрішніх цінностей поступово зростає відповідно з кожним роком навчання у закладі вищої освіти (I-III курси), власне свого апогею досягає на III курсі, а потім також спостерігається певна тенденція до спаду (IV-V курс) та досягає мінімального рівня прояву на V курсі.
- показник реалізованості зовнішніх цінностей: на I курсі є дещо вищим порівняно з цим же показником у вибірці студентів II курсу, на III курсі він набуває найвищого рівня прояву і на IV-V курсі можна відзначити динаміку його спаду (мінімальний рівень прояву властивий вибірці студентів V курсу).
- показник реалізованості внутрішніх цінностей найвищим є на V курсі, а найменш задоволеним він є на II курсі.

5. Найбільш вираженими мотивами відповідальної поведінки у студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти є мотиви виховання інших, мотиви спілкування. Суспільні мотиви та мотиви самореалізації займають середній рівень прояву. Найменш вираженими є неспецифічні мотиви, прагматичні мотиви, мотиви морального та егоїстичного самоствердження.

6. У результаті кореляційного аналізу виявлено взаємозв'язки між ціннісними орієнтаціями особистості та мотивами, що детермінують поведінку людини. Основним елементом ціннісної сфери студентів соціономічних професій під час навчання у закладі вищої освіти є внутрішні цінності, що визначаються духовними мотивами, мотивами самореалізації, самопізнання, спілкування.

Отримано: 27.02.2022

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

І.Р. Крупник

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Херсонський державний університет, Херсон, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОЛІТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ГРОМАДЯН

Стати суб'єктом власного життя, відчувати свою значущість, впливати на соціум, бути не «гвинтиком» системи, а свідомою особистістю, можна лише при умові соціальної активної діяльності та чіткої громадської позиції.

У даній роботі ми розглянемо поняття активності громадян, яка є впливовим чинником розвитку суспільства, а саме, громадсько-політичну активність.

Політична активність, напряму залежить від політичної соціалізації особистості, тому питання дослідження політичної активності тісно пов'язано із віковими аспектами розвитку особистості. Саме через успішну політичну соціалізацію, людина проявляє політичну активність у формі політичної участі.

На іншому полюсі політичної соціалізації виникає політична пасивність або навіть відчуження від політичного життя. Політико-громадська активність є похідним поняттям від політичної свідомості. Оскільки в залежності від особливостей масової та індивідуальної політичної свідомості виникають та проявляються форми політичної активності (Слюсаревський, 2009).

Окреслення поняття «політична активність» доволі складне питання і залежить від наукової дисципліни, яка дає це визначення (політологія, соціологія, психологія, тощо) так і від наукових поглядів усередині кожного напрямку. Зокрема у політичній психології, активність може розглядатись як поведінковий аспект, як емоційна залученість у політичну діяльність, як ініціативність, вмотивованість суб'єкта (Ломак, 2018). На нашу думку, доцільно прийняти визначення Н. Дембицької, яка висвітлює політичну активність, як суб'єктну діяльність особистості у політичних процесах. Це прагнення людини до відстоювання своїх політичних прав та інтересів (Кияшко, 2013).

Серед питань політичної активності у суспільстві науковці виділяють:

- питання становлення та змін політичної активності в залежності від віку громадян (І. Білоус, А. Кияшко, О. Шестопап та інші);
- питання політичної активності в умовах трансформації суспільства, зокрема на пострадянському просторі (О. Дроздов,

- Т. Костюк, Б. Макаренко, В. Мацієвський, Н. Ротар, Ю. Савельєв та інші);
- причини активності або навпаки апатії до соціально-політичного життя (К. Агаларова, В. Бортніков, Л. Гудков, С. Рошин, А. Синецька, Т. Траверсе, М. Шульга та інші);
 - дослідження форм політичної активності та рівня їх інтенсивності (І. Білоус, А. Деркач, І. Жадан, Л. Кияшко, Н. Ковтун та інші);
 - дослідження компонентів політичної активності та створення теоретичних моделей (В. Васютинський, С. Верба, Л. Кияшко, М. Слюсаревський та інші).

Розглянемо у вказаних напрямках найбільш чітко окреслені позиції.

Питання становлення та змін політичної активності в залежності від віку громадян. Згідно дослідження О. Шестопаля політичні уподобання тісно пов'язані із віком громадян, вони поступово трансформуються, що в свою чергу змінює і політичну поведінку особистості. Значна кількість наукових розвідок як вітчизняних так і іноземних фахівців, присвячуються дослідженню політичної активності молоді, частіше студентської, як визначальному чиннику зміни застарілих засад суспільства. Зокрема, розглядаючи проблематику політичної активності молоді А. Краснякова, зазначає, що у української молоді найбільше присутні мотиви підвищення матеріального і соціального статусу. Ідеологічними мотивами та бажанням змінити системи на краще керуються тільки найбільш активні у політичному сенсі респонденти (політичні лідери організацій) (Кияшко, 2019; Ломак, 2018).

Питання політичної активності в умовах трансформації суспільства. У вказаній площині важливі наукові розвідки висвітлюють зміни у пострадянському суспільстві. Висвітлюються причини як сплесків політичної активності так і апатії громадян. Активно розглядається феномен «оксамитових» революцій, зокрема української «Помаранчевої». Даний електоральний протест розглядають як: революцію свідомості, боротьбу олігархів, бунт маргінальних прошарків, зміна політичних інституцій без виходу з правового поля і нарешті як справжню класичну, соціально-політичну революцію (Макаренко, 2014; Слюсаревський & Блинова, 2013).

Причини активності або навпаки апатії до соціально-політичного життя.

Політична активність особистості базується в першу чергу на політико-ідеологічній ідентифікації, що знову підкреслює роль політичної соціалізації. Важливим компонентом активності у політичних процесах є світогляд особистості, її система цінностей, направленість локус-контролю, визначальними потребами та мотивацією особистості.

На вольовій природі політичної активності наполягає дослідниця політичних процесів Н. Ковтун. Особливо, це проявляється, на її думку, у діяльності політичних організацій, зокрема партій. Хоча і воля до влади однієї людини, може повністю змінити картину політичного життя світу (Макаренко, 2014).

Це ми бачимо на прикладі виникнення та розвитку політичного конфлікту між нашою країною та Росією.

На важливості впливу соціальної взаємодії, як чинника активізації політичної поведінки особистості наполягає український дослідник А. Кияшко. Окрім того більшість фахівців у сфері політичної психології, зазначають циклічність політичного процесу у контексті «активність – пасивність». При цьому активними учасниками можуть бути зовсім різні верстви суспільства але частіше це молодь. Причинами активізації електорату можуть виявитись як соціально-економічні так і виключно політичні фактори. Так, наприклад, неможливість змінити владу законом шляхом, призводить до неконвенційних і навіть до насильницьких протестів із високим рівнем агресивної поведінки.

Дослідження форм політичної активності та рівня їх інтенсивності. Слід зазначити, що існуючі класифікації враховують, як правило: масштабність процесу, особистісні характеристики учасників, ступень активності громадян. Зокрема авторитетна класифікація М. Вебера, у своїй основі спирається на ступінь залученості особистості до політичної діяльності (Ломак, 2018).

Дослідження компонентів політичної активності та створення теоретичних моделей. Висвітлення даного аспекту політичної активності залежить від інформаційного обсягу, наповнення, яке вкладають науковці у це поняття. Більшість моделей включають у себе: політичну свідомість, політичну культуру, політичну відповідальність, форми політичної активності та мотивацію. Враховують також соціально-демографічні чинники, депривацію потреб, тощо. При цьому окремо досліджуються психологічні, політичні та соціологічні компоненти політичної активності (Кияшко, 2019; Слюсаревський, 2009)

Висновки. Отже, проблематика громадсько-політичної активності охоплює широке коло питань суспільного життя. Від свідомої, активної поведінки громадян, від їх політичної ідентифікації та мотивації залежить стан суспільства: стабільності або змін, розбудови або стагнації.

Список використаних джерел

1. Кияшко А.О. Політична участь молоді сучасної України: психологічні чинники активізації : монографія / за ред. А.О. Кияшко. Київ : Міленіум, 2013. 216 с.
2. Ломак О. Мотивація як чинник прояву політичної участі молоді. *Humanitarium. Серія «Психологія»*. 2018. Том 40. Вип 1. С. 46–54.
3. Макаренко Б. Політична участь як політична активність особистості в трансформаційному суспільстві. *Гілея : науковий вісник*. 2014. Вип. 90. С. 362–368.
4. Слюсаревський М.М. Політична участь як особливий «зріз» політичної поведінки. *Політичний менеджмент*. 2009. № 5 (38). С. 8–18.
5. Слюсаревський М., Блінова О. Психологія міграції : навч. посібник. Кіровоград, 2013. 244 с.

Отримано: 17.01.2022

О. М. Палилюк

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності ім. Т. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

І.М. Гуменюк

*магістр історії, викладач,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Євроінтеграція України відкриває нові перспективи співробітництва з розвинутими світовими країнами, надає можливість економічного розвитку, зміцнення позицій України у світовій системі міжнародних відносин. Це – найкращий спосіб реалізації національних інтересів. Саме європейська інтеграція була однією з ключових вимог Революції гідності та й на сьогодні залишається цивілізаційним вибором України. асоціацію.

Загалом потрібно враховувати, що «європейська соціальна модель» ані на політичному, ані на науковому рівні ще не є абсолютно чітко сформульованою концепцією. Досягнутий рівень політичного консенсусу щодо низки проблем соціального розвитку ЄС ще не є консенсусом стосовно конкретизації певної соціальної моделі. Самі європейські дослідники змушені констатувати, що європейський інтеграційний процес більшою мірою визначається стратегічними інтересами економіки на основі неоліберальних підходів. Можна також зазначити, що насправді єдиних європейських соціальних стандартів як таких не існує. Найістотнішим є те, що в європейському баченні проблем соціальної сфери особливе методологічне значення має органічний зв'язок соціального і правового мислення. Славнозвісні європейські стандарти – це не лише комплекси певних соціально-економічних показників. Це є «рамкові умови», норми поведінки окремих громадян, інститутів і держави загалом, закріплені авторитетом права, підтримані силою закону.

Психологічний захист населення – важливий напрямок цивільного захисту громадян під час виникнення надзвичайних ситуацій техногенного, природного та соціально-політичного характеру, який включає психодіагностику, надання психологічної допомоги та подальшу психореабілітацію постраждалих.

Соціальний захист у наш час є предметом вивчення й елементом наукового апарату цілої низки наук і їх галузей, зокрема філософії, соціології, права, педагогіки, економічної теорії, економіки праці соціального менеджменту, державного управління, соціальної роботи та ін. Кожна із цих наук сьогодні визнає необхідність і значущість соціального захисту для суспільства, проте досліджує лише частину цього суспільного явища, проявляючи свою обме-

женість, передусім у підходах до визначення даного соціально-економічного феномену. Так, виходячи з власного наочного поля, юристи можуть розглядати соціальний захист як сукупність прав людини і юридичних гарантій по реалізації цих прав, економісти – як частину суспільного сектору або соціальної політики держави відносно населення, соціологи – як необхідний соціальний інститут, соціальні працівники – як елемент своєї практичної діяльності відносно різних категорій населення та ін., і часто ці точки зору перетинаються або навіть перетікають із науки в науку.

Згідно з визначенням Міжнародної організації праці, соціальний захист – це «захист, який суспільство забезпечує своїм членам за допомогою набору суспільних заходів від економічних і соціальних лих, які зумовлені припиненням або істотним зниженням заробітчанства в результаті хвороби, пологів, виробничих нещасних випадків, безробіття, інвалідності, старості і смерті; забезпечення медичної допомоги, забезпечення субсидій сім'ям з дітьми» (Білорус & Лук'яненко, 2005). Таке розуміння соціального захисту пропонує, у свою чергу, певний методичний підхід, який задає тон науковим дослідженням у соціальній сфері, що і виявляється при визначенні суті дефініції «соціальний захист» різними дослідниками. У зв'язку з цим можна відзначити, що економісти виділяють кілька підходів до визначення складу понятійного апарату соціального захисту: політекономічний, методичний (інституційний) і інструментальний (Еллан & Іванов, 2009 : 4), додатково ми б виділили: функціональний, системний і нормативний. Водночас існує і ще ширше тлумачення міжнародного терміну «соціальний захист», під яке підпадають не тільки традиційні системи соціального страхування і забезпечення, а й ті галузі соціальної інфраструктури, які сьогодні можна відносити до системи відтворення населення (освіта, охорона здоров'я, суспільний транспорт, муніципальне житло, охорона навколишнього середовища) (Указ, 1998 : 10–12).

У зв'язку з цим, спираючись на власні уявлення про необхідність вирішення соціальних питань з позицій соціальної справедливості і соціальної безпеки, вітчизняна юридична наука пропонує розглядати соціальний захист як систему прав і обов'язків, що дають змогу досягти соціальної безпеки з урахуванням вимог соціальної справедливості через захист особливих (соціальних) прав (під соціальними правами більшість вітчизняних учених фактично має на увазі права, описані ст. 37–42 Конституції України). Найширше формулювання визначає соціальний захист опосередковано – як «спеціальну систему (інститут), що дає можливість людині реалізувати свої соціальні права в соціальній державі, при цьому соціальні права обмежуються правами на отримання матеріальних благ за певних умов у певних ситуаціях за рахунок економічних можливостей суспільства» (Білорус & Лук'яненко, 2005 : 13–15). Тобто система соціального захисту має допоміжний стосовно соціальних прав людини характер, будучи якимось, хоч і обов'язковим, механізмом реалізації цих прав, і існує, відповідно,

тільки в умовах досягнення найрозвиненішої форми державного устрою – соціальної держави.

Зрозуміло також, що соціальна політика держави не може бути повністю тотожна «соціальному» захисту, який може включати і недержавні елементи, а «особливо складне становище» повинне визначатися об'єктивними, зокрема економічними, критеріями. Деякі вчені вважають, що «соціальний захист у широкому значенні цього слова припускає забезпечення відтворення соціально-економічних відносин у всіх сферах суспільства, на відміну від вузького трактування її функцій, реалізація яких відтворює лише обмежений (частковий) спектр суспільних відносин», проте відносить цілісний механізм соціального захисту виключно до ринкової економіки (Матроні & Гащицький, 2007 : 45).

Соціальна політика – діяльність держави, спрямована на створення та регулювання соціально-економічних умов життя суспільства з метою підвищення добробуту членів суспільства, усунення негативних наслідків функціонування ринкових процесів, забезпечення соціальної справедливості та соціально-політичної стабільності у країні; соціально-економічні заходи держави, підприємств, місцевих органів влади, які спрямовані на захист населення від безробіття, інфляції, знецінення трудових заощаджень. В основі базової концепції соціальної політики лежить задоволення рівноправних основних людських потреб – здоров'я, доходу, освіти, праці, житла, особистої безпеки.

Згідно статті 1 Конституції Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава. Соціальна держава – це новий етап у розвитку держави, який став можливим за наявності у держави достатніх ресурсів, щоб забезпечити реальну відповідальність за долю суспільства, кожного громадянина. Соціальна держава являє собою тип такої держави, яка прагне створити кожному громадянину максимально сприятливі умови існування, реалізації своїх індивідуальних талантів і здібностей, забезпечити високий рівень соціальної захищеності.

Однією з функцій держави є недопущення зростання соціальної напруги з приводу майнової нерівності, передбачення й фінансування негативних проявів ринку для громадян (безробіття, втрата працездатності), створення ефективної пенсійної системи. Крім того, прагнення України увійти в Європейський союз неможливе без створення системи правових, організаційних та інших заходів державних і недержавних установ та організацій, що впливатимуть та сприятимуть підтриманню соціальної стабільності в суспільстві, створенню умов для зростання добробуту населення, забезпечення належного рівня та якості життя населення.

Висновки. До основних напрямів соціального захисту можна віднести наступні: політика на ринку праці; політика оплати праці; сімейна політика; тендерна політика; соціальне обслуговування осіб похилого віку; боротьба з бідністю; соціальна допомога.

Соціальний захист являє собою, з одного боку, функціональну систему, тобто систему напрямків, згідно яких вона здійсню-

ється, а з іншого боку – інституціональну, тобто систему інститутів, що її забезпечують (державу, суд, профспілки й інші громадські організації).

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні та виробленні конкретних пропозицій щодо соціального захисту населення, спрямованих на забезпечення оптимального розвитку соціальних відносин та задоволення потреб суспільства як загалом, так і окремого громадянина.

Список використаних джерел

1. Білорус О.Г., Лук'яненко Д.Г. та ін. Глобалізація і безпека розвитку : монографія. Київ : КНЕУ, 2005.
2. Матроні Л., Гащицький О. Стан зовнішньоекономічних відносин з країнами Європейського Союзу. *Україна на шляху європейської інтеграції* : науково-практичний збірник матеріалів. Київ : Мінекономіки України, CDG, 2007. С. 81–87.
3. Еллан М., Іванов І. Розширення Євросоюзу: сценарій, проблеми, наслідки. *Україна на шляху європейської інтеграції* : науково-практичний збірник матеріалів. Київ : Мінекономіки України, CDG, 2009. С. 39.
4. Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу: Указ Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98. URL: [https:// zakon.rada.gov.ua/go/615/98](https://zakon.rada.gov.ua/go/615/98)

Отримано: 24.02.2022

Miśso Janusz

Institut Pedagogiki Uniwersytet Rzeszowski

ROLA PSYCHOLOGII SPOŁECZNEJ W DYNAMICE WALKI SPOŁECZNEJ NA PRZYKŁADZIE HEROICZNEJ WALKI O NIEPODLEGŁOŚĆ UKRAINY

Ostatnie dni, tygodnie, pokazały dwa oblicza człowieka, które w historii ciągle o sobie przypominały i przypominają, z jednej strony heroizm narodu ukraińskiego walczącego o swoją ziemię, narodowość, wartości, co podziwiamy i jak tylko możemy jako Polacy wspieramy. Z drugiej strony niewyobrażalne okrucieństwo Rosjan, objawiające się w totalnie nieusprawiedliwionej napaści na Ukrainę, a równocześnie co szczególnie budzi niechęć do Rosjan to barbarzyńskie zachowania w stosunku do ludności cywilnej, obiektów użyteczności publicznej takich jak szpitale, przedszkola i wiele innych obiektów kultury. Aktualna sytuacja budzi pewnie w każdym z nas wielki podziw dla Ukraińców i totalną niechęć do Rosjan.

Naród, społeczność jako wartość ponadczasowa (zob. Bartnik, Personalizm, 2000)

Aktualna sytuacja na wschodzie, na pięknym przykładzie Ukrainy pokazuje jak wielką wartością jest naród, rodzina, kultura, które okazują się wartościami absolutnie ponadczasowymi, mimo globalizacji a także atrofii wielu wartości. Mały kraj – w stosunku do wielkiego sąsiada, poczuł jeszcze większą wartość narodu i własnej

kultury mobilizując się i walcząc heroicznie, pomimo potężnej przewagi wroga w obronie tego co najważniejsze i najcenniejsze – narodu, rodziny, społeczeństwa, kultury. Ta sytuacja pokazuje jak mogą się budzić nadludzkie siły w obronie tych właśnie wartości.

Naród bowiem to trwała wspólnota ludzka, wytworzona na podstawie wspólnoty losów, historii, kultury, języka, terytorium, przejawiająca się w świadomości narodowej jej członków (za Szewczyk, 1998. s.236).

Elementami więc konstytutywnymi narodu są wspólne dzieje – historia, kultura, język, terytorium, a od strony psychologicznej najważniejsze jest to, co stanowi więź duchową narodu – poczucie przynależności do tego, co jest „nasze”, narodowe (Szewczyk, s. 236)

Przykład heroicznej walki narodu Ukraińskiego co dzieje się na naszych oczach pokazuje ciągle aktualność a nawet jeszcze większą wartość elementów konstytutywnych, bo przecież bohaterscy Ukraińcy ciągle powtarzają, że oni walczą o swoje rodziny, o swoją ziemię, o swoją kulturę, a psychologiczna siła przynależności, więzi, pokazuje jak jest to potężna siła integrująca wewnętrznie – scala Ukraińców i dodaje siły do heroicznej walki, a także zewnętrznie – prawie cały cywilizowany świat gromadzi się przy Ukrainie i wspiera jak może w walce o najwyższe wartości.

Psychologia społeczna podpowiada czynniki scalające, integrujące i stymulujące społeczeństwo (zob. Szewczyk, s.223–228), a wśród nich są:

- wspólne cele, które Ukraina ma na najwyższym poziomie;
- wspólne normy, wartości, zasady, kultura, które dają potężną siłę do walki;
- wspólne struktury społeczne, a wśród nich przywództwo – niesamowity przykład Prezydenta Ukrainy i wielu merów miast, generałów, żołnierzy wszystkich szczebli, dziennikarzy i wielu innych osób;
- bezpośrednia interakcja, w tym duża skala interakcji interpersonalnych, wśród których jest wzajemna troska, pomoc, życzliwość, pozytywne braterstwo w Ukrainie i wokół Ukrainy.

Podsumowując warto przywołać Prezydenta Ukrainy i wielu wybitnych przedstawicieli narodu Ukraińskiego, którzy bardzo mocno akcentują, że wygrają tę wojnę, z czym osobiście bardzo mocno się identyfikuje i o co się gorąco modłę, ponieważ Ukraina walczy o swoje być albo nie być a tu się człowiek, społeczność, naród mobilizuje maksymalnie i myślę, że cały cywilizowany świat wspiera i modli się za Ukrainę i najgoręcej życzymy zwycięstwa, które prędzej czy później na pewno przyjdzie.

Отримано: 10.03.2022

ПСИХОЛОГІЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І.А. Гуменюк

*кандидат економічних наук,
доцент кафедри фінансів, обліку та оподаткування ім. С. Юрія,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Основна теза інклюзії полягає в тому, що всі діти можуть і мають право повноцінно навчатися, а також брати участь у соціальному, політичному та економічному житті суспільства.

У відповідності до Закону України «Про освіту», інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Мета інклюзії в освітній сфері полягає у частковій або повній ліквідації і попередженні соціальної ізоляваності, що є наслідком відсутності толерантності й негативним ставленням до поняття плуралізму. Інклюзія визначає освіту основним механізмом попередження порушення прав людини й запобігання будь-яких форм дискримінації.

Частково соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання була предметом дослідження таких науковців, як Ю.В. Богінської, О.М. Дікової-Фаворської, А.А. Колупаєвої, О.І. Рассказової (Богинская, 2012; Рассказова, 2014) та ін.

Соціально-педагогічна робота включає різні види супроводу навчання студентів з особливими потребами: соціально-педагогічний, реабілітаційний, фізкультурно-спортивний.

У цьому контексті варто зауважити, що впровадження системи реабілітаційно-спортивного супроводу навчання студентів з особливими потребами у вишах є важливою умовою успішного виконання поставлених перед ними завдань та сприяє реалізації мети – забезпечення гармонійного розвитку студентів як майбутніх фахівців різних галузей.

У виховному процесі студентської молоді з особливими потребами важливу роль відіграє використання засобів фізичної культури і спорту як потужного джерела впливу на психофізичний і соціальний розвиток особистості майбутніх фахівців, зміцнення їхнього здоров'я, підвищення опірності організму до захворювань. Особливої уваги заслуговує факт формування валеологічної культури і дотримання здорового способу життя студентів-інвалідів. Вирішенню цих завдань сприяє проведення низки

фізкультурно-спортивних заходів, зокрема до Міжнародного дня інвалідів: тематичних бесід, круглих столів, інтерактивних зустрічей, рекламних акцій щодо ведення здорового способу життя та формування потреби у систематичних заняттях фізичною культурою і спортом.

Інклюзивне суспільство – суспільство рівних можливостей. Кожна людина незалежно від його індивідуальних можливостей має право на гідне життя, здобуття якісної освіти і можливості отримати оплачувану роботу. Саме ця ідея стала базовою для створення конкурсів професійної майстерності, які беруть свій початок в Японії. Ініціатором конкурсу стала Японська організація з питань зайнятості літніх людей, інвалідів і тих, що шукають роботу (Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers, JEED), яка була створена в 1971 році. Саме ця організація в 1972 році провела перший конкурс професійної майстерності серед людей з інвалідністю з метою розвитку їх професійних навичок, а також для того, щоб стимулювати їх соціально-економічну активність у суспільстві (Рассказова, 2014).

Інтегрована форма навчання у ЗВО передбачає спільне навчання молоді з особливими потребами з іншими здобувачами вищої освіти. Така форма навчання визнає за людьми з особливими потребами рівні права на освіту і потребує здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання здобувачів вищої освіти з особливими потребами здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як мікромодель соціального середовища.

Висновки. Інтеграція в освітнє середовище, а отже, у суспільство, допомагає молоді з особливими потребами здобути професію, самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчувати себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства.

Отже, найважливішими аспектами для забезпечення ефективної комунікації між студентами з особливими потребами та науково-педагогічним, допоміжним персоналом в умовах інклюзивного навчання, є визначення рівнів сформованості соціальної активності молоді та дотримання правил спілкування з такою категорією студентів.

Список використаних джерел

1. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика. Ялта : РИО РВУЗ «КГУ», 2012. 384 с.
2. Рассказова О.И. Теория и практика развития социальности школьников в условиях инклюзивной освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 – социальная педагогика. Харьков, 2014. 520 с.

Отримано: 18.01.2022

Д.І. Куриця

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

О.І. Гаверилук

*здобувач вищої освіти Ps1-B19 групи
спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному житті стреси відіграють значну роль. Вони впливають на поведінку людини, її працездатність, здоров'я, взаємини з навколишніми та рідними людьми. Люди в умовах стресу, як правило, стають менш організовані, проте, в окремих випадках, навпаки, активізується розумова діяльність, відбувається мобілізація волі. Загалом, з явищем стресу, людина стикається постійно, і незначні стресові ситуації є нешкідливими. Однак, надмірний стрес, який характеризує значне психологічне чи фізіологічне напруження, завдає здоров'ю, як психічному так і фізичному, шкоди.

Стрес зумовлюють різні чинники, і він може мати різні прояви. Для уникнення або послаблення негативної дії стресових ситуацій необхідно знати особливості стресу та їх причини. Стрес – це напружений стан організму людини, як фізичний, так і психічний.

З огляду на природу та особливості перебігу виокремлюють такі види стресу: фізіологічний – зумовлений надмірними фізичними навантаженнями; психологічний – зумовлений складними відносинами з іншими людьми; інформаційний – зумовлений надлишком, недостатністю чи безсистемністю життєво важливої інформації; управлінський – зумовлений високою відповідальністю за рішення, що приймаються, особливо в умовах дефіциту часу; емоційний – проявляється в ситуаціях загрози, небезпеки, неочікуваної радості.

Психологічними проявами стресу є роздратованість, втрата апетиту, депресія і понижений інтерес до міжособистісних відносин, фізіологічними – виразки, мігрень, гіпертонія, біль у серці, астма, артрит.

До основних джерел стресових ситуацій належать: особливості трудового процесу (ритм, напруженість, одноманітність, монотонність, відсутність необхідних перерв тощо); становище індивіда в організації (високе, пов'язане зі значними нервовими й фізичними перевантаженнями, низьке – з малою престижністю, поганими умовами праці, неможливістю реалізувати себе, відсутністю поваги, незадоволеністю заробітною платою); службові конфлікти, незадовільний морально-психологічний клімат у колективі, відсутність взаємної підтримки й допомоги, погані відносини

з керівництвом (стрес може виникнути, коли працівник не отримує від керівництва того, що необхідне, на його думку, для роботи); труднощі узгодження службових і сімейних відносин (Сельє, 1982).

Чинники або умови, що спричиняють сильне нервово-психологічне напруження і бурхливий прояв емоцій, називають стресорами. Усі чинники виникнення стресових ситуацій поділяють на організаційні й особистісні.

Найпоширенішими організаційними причинами стресу в організаціях є: перевантаженість або недовантаженість роботою; конфлікт ролей, зумовлений суперечливими вимогами до працівника або порушенням принципу єдиноначальності (одержання підлеглим суперечливих розпоряджень); невизначеність ролей, тобто ситуація, коли працівник не розуміє, чого від нього хочуть; нецікава робота (Китаєв-Смьк, 1983).

Стрес може виникнути і внаслідок незадовільних фізичних умов праці, наприклад ненормальних відхилень у температурі приміщення, поганого освітлення чи надмірного шуму. Щодо особистісних чинників стресових ситуацій слід сказати те, що життєдіяльність людини працею не обмежується. Причини багатьох стресових ситуацій виникають у сім'ї, соціальному середовищі. До них належать: смерть близьких, розлучення, хвороба чи серйозне тілесне ушкодження, укладення шлюбу, звільнення з роботи, перед пенсійний період, вагітність, сексуальні проблеми, ремонт житла, народження дитини, фінансові проблеми, перегляд особистих звичок, зміна місця проживання тощо.

Стреси входять у першу десятку причин, що викликають хвороби. Кожна людина повинна сама проводити аналіз свого стану й виявляти причини стресової напруги, можливо характерні тільки для її організму (з погляду її особистих відчуттів) (Бойко, 1999).

Варто відмітити, що стресу притаманні як плюси так і мінуси. Плюси стресу для людини: виділяється додаткова енергія для рішення проблеми. Організм «підказує» що робити: утекти, напасти або загаїтися. Тренується нервова система, імунна й серцево-судинні системи.

Мінуси стресу: енергії може бути занадто багато. Організм «підказує» в основному примітивні реакції, які, найчастіше, суперечать свідомому вибору. При сильному стресі імунна система, так як і нервова та серцево-судинна системи – виснажуються (Грисюк, 2008).

Один із кращих засобів упоратися зі стресом, заспокоїтися – це спілкування із близькою людиною, коли можна, по-перше, виговоритися; по-друге, перейти на цікаву тему; по-третє, спільно відшукати шлях до оптимального вирішення конфлікту або хоча б до зниження його значимості.

Важливий спосіб зняття психічної напруги – це активізація почуття гумору. Суть почуття гумору не в тім, щоб бачити комічне там, де воно є, а в тім, щоб сприймати як комічне те, що претендує бути серйозним, тобто зуміти посміхнутися або розсміятися у важкій ситуації. Сміх приводить до падіння тривожності,

м'язи стають менш напруженими, нормалізується серцебиття, організм починає повертатись до звичного стану.

Висновки. Отже, щоб упоратися зі стресом потрібно навчитися прийомам релаксації. Навички релаксації, або розслаблення, являються одним з найбільш ефективних засобів боротьби зі стресом. Активізуючи діяльність нервової системи, релаксація регулює настрій і ступінь психічного порушення, дозволяє послабити або скинути викликану стресом психічну й м'язову напругу. Щоб позбавитись від тривалого стресу потрібно намагатись повністю розв'язати або максимально нормалізувати вплив стресора. Якщо зробити це неможливо, варто логічно, максимально ефективно переоцінити значимість конфлікту. Можна виділити різні засоби зниження значимості конфлікту. Перший з них можна охарактеризувати словом «проте». Суть його – зуміти «витягти» користь, або, принаймні, щось позитивне навіть із невдачі. Другий прийом заспокоєння – довести собі, що «могло бути й гірше». Порівняння власних негод із чужим ще більшим горем («а іншому набагато гірше») дозволяє непохитно й спокійно відреагувати на невдачу (Кинан, 2006).

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійному общенні. Санкт-Петербург, 1999. 105 с.
2. Грисюк С.В. Стресс, стрессоустойчивость и управление. Москва : РГУ, 2008.
3. Кинан К. Управление стрессом. Москва : Эксмо, 2006. 80 с.
4. Китаев-Смык А.А. Психология стресса. Москва : Наука, 1983. 368 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 1982. 68 с.

Отримано: 11.02.2022

О.А. Куцый

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
Львів, Україна*

КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЯХ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Командна форма організації діяльності для нашого професійного середовища є одночасно лаякливою, оскільки менеджмент ще не є готовим до неї та привабливо-модною, оскільки це може підвищити репутацію організації. В цій ситуації запровадження команд в рішеннях менеджерів в підпорядкованих професійних групах має бути врахованим набутий в середовищі відповідний досвід, а особливо щодо доцільності, можливих переваг та недоліків в цілому й щодо конкретної ситуації. Так, пошук такої інформації виявив опубліковані результати теоретичного змісту, а також досвід практиків зі сфери HRM за окремими аспектами

командоутворення та професійної діяльності в складі групи, що класифікується як команда. Тому, далі коротко буде викладено результати аналізу відповідних публікацій.

Спочатку про колективну монографію [1], в якій під командою розуміється об'єднання певної групи професіоналів в автономний самокерований колектив з метою вирішення поставленого завдання (виробничої або інтелектуальної) більш оперативно, ефективно і якісно, ніж при традиційній організації діяльності. При цьому, поставлена задача може мати різний часовий характер, разовий, епізодичний характер. Це може бути постійна робота з автономним функціонально і технологічно закінченим циклом операцій. Також, діяльність команди може бути постійно скерована на вирішення різних завдань в екстремальних умовах. При цьому, запровадження командної форми діяльності на самому її початку вимагає додаткових матеріальних ресурсів і пов'язане з ризиком того, що команда не впорається з поставленим завданням. Командою в даній публікації вважається автономний самоврядний колектив професіоналів, що здатен оперативно, ефективно та якісно вирішувати поставлені перед ним завдання. Основними ознаками команди виділено ефективну конструктивну міжособистісну взаємодію; професіоналізм кожного учасника; позитивне мислення як запорука орієнтації на загальний успіх; здатність злагоджено працювати на загальний результат; нефіксований, гнучкий і мобільний розподіл функцій між учасниками команди. При цьому, ефект команди пояснено через такі чинники: самостійне регулювання робочих процесів (для команди не існує нормованого робочого дня, яка самостійно нормує свій робочий день в залежності від термінів досягнення поставленої мети); скорочення втрат робочого часу через досягнення високої організації праці всередині команди; використання корпоративних форм прийняття рішень. Ці фактори здатні підвищувати мотивацію і самовіддачу всіх учасників команди.

Також, у цій публікації [1] важливим в контексті порівняння команди зі «звичайними» робочими групами виділено таке:

- в команді принципи взаємодії визначаються членами команди, а в «звичайних» робочих групах вони здебільшого задаються «зовні»;
- дотримання принципів взаємодії в команді є внутрішньо мотивованим, в той час, як у «звичайних» групах регулюється «зовні» спеціальними санкціями;
- в команді важливу роль відіграють принципи, що пов'язані з партнерською взаємодією членів та забезпеченням, разом із цілями команди, умовами для задоволення особистих інтересів її членів, їх самореалізації. В «звичайних» акцептується необхідність дотримання формально-функціональної взаємодії;
- в команді ролі гармонійно взаємодіють та взаємодоповнюють одна одну, а в робочій групі попи переважно взаємодіють на основі інструкцій;

- в команді рольова ієрархія відсутня або існує дуже проста структура, а в «звичайній» вона може мати надто виражений, складний характер;
- в команді керівник є лідером, а в «звичайній» групі він виконує формально-адміністративні функції;
- входження нових членів в команду має певну обмеженість, оскільки враховується їх відповідність меті діяльності, принципам взаємодії, очікуванням. У «звичайній» нові члени входять формально і це не пов'язане з очікуваннями.

В іншій колективній публікації [2] висвітлено результати проведеного дослідження щодо ставлення до командної роботи в середовищі освіти України й основними результатами визначено те, що існує занижений ступінь орієнтації опитуваних на використання стилю «команда», котрий був зафіксований лише в 20,1%; на стиль «команда» найбільш зорієнтовані керівники та працівники, яким понад 43 роки (27,9 %), не виявлено відмінностей між орієнтацією на стиль «команда» та статтю.

В інших джерелах вказано «правила гри» при організації команд [1; 3]. Ними є добровільність входження з достатнім усвідомленням головних перспектив та особливостей, колективне виконання (кожен виконує ту частину завдання, яку довірила команда, а не ту, що звично виконується), колективна відповідальність (вся команда втрачає якщо завдання не виконано за вини любого її члена), орієнтація на кінцевий результат, гідний стимул за кінцевий результат, автономне самоуправління, підвищена вимог дисципліна (кожен відповідає за кінцевий загальнокомандний результат, що добровільно приймається). При цьому, наведено такі плюси від команди: здатна швидко і ефективно впоратися із завданням, на вирішення якої зазвичай йде чимало часу, здатна генерувати нестандартні рішення, створювати «скарбничку рішень», кодекс честі не дозволить робити роботу неякісно, на працюється досвід співпраці і взаємної підтримки, не потрібен менеджер, який координує роботу членів, оскільки кожен бере участь в координації робіт; наявність команди створює організації вигідний імідж, формується творча система цінностей у кожного члена команди, робота в команді сприяє особистісному і професійному зростанню її членів, що підвищує ефективність команди в цілому. Є й мінуси: процес утворення команди розтягнутий за часом; потрібні кошти на додаткове навчання членів команди та на матеріальне стимулювання; різко зростає цінність вкладу кожного учасника; адміністративно-командний стиль управління в команді «не проходить»; модель команди не завжди придатна для «тиражування», а кожна нову часто потрібно створювати з особливою ретельністю і дбайливістю; команда вимагає періодичної підтримки, супроводу. Тому, створюючи команду, менеджер має знати про всі «плюси» і «мінуси» «ефекту команди».

Далі зазначимо досвід К. Вольської [3], що зазначила 5 пасток менеджера, через які команда не стає зрілою. Перелік такий:

Страх бути «неідеальним» менеджером для компанії. Типова поведінка: завжди все робить за всіх співробітників, не кажу про те, що потрібна допомога, і про те, що команду час розширити або ввести якісь допоміжні системи/купити програми, перебуває в ролі героя, в якого «не буває проблем».

Страх делегування. Типова поведінка: «Краще мене ніхто не зробить», сам швидко все робить і одразу без помилок.

Страх непотрібності. Типова поведінка: настільки боїться стати непотрібним, що постійно залишається (рятується) у мікроменеджменті.

Страх надмірної м'якості або жорсткості в управлінні. Типова поведінка: не знає, як поводити себе з оточенням.

Страх несприйняття в ролі менеджера. Типова поведінка: постійно відчуває, що співробітники можуть навмисно не виконувати задачі, робити більше помилок і взагалі відноситися до своєї роботи не серйозно.

На останок вкажемо на закордонну публікацію [4], де зазначено результати дослідження, в якому встановлено 5 важливих якостей ефективних команд: учасники ефективних команд не бояться дзвінків, що стосується дзвінків від колег, а не взагалі, ефективні команди значно краще планують наради, «вкладають час» в спілкування на позапрофесійні теми, більш часто відбувається обмін подяками, при цьому дійсно щирими, а не формальними, й тому учасники ефективних команд характеризуються більш щирою поведінкою та висловлюваннями.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. «Команди» в сучасних українських організаціях не є вираженими достатньо, що зумовлено об'єктивними та суб'єктивними причинами. Це свідчить про необхідність підготовки менеджерів та персоналу до командної діяльності.
2. Існують певні особливості створення, функціонування та розвитку команд, що краще враховувати при прийнятті рішення подібного плану. Це дасть можливість кращого розуміння доцільності та цілеспрямованих дій щодо формування команди.
3. Командний формат професійної діяльності має багато переваг, але не завжди його доцільно застосовувати, оскільки він має свої ресурсні вимоги. Тому, менеджерів важливо про це повідомити. Хоча, наші менеджери часто схиляються до крайнощів й можуть для уникнення ризику відкидати можливість створення команд взагалі.

Список використаних джерел

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 304 с.
2. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНККОС», 2005. 366 с.

3. HR – лига. Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. URL: <https://hrliga.com>
4. Friedman R. The Best Place to Work: The Art and Science of Creating an Extraordinary Workplace, 2014, New York, USA: Perigee, Penguin Group. 333 p.

Отримано: 19.02.2022

О.М. Чайковська

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Пріоритетним напрямом реформування сучасної освіти є оновлення освітнього процесу, внесення новостворених у традиційну систему за допомогою сучасних інноваційних технологій, пошук оптимальних шляхів, що дадуть змогу виховати відповідальну, комунікативно активну особистість. Саме тому коучинг став предметом зацікавленості західних та українських освітян як інтерактивна освітня технологія.

Таке явище як «коучинг» в освітньому середовищі є принципово новим, в основі якого лежить постановка та максимально швидке досягнення цілей шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, освоєння передових стратегій отримання результату. Коучинг – це синтез тренінгових технологій. Це не тільки метод управління та взаємодії з людьми, спосіб мислення або стиль поведінки, це своєрідна філософія, що передбачає ефективність у різних видах діяльності, у тому числі й у викладанні у ЗВО.

Актуальність застосування інноваційних технологій в освітньому процесі обумовлена підвищенням вимогливості до ефективності та результативності процесу навчання. Запит, що надходить від сучасного суспільства до освітніх закладів, пропонує по-новому поглянути на роль педагога і на сам процес, що потребує перегляду компетенцій педагогічного працівника. При використанні методології коучингу в процесі навчання роль педагога значно збагачується як у традиційному, так і в дистанційному навчанні. Це не лише функція передачі знань та навчання навичкам, а й ще реалізація функції стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомленості, розвитку сильних сторін, розкриття потенціалу здобувачів освіти, що дозволяє зробити процес викладання більш цікавим та ефективним.

У науковій літературі репрезентовано значну кількість поглядів стосовно впровадження коучингу. Коучинг як чинник розкриття потенціалу особистості у різноманітних галузях діяльності досліджували М. Аткінсон, С. Беттлі, Т. Говлі, М. Дауні, Д. Уйтмор та ін. Серед українських учених, які досліджували проблему коучингу як ефективної технології професійного та особистісного

розвитку, потрібно виділити П. Безручко, Т. Борову, Г. Єльнікову, В. Радкевич, О. Рибіну, І. Рибкіна, С. Симодейко, С. Хамаганову, О. Цибіну. Проте освітній коучинг є недостатньо вивченою проблемою, однак надзвичайно актуальною з огляду на сучасні соціальні та освітні потреби як за кордоном, так і в Україні.

В Україні тема освітнього коучингу в науковому світі представлена деякими доробками, хоча й розрізненими проблемно. Так, С. Романова розглядає початкові можливості впровадження в український освітній процес педагогічного спілкування в стилі «коучинг» (Романова, 2010).

Впродовж останніх років термін «коучинг» часто зустрічається у педагогічній літературі та впевнено перекочував з комерційних тренінгових програм в освітній простір. Це зумовлено насамперед адаптацією вищої освіти до потреб її споживачів, намаганням зробити освіту привабливою, гнучкою та доступною, забезпечуючи комфортні умови для професійного становлення і розвитку кожної особистості.

Як зазначає С. Романова, коучинг визначають як творче партнерство, що дозволяє реалізувати особистісний і професійний потенціал людини. Коучинг означає наставляти, надихати, тренувати. Завдання тренера-коучера – допомогти людині розвинуватися і бути готовою до змін (Романова, 2010:83).

Для досягнення поставлених цілей С. Романовою виділено низку завдань:

- здійснення діагностики і моніторингу освітнього процесу, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій;
- створення умов, спрямованих на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування;
- освоєння інноваційних методик і технологій (Романова, 2010 : 85).

Головним елементом освітнього коучингу є встановлення цілей та визначення шляхів їх реалізації, на основі чого розкривається можливість бачення перспективних цілей, що є також безпосередньою умовою успішних коучингових процедур (Борова, 2011). С. Голіяд і Т. Чернова розглядають педагогічний коучинг як технологію постійного вдосконалення професіоналізму педагогічного працівника, що сприяє ефективній партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на досягнення ними цілей, забезпечення самостійності та ефективності в прийнятті рішень особистісного та професійного характеру (Голіяд & Чернова, 2016 : 107).

Коучингова технологія ґрунтується на основі постановки цілі та максимально швидкому просуванні до її реалізації засобами мобілізації внутрішнього потенціалу особистості студента, освоєння передових стратегій досягнення результату, розвитку й удосконалення необхідних при цьому вмінь і навичок. Метою коучингу в професійній освіті є розкриття внутрішнього потенціалу

особистості студента; розвиток майбутнього фахівця через діалог, що має конструктивний та професійно-орієнтований зміст; досягнення високого рівня відповідальності й усвідомлення всіма учасниками коучингу (Ярошинська, 2014 : 279).

Формування умінь самостійного пізнавального пошуку за допомогою коуч-підходу на окремих заняттях полягає у серіях продуманих запитань для визначення цілей і завдань заняття, запитаннях щодо застосування нового матеріалу на практиці чи у професійній діяльності, стимулюванні пошуку нових ідей і рішень, побудові логічних і причинно-наслідкових зв'язків; пошуку шляхів досягнення поставлених завдань та усвідомлення досягнення запланованого. Традиційними методами коучингу, які доцільно застосовувати на різних стадіях освітнього процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування. Вони навчають здобувачів освіти ставити перед собою завдання і виконувати його. Зокрема, методика SMART тренує вміння ставити чіткі, конкретні, обмежені в часі реалістичні цілі, досягнення яких матиме суттєвий вплив на особисте або професійне життя; цей вплив вимірюється певними конкретними категоріями та узгоджується із життєвими планами і теперішньою ситуацією студента (Горук, 2015 : 101).

На думку дослідників, навчання реалізує не тільки функцію передачі здобувачам освіти знань і навичок, але і реалізує функцію стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомленості, що дозволяє зробити процес викладання більш цікавим і ефективним. Доцільно зазначити, що використання коучингових технік як педагогічних технологій відкриває нові перспективи в сучасній освіті, в їх основі лежить постановка і максимально швидке досягнення запланованих завдань шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу коуча і того, хто навчається, освоєння передових стратегій отримання результату (Романова, 2010; Борова, 2011).

Висновки. Освітній тип коучингу спрямований на постійний професійний розвиток суб'єктів освітнього процесу через навчання та тренінги. Включення в освітній процес навчальних закладів коучингової технології зумовлює перебудову організації всього освітнього процесу, сприяє формуванню нової генерації громадян, здатних добре орієнтуватися в реаліях сьогодення та адекватно реагувати на них, знаходити оптимальні шляхи попередження та подолання виникаючих проблем, працювати з високою продуктивністю і ефективністю, готових до постійного особистісного і професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків : СМІТ, 2011. 381 с.
2. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99–104.

3. Голяд І., Чернова Т. Філософія педагогічного коучингу. *Молодь і ринок*. 2016. № 3 (134). С. 106–112.
4. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
5. Ярошинська О.О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.

Отримано: 20.01.2022

О.В. Шевчук

*кандидат педагогічних наук, викладач,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Актуальною проблемою сьогодення є зайнятість осіб з інвалідністю. Вона набуває своєї значущості з постійним зростанням чисельності осіб з інвалідністю та низьким рівнем зайнятості, і цим самим створює соціальну напругу в суспільстві. Оскільки для людей з інвалідністю працевлаштуватися – це можливість реалізувати себе, знайти в собі творчий потенціал, і на мій погляд, можливо, комусь з них, потрібно знайти себе в цьому житті та повірити у власні сили. Адже в житті знайти себе – це дуже важливо для тих, хто прагне бути успішною та реалізованою особою (Маршавін, Ляміна & Фокас, 2002). А для суспільства важливо зрозуміти те, що людина з інвалідністю здатна повноцінно і продуктивно працювати на рівні з іншими. На мій погляд, якщо суспільство цього не зрозуміє, то і на далі буде залишатися актуальною проблема працевлаштування осіб з інвалідністю в Україні. Незважаючи на запобігання інвалідності спостерігається постійне зростання її масштабності. На цей час в Україні більше 2,5 мільйонів осіб з інвалідністю (Колешня, 2007). І тільки трохи більше 390 тисяч осіб працевлаштовані за професією. Як однією з головних пріоритетів державної політики по відношенню до людей з інвалідністю має бути їх трудова зайнятість, як важлива складова життя кожного громадянина. Наприклад, я вважаю що трудова діяльність має ефективний вплив на життя людини з інвалідністю, саме та праця яку вона виконує, дає їй усвідомити своє покликання у житті. На мою думку кожна праця, має приносити задоволення людині з інвалідністю, коли нема задоволення від роботи яку вона виконує, це може призвести до зниження продуктивності праці. Отже, потрібно сформувати та започаткувати таку систему працевлаштування людей з інвалідністю щоб вона відповідала закону «Основи соціальної захищеності осіб з обмеженими можливостями» а також щоб були враховані інтереси суспільства, осіб з фізично обмеженими можливостями та роботодавців. За допомогою поєднання факторів таких, як:

- соціально-психологічна позитивна орієнтація на трудову діяльність як з боку самих людей з інвалідністю, так і з боку суспільства;
- правове регулювання працевлаштування людей з інвалідністю;
- нормативне регулювання взаємовідносин: органів соціального захисту та охорони здоров'я, навчальних закладів по профпідготовці людей з інвалідністю.

Державними інспекторами за січень-серпень 2017 року праці виявлено 977 порушень щодо порушення законодавства про працевлаштування людей з інвалідністю (Бондарчук, 2004). Було зафіксовано 482 випадків невиконання нормативу робочого часу для працевлаштування осіб з інвалідністю (рис. 1). Це складає 49,3% від загальної кількості порушень. У відділеннях Фонду соціального захисту людей з інвалідністю не пройшли реєстрацію 146 роботодавці на яких працює менше 8 осіб. 349 роботодавців не подали звіти про зайнятість та працевлаштування осіб з інвалідністю. Наприкінці року, державними інспекторами праці було складено та передано до суду 412 протоколів про адміністративні правопорушення.



Рис. 1. Дані щодо порушення вимог працевлаштування людей з інвалідністю

В умовах ринкової економіки працевлаштування осіб з інвалідністю має базуватися на загальних принципах реабілітації та соціальної адаптації (Маршавін, Ляміна & Фокас, 2000). Забезпечення зайнятості осіб з інвалідністю – це проблема держави, яка повинна сприяти створенню робочих місць. У зв'язку з цим, я вважаю за доцільне, на всіх рівнях управління (державному, регіональному, муніципальному) впровадити таку систему дій, а саме:

- розробляти і впроваджувати цільові програми;
- контролювати виконання цільових програм;

- сприяти діяльності державних служб зайнятості та реабілітації людей з інвалідністю та подальше їх працевлаштування;
- впроваджувати програми, які стимулюватимуть створення нових робочих місць для людей з інвалідністю.

Висновки: Отже, аналізуючи проблему працевлаштування осіб з інвалідністю в Україні на мій погляд дії держави засвідчують, що на цьому етапі недостатньо здійснено заходів щодо забезпечення повноцінного життя людей з інвалідністю, не проведена модернізація існуючої системи працевлаштування. На мою думку держава має здійснити такі заходи стосовно працевлаштування осіб з інвалідністю: 1) посилити державний нагляд за дотриманням роботодавцями квоти на працевлаштування осіб з інвалідністю та забезпечити належні умови праці; 2) прийняти нову Державну програму розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з інвалідністю; 3) визначення номенклатурного переліку спеціальностей у сфері працевлаштування осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних стандартів, виявити потребу в них, забезпечити організаційно-методичну базу для їх навчання та наступного працевлаштування.

Список використаних джерел

1. Маршавін Ю., Ляміна А., Фокас А. та ін. Єдина технологія обслуговування незайнятого населення в центрах зайнятості України. Київ : ІПК ДСЗУ, 2000. 300 с.
2. Маршавін Ю.М., Фокас А.М., Ляміна А.Є. Методичні рекомендації щодо надання центрами зайнятості соціальних послуг роботодавцям. Київ : ІПК ДСЗУ. 2002. 55 с.
3. Бондарчук К. Формування банку даних для працевлаштування інвалідів. *Соціальний захист*. 2004. № 12. С. 25–29.
4. Колешня Л. Основні напрями розвитку трудової зайнятості осіб з обмеженими можливостями в контексті Плану дій Ради Європи. *Україна: аспекти праці*. 2007. № 4. С. 22–26.

Отримано: 6.03.2022

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

В.В. Данильчук

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

Науковий керівник: Н.С. Гоцуляк

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

Залежна поведінка викликає цікавість науковців та практиків різних галузей: психологів, соціологів, медиків тощо, адже низка залежностей, мають спільну психофізіологічну природу. Серед них найбільш поширеними є алкогольна, наркотична, тютюнова, ігрова (азартні або комп'ютерні ігри), харчова (булімія, анорексія), інформаційна (телебачення або Інтернет) залежності. Рідше зустрічаються трудова залежність (трудоголізм), емоційна залежність (нерозділене кохання або надто сильна любов; несамостійність, гостра потреба в інших людях), шопінг-залежність, сексуальна залежність. Варто нагадати, що всі перераховані вище види залежності мають однакову природу і виникають під впливом комплексу багатьох чинників, а саме – біологічних, психологічних, соціальних і духовних (Терлецька, 2005).

Існує думка, що на виникнення залежності впливає виникає «погана компанія». Однак, фактично все відбувається у зворотньому порядку: саме завдяки сформованій схильності до залежної поведінки людина потрапляє в несприятливе середовище. Сама ж схильність формується дорослими, які виховують дитину; причому, відбувається це в перші роки життя малюка (Яременко, 2015).

Людина у своєму розвитку проходить певні стадії, починаючи від повної залежності від дорослих і закінчуючи цілковитою самодостатністю. Сам процес розвитку передбачає дотримання постійного балансу між пізнанням нового, що завжди пов'язане з ризиком, і безпекою, але обмеженістю в діях.

Стадія повної залежності дитини від батьків найбільш яскраво виражена в період новонародженості. Потім, по мірі зростання можливості задовольняти свої потреби самостійно, ця залежність слабшає. Даний хід подій є результатом нормального, здорового виховання. Батьки, які підтримують свою дитину у прагненні до розвитку і відділенню від себе, приймаючи її без осуду в моменти здійснення помилок, таким чином, формують максималь-

но можливу впевненість в дитині, і сприяють тому, щоб вона самостійно пізнавала навколишній світ.

Однак, описана вище ситуація є ідеальною і по суті, в звичайному житті зустрічається рідко. Зазвичай, виховання проявляється або відсутністю підтримки під час руху дитини назустріч новому, або відгородженням дитини від проблем реального світу. В результаті такої дисгармонії, формування навичок адаптації сповільнюється або остаточно порушується. І в результаті, залежність від батьків, як від об'єктів задоволення потреб, не зменшується. Поведінкова звичка, яка полягає у використанні когось або чогось для задоволення потреб, переноситься на інші об'єкти або інших людей.

Такого роду порушення можуть відбуватися, в основному, внаслідок двох причин: перша – батьківська гіперопіка; друга – домашнє насильство або ігнорування дитини батьками. Тепер більш докладно розглянемо кожну з представлених причин.

Батьківська гіперопіка. Коли турботлива мама або тато занадто сильно оберігають своє чадо від зовнішнього світу, у нього з часом зникає прагнення самостійно розвивати власні механізми задоволення потреб. Дитина неодмінно рано чи пізно стикається з тим фактом, що не все у світі підкоряється її вимогам так само легко, як підкорялися гіперопікаючі батьки. Дитина з часом починає розуміти, що не в силах контролювати інших людей і це безсила породжує в ній відчуття злості і роздратування, але найголовніше – вона починає відчувати себе невдахою. Це відбувається через те, що інші підлітки з оточення дитини, які були виховані в більш реалістичних умовах, власними навичками домагаються і отримують те, чого вона отримати не в змозі: гармонійні стосунки, самореалізацію, професійне становлення. Дратівливість і незадоволеність накопичуються і часто рід, з якою стикається підліток – широкий вибір можливостей «для зняття стресу» у вигляді алкоголю, наркотиків і тютюну.

Такий метод усунення негативних переживань часто призводить до розвитку важких форм залежності. Тільки в тому випадку, якщо підлітку на допомогу прийде людина, здатна переламати хід подій і навчити його навичкам самостійного задоволення потреб, залежності можна уникнути. Цією людиною може бути старший товариш, вчитель, друг, психолог. Однак, часто такої людини поруч не виявляється. Набагато частіше поряд – такі ж, як він «невдахи» і широкий асортимент небезпечних речовин для зняття стресу. Вдома цю ситуацію дитина також вирішити не може, через те, що гіперопікаючі батьки впевнені у власній ідеальності. Замість того, щоб запропонувати дитині самостійність і підтримати її в цю скрутну хвилину, вони починають ще більше контролювати і опікати, коли бачать такий невтішний стан свого чада. І тут виникає внутрішній конфлікт: мама або тато добрі, але дитина на них злиться. Ця злість виникає як реакція на незадоволені потреби і на причину цієї незадоволеності. У підсумку роздратування накопичується і спрямовується на інших

або на самого себе. Вищою точкою прояву гніву на самого себе є суїцид (Трубавіна, 2008).

Домашнє насильство/ігнорування. Існує чотири види насильства: фізичне, психологічне, економічне та сексуальне. Будь-яка з предствалених форм насильства однаково травматична для психіки дитини і впливає на її вміння адаптуватися до умов навколишнього світу, долати труднощі, вирішувати проблеми задоволення своїх потреб. Дитина, яка виросла в атмосфері насильства або ігнорування себе, позбавлена необхідної умови для нормального розвитку – емоційної підтримки та усвідомлення своєї цінності як особистості. В результаті, закладаються низька самооцінка, зневіра у свої сили і страх діяти. Так, ця дитина теж не може сформувати свої механізми задоволення потреб. В результаті тривалого пригнічення батьками і накопичення прихованого гніву на батьків, розвивається схильність до депресивних станів і запускається той же сценарій, що і у розбещеної дитини – пошук простих методів відчувати себе задоволеним.

У здорової людини задоволення виникає завдяки реалізації цілого ряду потреб (базових біологічних, соціальних, психологічних, інтелектуальних). Для задоволення цих потреб здорова людина докладає зусилля, продумує стратегію і здобуває нові навички. Для дітей, які виховані в вищеписаних умовах, такий спосіб реалізації потреб утруднений, оскільки механізм навчання таким навичкам не натренований. Саме тому вони зупиняють свій вибір на більш доступних і менш трудомістких для себе формах одержання задоволення або відволікання від незадоволеності – різного роду стимуляторах, наркотиках, відволікаючих і заспокоюючих факторах. І, згодом, стають залежними від них.

Низка дослідників вважають, що батьки залежної дитини обов'язково теж мають бути алкоголіками або наркоманами. Дійсно, у багатьох дотичних працях можна знайти інформацію про те, що залежні люди походять із неблагополучних сімей. Це дійсно так і є, проте важливо визначити, який зміст вкладається в термін «неблагополучна сім'я» (Трубавіна, 2008). Впродовж багатьох років було прийнято вважати, що якщо батьки не п'ють і не б'ються, то сім'я благополучна. Однак, благополучність як запорука народження і виховання здорового потомства – це поняття куди більш об'ємне. Вище вже написано про те, що наявність насильства і гіперопіки є факторами неблагополучності. І якщо з питанням насильства все зрозуміло, то про гіперопіку варто сказати ще пару слів. Бажання контролювати і опікати є точно таким же показником залежності, як і всі вже названі. Опікаючий дорослий не займається особистим життям через те, що не знає своїх потреб, і не звик звертати на них увагу в зв'язку з низькою самооцінкою або невмінням реалізовувати свої потреби. Походження цих моделей поведінки вже добре відоме. Схильність до контролю у одних батьків виражається у формі опіки – м'якої в'язниці, неочевидної для дитини, а у інших – у формі жорсткого впливу. Ці батьки не в змозі контролювати своє власне життя, задовольня-

ти свої потреби і тому займаються тим, що їм найбільше підвладно до якогось певного часу – своїми дітьми. Так, моделям залежної поведінки діти навчаються у своїх же батьків.

Висновки. Ідеальної ситуацією у роботі із залежними станами є задучення в терапію усіх членів сім'ї. Залежна людина в родині найчастіше являється носієм проблеми цілої системи. Робота тільки з залежним зазвичай не приносить особливого терапевтичного ефекту. В деяких випадках, роботу необхідно починати саме зі «здорових» членів сім'ї, яких потрібно навчити правильній взаємодії із залежним, а також детально пояснити феномен співзалежності. У будь-якому разі зміна хоча б одного елемента системи призводить до зміни всієї системи. Щоденна робота над собою як залежної, так і співзалежної людини являється запорукою успіху реабілітації.

Список використаних джерел

1. Терлецька Л. Технологія самоаналізу. Київ : Главник, 2005. 96 с.
2. Трубавіна І.М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : науково-методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів. Київ : УДЦССМ, 2008. 88 с.
3. Яременко О.О. Формування здорового способу життя : навчальний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації держ. службовців. Київ : УІСД, 2015. 232 с.

Отримано: 10.03.2022

Л.М. Комарніцька

кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, психології та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО СПЕЦИФІКУ ПОРУШЕНЬ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема особистості є однією з найбільш актуальних не лише у вітчизняній, а й у зарубіжній психології. Говорячи про особистісне формування підлітків, більшість вчених наголошують на тому, що значну роль у цьому процесі займає Я-концепція, або самосвідомість, що являє собою стійку систему уявлень про себе, на основі якої людина будує свої взаємини з оточуючими її людьми.

Розглянемо специфіку порушень Я-концепції у підлітковому віці. Важливість вивчення цієї проблеми полягає в наступному: підлітковий вік – це період, що характеризується глибокими змінами умов, які впливають на особистісний розвиток людини. Вони безпосередньо стосуються власного ставлення до себе і відносин, що складаються з дорослими людьми, з однолітками, і з суспільством в цілому. У зв'язку з цим підлітку необхід-

на допомога в розумінні себе, запобігання або корекції порушень Я-концепції за допомогою психологічного консультування.

Роботи зарубіжних психологів (У. Джемс, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксон, Р. Бернс) дозволяють виявити гіпотезу про двоїсту природу інтегрального «Я» та визначити труднощі структури Я-концепції особистості, що містить когнітивну, емоційно-оціночну та поведінкову складові (Бернс, 1986 : 144).

На основі теоретичного аналізу, ми встановили, що визначальним фактором успішного розвитку особистості підлітків, і одним з основних аспектів, що становлять цілісну Я-концепцію, є самосприйняття, під яким розуміється узагальнене одномірне утворення, що відображає більш менш стійкий ступінь позитивності або негативності ставлення індивіда до самого себе (Божович, 2016 : 81). Означене питання розглядається в роботах учених-психологів, зокрема – В.В. Століна, А.В. Петровського, А.С. Виготського. За допомогою вміння сприймати себе як успішну людину, яка здатна контролювати ситуацію, яка має почуття власної гідності, кожен із нас формує себе як цілеспрямовану, впевнену в собі особистість.

Другим невід’ємним аспектом є самооцінка. Самооцінка являє собою афективну оцінку уявлення про себе, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати сильні емоції, пов’язані з їх прийняттям або засудженням (Абрамова, 2012 : 283). Пояснюється це тим, що у цей період життя відбуваються одні з найважливіших з своїми проявами та наслідками особистісні зміни, пов’язані з переструктуруванням самосвідомості. Впродовж усього життя людини вона змінюється і розвивається, однак згодом набуває відносно стійкої структури, яка зберігає свої характерні особливості, завдяки чому центральні утворення особистості зберігають свою ідентичність і безперервність протягом усього життя індивіда. Ця ситуація сприймається людиною як стійкість свого «Я», тому так важливо допомогти підліткам досягти внутрішньої узгодженості особистості, що має позитивну Я-концепцію (Агапов, 2009; Столин, 1983 : 78).

Для того щоб виявити специфіку порушень Я-концепції підлітків, нами було організовано психологічне консультування з підлітками від 14 до 16 років (студентами «Кам’янець-Подільського фахового коледжу Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам’янець-Подільський державний інститут»).

За результатами консультування були виявлені основні компоненти, що мають важливе значення та впливають на життя підлітка. Зокрема, це – спрямованість, інтереси та захоплення, переконання та ціннісні установки, ставлення до себе та до осіб протилежної статі. Спільною для більшості підлітків є потреба у прагненні висловити своє ставлення до оточуючих, а також занепокоєння щодо вражень, які вони справляють на інших. Переконання і ціннісні установки дедалі частіше знаходять свій відбиток у відповідях. Все це можна розглядати як прагнення долучитися до соціальної структури, долучаючись до її цінностей.

Необхідним є уточнення факту певного конфлікту між потребою індивідуальної незалежності та включеності до групи однолітків, що свідчить про зменшення з віком егоцентризму та зростаючою здатністю зважати на інших людей та їх думку.

Спільним є і те, що підлітки намагаються зрозуміти себе, досягти сталого почуття ідентичності, що включає базові цінності. Підлітки стають послідовнішими і внутрішньо взаємопов'язаними. Як приклад наведемо цитату самоопису підлітка 14 років: «Я досить емоційна і легко демонструю емоції, що мене переповнюють. У той же час я вважаю себе товариською і веселою, але, якщо співрозмовник торкається тем, про які мені неприємно або важко говорити, я можу відразу розплакатися, або розсердитися. Мені дуже подобається допомагати людям і мені хотілося б, щоб мені теж допомагали, при цьому я ніколи не залишаюсь у боргу».

Важливо відмітити, що у судженнях про себе відбивається соціальна свідомість підлітків. Для них важливо, що думають про них інші, їх часто турбує питання про те, яке враження вони справляють на людей. Однак, якщо більшості підлітків усвідомлюють, що вони бувають похмурими і дратівливими, чимало їх відчувають неспроможність контролювати свої реакції та поведінку. Для одних важливою складовою Я-концепції є зовнішність, для інших – взаємини з оточуючими, для третіх – неповторність своєї особистості, для четвертих – власні досягнення. Також для підлітків характерне бажання відрізнитися від інших людей, проте різниця в тому, що для деяких воно двояке – вони хочуть, щоб їх вважали «своїми», але в той же час вони бояться втратити свою індивідуальність. Для багатьох важливою є згуртованість групи. Вона необхідна, оскільки саме в ній підліток відчуває себе рівним, потрібним, впевненим у своїх силах.

Як **висновок** варто зауважити, що порушення Я-концепції у підлітковому віці пов'язані з індивідуальними та особистісними характеристиками, або якостями особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Общая психология : учебник для студ. вузов. Москва : Академический Проект, 2012. 495 с.
2. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2009. 224 с
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; под ред. В.Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
4. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. Москва : Знание, 2016. 240 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Московского университета, 1983. 284 с.

Отримано: 14.02.2022

Т.А. Марчак

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності ім. Т.Г. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ЯК ОДИНИЦІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Семантика слова відноситься до тих проблем, які завжди залишаються невичерпним джерелом досліджень для представників різних гуманітарних наук. Різноманітність існуючих ракурсів розгляду значення, методів його вивчення, з одного боку, збагачує наше знання про слово, а з другого, породжує дедалі більше запитань на які науковці досі шукають відповіді та пояснення.

Однією з таких невирішених проблем, що продовжують привертати увагу вчених, є проблема значення слова, яке формується, існує та змінюється в індивідуальній свідомості носія мови у процесі різноманітних видів діяльності особистості.

Слід зазначити, що, завдяки категоріальній структурі свідомості, що являє собою складну, моделюючу систему світу, здатну до розвитку і саморозвитку, індивідуальне значення слова як текст, створене людиною, включає сукупний суспільний і неповторний індивідуальний досвід та може досліджуватися на двох рівнях.

Перший рівень – вербальний – передбачає вивчення змісту значення слова як одиниці, що належить індивідуальній мовній свідомості і є структурою, сформованою різними формами і рівнями відображення навколишньої дійсності. Опис індивідуального значення на цьому рівні відноситься до типово психолінгвістичних проблем, що обумовлено унікальністю самої психолінгвістики як науки, що володіє складовим понятійним апаратом – лінгвістичним і психологічним.

Другий – смисловий (концептуальний) – рівень значно розширює дослідницьке поле, дозволяючи вивчати значення слова у межах опозицій етнічне – індивідуальне, соціальне – індивідуальне, мова – мова, тобто, у разі проблеми, значення вирішується у ширшому філософському плані. Тому такий напрямок розвивається в рамках лінгвокогнітивного аналізу мови, що має на меті моделювання змісту та структури окремих концептів як одиниць національної свідомості (концептосфери).

У нашій роботі, виконаній у рамках психолінгвістичної парадигми, була зроблена спроба інтегрувати результати дослідження значення слова, отримані як у лінгвістиці, так і в когнітивній психології та в психології інтелекту, а також частково у філософії та логіці, диференціювати та описати типи структур індивідуального значення слова, визначити основні способи експлікації цих структур мови і виділити типи когнітивних моделей – особливих інтелектуальних механізмів, які є у основі формування індивідуального значення слова.

Матеріалом для дослідження послужив експериментальний матеріал, отриманий у ході експериментів, у яких взяли участь – студенти різних курсів та спеціальностей НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут». Загалом нами було отримано та оброблено 170 реакцій, а також було проаналізовано описи 30 слів за даними чотирьох словників.

Відправною точкою дослідження послужила гіпотеза у тому, що структура індивідуального значення слова як одиниці мовної свідомості індивіда відповідає властивостям інтелекту особистості, що є цілісною, динамічною, саморозвивається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників у цілісну систему. Діяльність даної системи виявляється у єдності процесів інтеграції та диференціації, що зачіпають всі рівні пізнавального відображення, і відбивається у структурі слова, що функціонує в реальній мовній діяльності носія мови, визначаючи специфіку та способи вербалізації значення слова у мовленні. Основою формування структури індивідуального значення є когнітивна модель – особливий інтелектуальний механізм, тип якої обумовлює несвідомо домінуючий базовий рівень категоризації.

На підтвердження висунутої гіпотези і вирішення поставлених завдань кожному етапі роботи нами використовувалися різні методи, вибір яких визначався конкретними цілями певного етапу дослідження.

Дослідження інтелекту респондентів проводилося за допомогою стандартної методики «Прогресивні матриці Равена». Отримані результати дозволили розділити всіх респондентів, що брали участь в експериментах на першому та другому етапах, на 3 групи.

Для виявлення індивідуального значення як основна експериментальна методика застосовувався метод асоціативного експерименту в декількох варіантах. На першому етапі експериментів респондентам було запропоновано список слів, що включали такі абстрактні іменники: успіх, здоров'я, любов, пізнання, задоволення, влада, істина, ідеал, щастя, гріх. У ході обробки експериментальних даних, в основу якої була покладена класифікація асоціацій, запропонована І.Г. Овчинніковою, було виявлено, що структура індивідуального значення як одиниці свідомості носія мови маніфестується в мовленнєвій діяльності асоціативними реакціями, лінгвістичних асоціацій – парадигматичним та синтагматичним, з одного боку, та тематичним, з іншого.

Відомо, що певний тип асоціативної реакції відображає тип розумової операції, що застосовується індивідом у процесі обробки інформації. Так, операції автоматизованого логічного мислення – підведення під категорію, ототожнення, включення до категорії – відображаються відповідно у парадигматичних реакціях (успіх – оцінка, визнання), (успіх – досягнення), (успіх – напружена робота, знання, кар'єра) є свідченням категоризації інформації на понятійному рівні. У тематичних асоціаціях (успіх – ура, фурор, клас тощо) закріплені ситуативні та предметні зв'язки, що стоять за словом у свідомості людини. Даний тип асоціативних

реакцій свідчить про наявність у структурі значення компонентів, утворених на концептуальному та доконцептуальному рівнях обробки інформації, тобто на рівні образів різних модальностей та уявлень, відповідно.

Присутність у відповідях респондентів усіх типів реакцій, підтверджує, що вся інформація, що надходить із зовнішнього та внутрішнього світу, завдяки категоріальній структурі свідомості одночасно переробляється людиною на всіх рівнях категоризації – до концептуального, концептуального та понятійного. Проте в ході аналізу кількісного складу асоціативних реакцій, отриманих в експериментах у кожній із виділених груп респондентів, виявилися суттєві відмінності. Так, у групі респондентів з високим інтелектом переважали реакції парадигматичного типу, у групі із середнім рівнем інтелекту кількість тематичних та парадигматичних реакцій була приблизно рівною, у групі учасників експерименту з низьким інтелектом істотно вище була питома вага тематичних асоціацій (табл. 1).

Таблиця 1

Кількість парадигматичних асоціацій за групами респондентів (у % від загальної кількості реакцій)

Стимул	Високий IQ	Середній IQ	Низький IQ
Людина	62	25	20
Життя	46	21	12
Успіх	71	43	33
Смерть	28	15	12
Друг	56	25	17
Гроші	45	25	19

Застосування методики цілісного опису індивідуального значення, в основі якої лежить метод компонентного аналізу, дозволило нам проінтерпретувати отримані від респондентів асоціації як мінімальні смислові компоненти значення, диференціювати окремі значення у загальній структурі значення слова та описати їх. На завершення цього етапу роботи було виконано опис структури цілісного індивідуального значення кожної з груп респондентів за польовим принципом. При цьому виявилось, що ядра структури індивідуального значення в групах випробуваних з різним рівнем розвитку інтелекту складаються зі смислових компонентів, сформованих на різних рівнях категоризації інформації, а отже, суттєво різняться між собою. Ця обставина, зрештою, і визначає сутність тлумачення слова носія мови.

Результати першого етапу дослідження показали, що значення слова як ментальний феномен, що існує у свідомості окремої особистості, є цілісною інтегративною освітою, яка формується як система в діяльності людини на всіх основних рівнях сприйняття інформації – докатегоріальному, категоріальному та понятійному. Цей процес суттєво обумовлений інтелектом особистості, що дозволяє в ході переробки інформації переходити з одного рівня на інший, від смислових компонентів, заснованих на кон-

цептуальних примітивах і сформованих безпосередньо при зустрічі зі світом, до компонентів-уявлень та гранично узагальнених понять та навпаки.

Висновки. Порівняльний аналіз структур індивідуальних значень, характерних для кожної з виділених груп респондентів, дозволив зробити висновок про існування прямої залежності між рівнем розвитку інтелекту та складністю структурної організації значення, в яку можуть включатися якісно різні смислові компоненти, що відрізняються за психологічною яскравістю (значущістю для особистості) та складові ядра чи периферії цілісної структури значення як феномена індивідуальної свідомості.

Отримано: 23.01.2022

В.І. Павлік

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

Науковий керівник: Н.С. Славіна

кандидат психологічних наук, доцент,

*доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

САМООЦІНКА В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Роль самооцінки у процесі саморегуляції досліджувала Ю. Ліпковська, яка розглядала критичність самооцінки учня під час учбової діяльності і довела, що вчителю слід брати до уваги самооцінку школярів, а не тільки співвідносити досягнення учнів з їх розумовими здібностями (Ліпковська, 2016).

Проблемі самооцінки присвячено багато досліджень, зокрема, Т.Ю. Андрущенко, Н.Є. Анкудиної, А.Я. Арет, А.І. Божович, Г.В. Захарової, Т.О. Полозової, П.Ф. Протасеня, О.І. Савонько, О.Г. Спіркіна, П.Р. Чамати та інших.

Важливою психологічною характеристикою самооцінки є її змістовна сторона, тобто те, що оцінюється. Об'єктом самооцінки можуть бути різноманітні сторони особистості: діяльність і її результати, поведінка, характер, здібності, темперамент, інтелект, інтереси, потреби, взаємини тощо. Знання змістовної сторони самооцінки є необхідною умовою формування особистості, розвитку її здібностей, корекції характеру. Основними вимірами самооцінки є ступінь адекватності, її стійкість та висота.

З самооцінкою тісно пов'язаний рівень домагань, соціальні очікування, тобто прогнозування людиною (дитиною) оцінки себе з боку інших. Соціальні очікування є важливим механізмом, ніби то посередником між самосвідомістю особистості та соціальним оточенням, в той час як домагання впливають на самооцінку. Отже, між самооцінкою та соціальними очікуваннями існує по-

стійний взаємозв'язок, взаємовплив. Особливу роль соціальні очікування відіграють у розвитку та формуванні взаємин у сім'ї, дитячих групах, групових формах поведінки, ціннісних орієнтаціях.

З названими структурними компонентами тісно пов'язане і таке утворення самосвідомості, як образ «Я». Образ «Я» ми розглядаємо як результат самопізнання, як результат апробації людиною своїх самооцінок, домагань, очікувань у процесі життєдіяльності.

Основною функцією самооцінки є регулятивна. Від оцінювання особистістю своїх можливостей, якостей залежить регулятивність її діяльності, реакція на успіх (неуспіх), її комунікабельність, довірливість, відкритість на взаємини з іншими, її критичність, вимогливість до себе.

Отже, самооцінку можна розглядати як об'єктивний фактор, який впливає на рівень домагань, життєві плани, цілі, очікування суб'єкта, а також його спрямованість та взаємостосунки. Адекватна самооцінка породжує потребу в самовихованні, впливає на ефективність роботи над собою. Максимально адекватне ставлення до себе свідчить про високий рівень самооцінки. Але справа в тому, що «між уявленням людини про саму себе та її істинною сутністю іноді існує дистанція великого розміру. Власна версія людини про себе далеко не завжди є найдостовірнішою» (Захарова, 2003).

Специфіку ставлень дитини до себе та до інших людей визначає сфера оцінних та самооцінних відносин. Самооцінка представляє собою ту ступінь в розвитку самосвідомості, сутністю якого є усвідомлення людиною самої себе, своїх вчинків, мотивів та цілей своєї поведінки, свого ставлення до навколишнього, до інших людей та самої себе. Оцінне ставлення до себе та уміння оцінити свої сили та можливості, вміння віднести до себе критично, «примірити» свої сили до завдань та вимог навколишнього середовища, уміння самостійно поставити перед собою ту або іншу задачу грає важливу роль в формуванні особистості дитини. Самооцінка акумулює в собі досвід попередньої діяльності дитини та оцінки навколишніх її людей. Самооцінка – складне динамічне особистісне утворення, особистісний параметр розумової діяльності. Вона виконує передусім регуляторну функцію. Ефективність навчальної діяльності школяра залежить не тільки від системи добре засвоєних знань та володіння прийомами розумової діяльності, але і від рівня самооцінки. Існує тісний зв'язок в оволодінні навчальною діяльністю та розвитком особистості. Це пояснюється тим, що в ній інтегрується те, чого досягла дитина, і те, до чого вона прагне, тобто проект майбутнього.

Різницю в самооцінці дошкільників та молодших школярів можна прослідкувати в їх оцінках своїх можливостей, а також у тому, в чому вони вбачають причини своїх невдач. Типовий дошкільник зазвичай каже, що не зміг перестрибнути через огорожу, бо вона надто висока. У молодшого школяра з'являється більш об'єктивний погляд на речі: причини своїх невдач він бачить не тільки у зовнішніх обставинах, але і в самому собі, в своїх якостях та вправності.

В дослідженнях, присвячених вивченню самооцінки в молодшому шкільному віці, відзначається, що учні початкових класів оцінюють лише результати своєї праці, причому, ця оцінка практично повністю співпадає з оцінкою дорослих; що діти в цьому віці схильні до переоцінки своїх досягнень в учбовій діяльності і особистісних якостей, внаслідок чого їх самооцінка виявляється неадекватною (Островська, 2002).

В дослідженні самооцінки особливе значення має виявлення її основ, оскільки з їх вибором пов'язаний рівень надійності самооцінки як регулятора просування суб'єкта в оволодінні предметним змістом. Самооцінка людини може здійснюватися двома засобами – через звернення до системи зовнішніх оцінок і через звернення до аналізу самої діяльності, ступеня освоєння її компонентів. Молодші школярі вже проявляють здатність оцінювати себе, спираючись на аналіз власної діяльності. Самооцінка молодшого школяра, формуючись в учбовій діяльності, сама починає відігравати істотну роль в її вдосконаленні.

Інтенсивне формування самооцінки робить молодший шкільний вік віком, в якому закладаються психологічні передумови готовності до самовиховання. Це підвищення критичності і рефлексивності самооцінки, які посилюються при порівняльній характеристиці учнями себе і ровесників; в ситуації такого порівняння більшість дітей оцінюють якості ровесників вище, ніж свої (Островська, 2002).

На початку молодшого шкільного віку самооцінка дитини по своїй природі є близькою до самооцінки дошкільника. Першокласники в основному оцінюють результати своєї діяльності, схильні переоцінювати свої досягнення в учбовій діяльності, внаслідок чого їх самооцінка виявляється неадекватною, а причиною неадекватності є недостатня самокритичність дітей. До кінця молодшого шкільного віку діти починають ставитись до себе більш критично, оцінювати себе більш самостійно, спираючись на власні критерії; в поведінці і діяльності починають орієнтуватися на самооцінку. Самооцінка в цьому віці може виступати в якості домінуючого мотиву, оскільки посилюються її регуляторні функції. В підлітковому віці становлення самооцінки школяра досягає ще більш високого рівня, оцінка самого себе стає важливим особистісним утворенням, фактором, що визначає психічний розвиток школяра, становлення його особистості.

Список використаних джерел

1. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск : Народна освіта, 2003. 185с.
2. Ліпковська Ю. Формування адекватної самооцінки у школярів. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*, 2016. 9. С. 61–69.
3. Островська К.О. Особливості вибору молодшими школярами змістових характеристик ціннісних орієнтацій. *Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Психологія управління*. Київ, 2002. Т. III. С. 150–156.

Отримано: 29.01.2022

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

О.Є. Блинова

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології,
Херсонський державний університет, Херсон, Україна*

О.Б. Урсуленко

*аспірант кафедри психології,
Херсонський державний університет, Херсон, Україна*

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У МІСТІ

В умовах постійного збільшення числа міських жителів в останні десятиліття, поширення міського способу життя, а також процесу становлення «освітнього суспільства», коли кожний елемент навколишнього світу має соціалізуючий потенціал, актуалізуються питання застосування соціокультурного простору міста, організації життєдіяльності людини, взаємного впливу людини та міста.

Місто послідовно, наполегливо, впевнено засвоює простір життєдіяльності людини, на даний момент більш ніж 50% населення живе у містах, до 2025 року, як прогнозується, ця частка міського населення зросте до 60% (Чичканова, 2014). Р. Парк вважав місто зі всіма його складовими дивовижною людською вигадкою, називав «соціальною лабораторією», в якій «людство вперше піднялося до інтелектуального життя» (Парк, 2002 : 3–4).

Місто як чинник особистісного розвитку людини у тому чи іншому контексті завжди був предметом активної уваги фахівці різних наукових та практичних галузей – культурології, філософії, історії, психології тощо. Наприклад, Т.В. Беляєв вважає актуальним завдання переосмислення впливу міського середовища на життя людини в умовах трансформації основних інститутів соціалізації сучасного міського простору (Беляєв, 2002).

Міський спосіб життя та міська культура є визначальними у формуванні стандартів існування людини: місто є мультикультурним, воно є полем переплетення інтересів та потреб різних груп населення, впровадження нових соціокультурних установок, що актуалізує проблему ідентифікації людини у міському житті (Влупова, & Ursulenko, 2020). Міське середовище є одним із чинників соціалізації та культурної ідентифікації людини, а місто, як «колективний суб'єкт» – активним учасником формування свідомості його жителів (Губеладзе, 2015). У процесі «привласнення» міста його жителями воно стає «своїм» і сприймається як «внутрішній простір», що має особистісну значущість для кожної людини. У свою чергу, місто постійно та активно спря-

мовує своїх мешканців, формуючи свідомість певним чином, результатом такого формувального впливу культурного середовища стає унікальне соціокультурне явище – містянин. Місто генерує значну кількість соціально диференційованих явищ, які включені у простір, та формують почуття «мого міста». Простір – це частина того, як люди організують своє життя, надають йому сенсу, створюють почуття ідентичності. Ю.М. Лотман відмічав, що людина, яка занурюється у культурний простір, неминуче створює навколо себе організовану просторову сферу; з іншого боку, цей простір безпосередньо впливає або створює «тиск середовища» на суспільство» (цит. за Blynova, & Ursulenko, 2020).

Міська культура як штучно створене людиною середовище проживання, містить у собі норми і цінності спільноти, соціальну психологію та менталітет містян, їх спосіб життя, способи та зразки соціальної комунікації та соціокультурного проектування.

Містянин, на думку Р.Р. Ішмухаметова, не тільки мешкає у середовищі міста, але й водночас, формує своє ставлення до нього, тобто сприймає на основі особистісних диспозицій. Сполучною ланкою між поведінкою людини та середовищем є емоційна реакція людини на природне та соціальне оточення. Сприймання середовища людиною значною мірою детермінує її дії, Р.Р. Ішмухаметов називав цей феномен середовищною персонологією, тобто однозначно визнається залежність існування людини від місця проживання. Прив'язаність до певного місця формує життєві смисли, і її значення тільки збільшуються, коли людина безпосередньо бере участь у розвитку місця, в якому вони живуть. Особистість у міському середовищі обирає значущі для неї фрагменти та створює з них порядок, свій локус перебування, тому місто сприймається як усвідомлене середовище (Ішмухаметов, 2006).

Спосіб життя молоді залежить від соціально-географічних особливостей місця проживання, оскільки в різних населених пунктах різний менталітет, у місті більше можливостей для реалізації своїх ідей, у місті більше розваг. Місто як безпосереднє середовище життєдіяльності людини реалізує важливу інтегруючу функцію – соціального розвитку людини, населення. Закріплення людей за поселеннями різного типу, з різним «набором» соціально-економічних умов життєдіяльності, перетворює їх в специфічне соціальне утворення, що впливає на формування способу життя (Blynova, Popovych, Semenova, Kashyrina, Ursulenko, & Kononenko, 2020).

І.Г. Губеладзе вказує, що на відміну від міської культури, сільська є менш складною. Її ритм є більш вільним, кількість свят є більшою, ніж у місті. Сільські жителі спілкуються значно частіше, ніж міські, і їх спілкування має переважно родинний характер. При анонімності контактів у місті, сільські соціальні зв'язки і взаємодії є відкритими, вони активно інтерпретуються у сільському соціумі. Вікові відмінності у процесі спілкування враховуються меншою мірою. Правила сімейного, професійного та ділового етикету або не виконуються, оскільки невідомі сільським жителям, або підтримуються на інтуїтивному рівні (Губеладзе, 2015).

На думку Т.В. Семенової, компоненти образу міста відображають його просторово-часові особливості та групові уявлення містян (цит. за Губеладзе, 2015):

- міські орієнтири («символи міста», визначні пам'ятки, психологічно значущі для більшості жителів міста міські об'єкти, що формують основний каркас ментального образу міста);
- міські території («психологічні райони», що подобаються або не подобаються жителям за різними критеріями);
- міські маршрути («шляхи» – найбільш зручні з погляду більшості жителів направлення переміщень до значущих міських об'єктів);
- висотність («поверховість» – значення середньої висоти будинків міста, що сприймається суб'єктивно);
- динамічність («темпоритм» – швидкість життя у місті, що проявляється у першу чергу у середній швидкості переходів).

Отже, простір міста є не тільки матеріальним, але й дискурсивним конструктом. Місто є простором, який конструюється у соціумі, межі якого визначаються почуттям належності, набором прийнятих норм та цінностей. Простір міста виступає умовою та ресурсом людини, усвідомлення, емоційне сприйняття учасників соціальної взаємодії у просторі міста визначає ідентифікацію жителів з містом.

Список використаних джерел

1. Беляєв Т.В. Соціальна взаємодія в міському житловому середовищі в контексті сучасних трансформацій міського життя. *Містобудування та територіальне планування*. 2012. Вип. 45(1). С. 59–66. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/MTP_2012_45\(1\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/MTP_2012_45(1)_10)
2. Губеладзе І.Г. Сільська молодь у місті: пошук ідентичності : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 236 с.
3. Ишмухаметов Р.Р. Психология среды как контекст проблемы самореализации личности. *Успехи современного естествознания*. 2006. № 4. С. 50–52.
4. Парк Р.Э. Город как социальная лаборатория. *Социологическое обозрение*. 2002. № 3. С. 3–12.
5. Чичканова Т.А. Пространство города как предмет педагогического исследования (к постановке проблемы). *Интернет-журнал Науковедение*. 2014. № 4 (23). С. 101.
6. Blynova O., Popovych I., Semenova N., Kashyryna Ye., Ursulenko O. & Kononenko O. Personality Factors of Choosing Adaptation Strategies in a Different Cultural Environment by Labor Migrants from Ukraine. *Revista Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9 (32). P. 45-54. DOI: 10.34069/AI/2020.32.08.5.
7. Blynova O.Ye., Ursulenko O.B. The features of the influence of urban identity on the social and psychological adaptation of students. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*. 2020. Issue 3. P. 70–83. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-5.

Отримано: 17.01.2022

С.І. Гусак

*здобувач вищої освіти Pss1-M20z групи
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*

ОСНОВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дитина є біологічною істотою, але завдяки дії соціального середовища вона стає людиною. Активність – діяльний стан організму як умова його існування і поведінки. Активність проявляє себе в активації, різних рефlekсах, пошуковій активності, довільних актах, волі, актах вільного самовизначення. «Організм весь час знаходиться в зіткненні та взаємодії із зовнішнім і внутрішнім середовищем. Життєдіяльність кожного організму є не урівноваження його з середовищем, а активне подолання середовища, яке визначається моделлю потрібного йому майбутнього» (Бернштейн, 1966 : 456). Активність розуміється як системоутворюючий чинник взаємодії спадковості і середовища.

Гени, успадковані людьми, здійснюють вплив на їх інтелектуальну діяльність, на схильності до таких аномалій, як шизофренія, манакально-депресивний психоз, невротичні розлади, алкоголізм, злочинні схильності. Встановлена залежність від генотипу такої характеристики, як інтроверсія/екстраверсія, тобто ступінь замкнутості або, навпаки, товариськості індивіда. Інша важлива ознака, схильна до генетичного впливу, – емпатична заклопотаність. Особа з високим рівнем емпатії усвідомлює та враховує потреби тих, що оточують. У дослідженнях стосовно природженого характеру емпатії, навіть новонароджені реагують на негативні емоції інших немовлят, самі проявляючи такі ж емоції. Але жодна із цих складних характеристик не залежить тільки від генотипу – в значній мірі вони опосередковують із навколишнім середовищем.

Згідно генетикам поведінки Девіду Роу і Роберту Пломіну, наймогутніший вплив на особистісні особливості здійснюють неподіляючі дії навколишнього середовища, тобто такі дії, які опосередковують відмінності між індивідами. У звичайній сім'ї присутня безліч неподіляючих джерел впливів (Кайл, 2002). Вплив генотипу на поведінку опосередкований, і здійснюється через досвід, що набувається самостійно або шляхом провокації тих або інших реакцій з боку оточуючих. Ще немає ясного розуміння механізмів і причин спадкового обумовлення віддання перевазі певних типів стимуляції або вибору визначених видів діяльності (Шэффер, 2007 : 150–167).

Кожна дитина володіє чітко помітною індивідуальністю. Надзвичайно важливе значення для підвищення чи відсутності зростання рівня тривожності відіграють психологічні умови, в яких формується особистість дитини. Сім'я є найпершим оточенням дитини, а також тим постійним колом близьких людей, з якими дитина перебуває найдовше впродовж свого життя. Тому усець досвід, який засвоюється дитиною у сім'ї з перших днів життя є надзвичайно важливою основою її подальшого існування. Сім'я може здійснювати як конструктивний, так і деструктивний вплив на психіку дитини, в залежності від того, які впливи в бік дитини здійснюють мати, батько, брати, сестри, дідусі, бабусі та інші родичі. Взаємодії в батьківській сім'ї, ставлення до дитини з боку батьків можуть формувати ефективну потребово-мотиваційну систему дитини, позитивний погляд на світ і на саму себе, і ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом, можуть призводити до деструктивного розвитку потреб і мотивів, низької самоповаги, недовіри до оточуючих. При цьому для усього процесу формування особистості сім'я має визначальний вплив – вона здатна дати максимальну любов, підтримку, прийняття, розвиток, однак при цьому саме найближчі люди з сімейного оточення здатні образити, зрадити, знехтувати, поранити найболючіше, найтяжче, найглибше.

К. Хорні зауважує, що впродовж перших етапів життя у дитини формується так звана «базова тривога», обумовлена почуттями ізоляції і безпорадності дитини в потенційно ворожому світі. Це почуття небезпеки може бути породжене багатьма шкідливими чинниками середовища: прямого і непрямого домінування, байдужості, нестабільної поведінки, недостатньої поваги до індивідуальних потреб дитини, нестачі реального керівництва, занадто великого захоплення або його повної відсутності, дефіциту тепла, бажання приймати чиюсь сторону в батьківських сварках, занадто великою або занадто малою відповідальністю, надто сильним захистом, ізоляцією від інших дітей, несправедливістю, дискримінацією, невиконанням обіцянок, ворожою атмосферою та ін.

Усі ці негативні впливи на психіку дитини здійснюються внаслідок цілої низки деструктивних сімейних обставин, факторів, які постають детермінантами виникнення тривожності. Причинами виникнення тривожності та страхів дитини є психологічне неблагополуччя, дисфункціональність сім'ї. Деструктивні варіанти поведінки в сім'ї формують у дитини почуття непередбачуваності, нестабільності, незахищеності оточуючого її світу, життя загалом, а отже, провокують виникнення страхів та розвиток тривожності (Дмитерко-Карабин & Королик, 2007 : 37–40).

Одним із найважчих і найруйнівніших прикладів відносин «батько-дитина» є жорстоке поводження з дітьми. Підлітки і дорослі, що перенесли в дитинстві жорстоке звернення, схильні до підвищеного ризику психологічних проблем, зокрема депресії, алкоголізму і залежності від психоактивних речовин.

На психологічному стані дитини негативно відображається розпад сім'ї. Великий вплив на дитину справляють і прабатьки.

Американські психологи відзначають, що функції бабусь і дідусів зазвичай відрізняються від батьківських: прабатьки частіше схвалюють, співчують, висловлюють симпатію, підтримують; рідше карають; відносини з онуками більш грайливі і легкі; прабатьки формують у дітей почуття сімейної ідентичності і традиції, розповідаючи їм про своє дитинство або про дитинство їхніх батьків (Крайг & Бокум, 2006 : 382).

Першою і найближчою групою однолітків, що впливає на розвиток особистості дитини, є її брати і сестри. Спілкування з ними дає малюкові досвід, який відрізняється від досвіду, що отримується в ході взаємодії з батьками. Діти активно впливають один на одного. У багатьох ситуаціях вони виражають емоційну підтримку, виступають у ролі моделі для наслідування, підкріплюють поведінку своїх товаришів і беруть участь у складних, вимагаючих багатої уяви іграх. Вони також створюють систему емоційних взаємин, які заохочують (або, навпаки, відбивають бажання) поводитися просоціально або агресивно.

Дошкільники часто грають у сюжетно-рольові ігри, які вимагають від учасників тлумачення і розділення фантазій один одного, а також дій в уявній ситуації, визначуваній особливими правилами. Саме в сюжетно-рольовій грі діти вчать співпраці і освоюють інші соціальні навички, а також розвивають здатність обдумувати свою поведінку і управляти нею. Цей вид гри пропонує чимало можливостей для колективного обговорення, мислення, рефлексії і сумісного рішення проблем. Спільно дошкільники домовляються про взаємоприйнятні умови і сюжетні лінії гри і спільно виробляють її структуру.

Сприятливі умови сімейного виховання (культурний рівень батьків, повна сім'я, теплота відносин із дітьми та ін.) поєднуються з популярністю дитини серед однолітків у дитячому садку, а несприятливі – навпаки. Психологічний клімат у сім'ї, тобто характер спілкування з дітьми, рівень інтересу до них і їх проблем, прояв турботи і уваги до них має велике значення для формування моральної зовнішності дошкільника. Сприятливі взаємини з однолітками народжують у дитини відчуття спільності з ними, прихильності до групи. Якщо ж їх немає, то виникають стани напруженості і тривожності, що приводить або до виникнення відчуття неповноцінності і пригніченості, або до агресивності. Все це сприяє формуванню негативного відношення до дітей, недовірливості, ворожості, прагнення до самоти. Телебачення та мережі Інтернет – стійкий чинник, що впливає на сімейні відносини і особливо, на дітей. Учені, що вивчають розвиток, розглядають дію цього чинника на дитячу уяву, особистість, усвідомлення множинності культур, а також на їх харчові переваги і загальний рівень здоров'я. Дослідження також орієнтовані на вивчення впливу насильства, що транслюється через засоби масової інформації. Велика кількість перегляду сцен буденного насильства по телебаченню привчає їх до думки про те, що агресія – загальноприйнятний і прийнятний спосіб, щоб упоратися з гнівом і фруст-

рацією. Для деяких дітей звичний перегляд програм з агресивним змістом може поєднуватися з умовами їх оточення, в якому багато ролевих моделей: батьки, брати або сестри, друзі також поводяться агресивно або асоціальне, що може підсилювати агресивну поведінку особливо у тих дітей, які володіють поведінковими або емоційними проблемами. Телебачення має не тільки негативний, але і позитивний вплив на думки і дії дітей. Соціальне навчання також відбувається за допомогою низки інших посередників, таких, як радіо, музика, інші джерела.

Висновки. На психоемоційний розвиток дитини здійснюють вплив такі детермінанти: фактор спадковості, фактор середовища, фактор активності. Встановлено залежність від генотипу таких характеристик як екстраверсія/інтроверсія, емпатійність, темперамент, які опосередковують із навколишнім середовищем: сім'єю, де дитина народилася, стосунками в цій сім'ї, взаєминами різних поколінь у родині, ставленням до дитини, наявністю братів чи сестер, особистісних якостей батьків, стосунків із однолітками та в колективі, засобів масової інформації. Неприятливий вплив цих факторів може вести до виникнення стану тривожності у дитини.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина, 1966. 349 с.
2. Дмитерко-Карабин Х.М., Королик Н.В. Психологічна допомога тривожній дитині : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2007. 120 с.
3. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребёнка. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 600 с.
5. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 976 с.

Отримано: 10.02.2022

Dr Beata Piechota

*Wykładowca, Zakład Pedagogiki
Karpaska Państwowa Uczelnia w Krośnie*

PROBLEMATYKA DZIECI ULICY W KONTEKŚCIE PRACY OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

Dbalosc o prawidłowy rozwój dziecka i podstawy przygotowania młodego człowieka do odpowiedzialnej dorosłości dokonują – to obowiązek stojący po stronie rodziców i opiekunów. Przedszkole, szkoła, środowiska rówieśnicze i środowiska społeczne z którymi młody człowiek wchodzi w interakcje również mają znaczenie, ale nie tak pierwszorzędowe jak modelowanie, którego dokonują rodzice i bliscy z rodziny. Problem jednak w tym, że w przypadku rodziny dysfunkcyjnej czy patologicznej, to właśnie zewnętrzne środowiska, pozarodzinne

mogą wziąć prym w procesie wychowania. Zagrożenie tu łączy się z pytaniem: «Czy środowisko zewnętrzne jest wartościowe wychowawczo?», «Jakie wartości są przekazywane temu młodemu człowiekowi przez tych, z którymi wchodzi w interakcję?», «Jak ten proces wchodzenia w środowisko pozarodzinne i adaptacja do reguł funkcjonowania nowej grupy wpływa na poglądy i postawy młodego człowieka?».

W okresie dorastania, wpływ grupy rówieśniczej staje się bardziej atrakcyjnym punktem odniesienia w podejmowaniu swych decyzji – od autorytetu rodziców, nauczycieli, autorytetów publicznych. Ten stan rzeczy w większości przypadków nie wywołuje wśród opiekunów niepokoju, gdyż jest to usprawiedliwione naturalną potrzebą podejmowania wszelkich prób w drodze do stawiania się osobą dorosłą. Wszak każdy chce być niezależny, liczący się w środowisku, chce wzbudzać uznanie, szacunek – a jednocześnie odzywa się potrzeba przynależności społecznej. Te potrzeby mają również dzieci ulicy, które odczuwając nijakość relacji z rodziną najbliższą, a nawet obojętność czy zaniedbanie – przebywając w środowisku ulicy, wśród innych dzieci mających ten sam problem egzystencjalny – znajdują w rówieśnikach namiastkę sensu swojej egzystencji, kogoś bardzo ważnego, bliskiego.

W Polskiej rzeczywistości dzieci ulicy to te, które są w wieku poniżej 18. roku życia, większość swojego życia przebywają poza domem (w którym są zameldowani, ale tak właściwie, to jedynie w nim nocują) – w środowisku ulicznym, gdzie mają swoją grupę odniesienia i lubią z nią przebywać. Jako że ich relacje z rodzicami są osłabione – szukają właśnie w otoczeniu zewnętrznym bliskości, zrozumienia i realizacji swych potrzeb nie tylko emocjonalnych, ale też egzystencjalnych. Im dłuższe jest to przebywanie w środowisku ulicy, tym bardziej zauważa się słabnący kontakt tych dzieci z rodziną, szkołą, instytucjami pomocowymi.

Dzieci te najczęściej są członkami nieformalnych grup rówieśniczych, podejmują zachowania ryzykowne, źródłem ich utrzymania są drobne kradzieże, żebractwo, wymuszenia, a formą spędzania wolnego czasu – wybryki chuligańskie, alkoholizowanie się, narkomania a nawet prostytuowanie się. W szkole zaś – mają problemy edukacyjne, stwarzają problemy wychowawcze, a wszystko to z powodu: wagarów; opuszczenia, czy też odrzucenia emocjonalnego i społecznego; braku kontroli rodzicielskiej i zaniedbań opiekuńczych, socjalizacyjnych i wychowawczych ze strony rodziców; zacieśniania się więzi z grupą nieformalną czy też podkulturą przestępczą; doświadczania przemocy i manifestowania postaw antyspołecznych oraz destrukcyjny sposób prowadzenia swojej drogi życiowej.

Konsekwencje takiego życia w niedalekiej przyszłości mogą tragicznie wpłynąć nie tylko na ich dorosłą przyszłość (problemy z prawem, zagrożenie wykluczeniem społecznym i wiele innych), ale przede wszystkim mogą «zaowocować» przykrymi konsekwencjami jeszcze zanim wkroczą w to dorosłe życie (problemy z ukończeniem szkoły i podjęciem dalszych etapów kształcenia, zagrożenie niewłaściwym przebiegiem socjalizacji i koniecznością umieszczenia w placówkach socjalizacyjnych, resocjalizacyjnych). Przykrych efektów

можна ту wymieniać bez liku, jednak ważne jest, by jak najszybciej podjąć działania profilaktyczne zapobiegające tym negatywnym skutkom zaniedbań.

Co możemy w pierwszym rzędzie dla tych dzieci zrobić?

- wykorzystać streetworking sprzyjający socjalizacji, resocjalizacji i reintegracji społecznej;
- tworzyć i realizować razem z tymi dziećmi projekty, które sprzyjają kreowaniu postaw prospołecznych i wykorzystaniu własnego potencjału dla prawidłowego rozwoju;
- prowadzić działania profilaktyczne mające na względzie ograniczenie i eliminowanie ewentualnych uzależnień;
- nawiązywać i prowadzić współpracę w realizacji powyższych działań z instytucjami administracji państwowej, ale też i instytucjami powstałymi z inicjatywy społecznej.

Отримано: 02.03.2022

Н.С. Славіна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

РОЛЬ СІМ'Ї У РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Численні психологічні дослідження показують, що на сприйняття й відношення до дитини впливають безліч факторів, серед яких тільки деякі безпосередньо пов'язані з рисами самого хлопчика або дівчинки. Отже, на відношення батьків до дитини впливають:

1. *Дитячий досвід самих батьків.* Люди, ставши дорослими, найчастіше у своїй власній родині не усвідомлено формують відносини, які склалися в родині батьків, а також відтворюють ті проблеми, які вони не змогли розв'язати в дитинстві. Наприклад, якщо людина у дитинстві мала молодшого брата або сестру, що «забрав» усю любов і увагу батьків, то весь період дорослішання може оцінюватися нею як «нещасливий» період життя, при цьому радість і безтурботність молодшого віку можуть, навпаки, ідеалізуватися. Найімовірніше, така людина буде не усвідомлено гальмувати дорослішання своєї дитини, вважати її «ще занадто малою», ігноруючи зростаючу потребу в самостійності.

2. *Нереалізовані потреби батьків.* Для деяких батьків (особливо матерів) виховання може стати основною діяльністю й навіть основним сенсом життя. Тоді сама дитина стає єдиним об'єктом задоволення цієї потреби. В результаті, з віком діти природно трохи віддаляються від батьків, у їхньому житті починають відігравати більшу роль інші люди. Подібні наслідки дорослішання сприймаються такими батьками як погроза власного благополуччя, внаслідок чого, вони можуть не усвідомлено перешкоджати встановленню дитиною тісних контактів поза родину, не

прагнення брати участь у всіх сферах життя сина (доньки), сильно засмучуватися при наявності в нього (неї) думок або почуттів, якими той не прагне ділитися, тобто фактично не визнавати права дитини на свій внутрішній світ.

Зазвичай до уваги не беруться можливості, інтереси, здатності дитини, які відмінні від тих, що зв'язані із запрограмованими цілями. Дитина стає перед вибором. Вона може втиснути себе в рамки далеких їй батьківських ідеалів тільки заради того, щоб забезпечити любов і почуття задоволеності батьків. У цьому випадку вона піде неправильним шляхом, що не відповідають її особистості й здатностям, який часто закінчується повним фіаско. Але дитина може й повстати проти далеких їй вимог, викликаючи тим самим розчарування батьків із-за невиправданих надій, і в результаті виникають глибокі конфлікти у відносинах між дитиною й батьками. Така ситуація виявляється досить часто в процесі консультування батьків, хоча їх дійсні мотиви можуть ховатися під самими різними міркуваннями про перспективність і користність цієї діяльності для дитини. Другий варіант потреби в досягненні теж нерідкий у сучасному світі, де соціальна успішність і конкурентоспроможність є найчастіше чи не мірилом людської цінності. Подібні відносини нерідко вибудовуються в родинах успішних, що багато працюють і звикли досягати своїх цілей. Такі батьки будуть вимагати від дитини досягнення цілей, доведення справ до кінця, дратуватися на прояви ліні й непослідовності свого сина або дочки. Ціль їх виховання – прищепити організованість і цілеспрямованість – безумовно, блага. Однак та наполегливість, з якої вони її домагаються, а також ігнорування вікових особливостей дитини і висування до неї завищених вимог можуть негативно позначатися на відносинах у родині й сіяти вічне невдоволення своїм сином (донькою) (Капська, 2003).

Одна із базових людських потреб у прив'язаності, по особливому може проявлятися у відносинах батьків з дітьми. Якщо дорослий відчуває занадто сильну потребу в емоційній прив'язаності до нього з боку дитини, то за цим може стояти або страх самотності (особливо при відсутності інших тісних відносин, наприклад із чоловіком), або власна дитяча недостатньо вдоволена потреба в прив'язаності, у якійсь мірі «злитті» з матір'ю. Результатами такої потреби у відносинах з дитиною можуть стати підвищена опіка з боку батька, потреба ділитися всіма своїми переживаннями з дитиною та очікуванням того ж від неї. Відповідно, поведінка сина (доньки) буде сприйматися як позитивна або негативна залежно від того, чи забезпечує вона батькам відчуття міцного емоційного зв'язку.

3. *Особистісні особливості батьків.* Напевно, дію цього фактору відстежити найскладніше, для багатьох батьків, однак при деякій навичці або за допомогою фахівця цілком можливо усвідомити наявність у себе тих або інших рис і їх вплив на сприйняття дитини. Так, наприклад, можна простежити зв'язок між тривожністю одного з батьків, її проявом (у вигляді, опікуючої й оберегаючої поведінки) і її наслідком – придушенням розвитку ак-

тивності та самостійності дитини. Нерідко доводиться зустрічатися й з такою ситуацією: один з батьків вважає своїми недоліками якісь риси характеру або звички, негативно до них ставиться. Тому, якщо він зустрічає їхній прояв у своїй дитини, то реагує на них дуже емоційно та починає вести боротьбу із цими недоліками з подвійною силою. Однак описаний випадок не самий складний. Гірше, якщо батьки не усвідомлюють або не визнають існування якихось негативних рис у собі, а приписують своїй дитині (іноді зовсім не виправдано) і ведуть «воєнні дії» на чужій території. Крайнім наслідком цієї боротьби може стати навіть емоційне відторгнення дитини (батько не здатний впокоритися з наявністю недоліків, а тому ніколи не сприймає дитину такою, якою вона є, намагаючись її постійно «поліпшувати»).

4. *Стосунки із батьком (матір'ю) дитини.* Якщо щось у дитині нагадує того, кого хотілося б стерти з пам'яті, хто наніс душевну травму, то природньо, що в цьому випадку, батько (мати) зовсім інакше буде сприймати ті характеристики дитини, які вона успадкувала від іншого з біологічних батьків. На жаль, описане явище досить часто лежить в основі невдоволення дитиною розведеним батьком (матір'ю), однак дорослим із труднощами усвідомлюється дійсна причина цього неприйняття. У подібних ситуаціях дуже важливо усвідомлювати, що «перевиховуючи» дитину, ви головним чином ведете незримую війну у відносинах з колишнім чоловіком (жінкою), але робите це на території дитини, яка ні в чому не винна (Силаєва, 2005).

5. *Обставини народження дитини.* Якщо батьки сприймають свою дитину як «хворобливу» або «беззахисну», то корисно згадати при яких обставинах з'явилася на світ їх маля. Нерідко страх втратити дитину, що приводить до описаного викривлення сприйняття, з'являється в батьків при наявності таких проблем, як довге лікування безплідності, важкі пологи і їх наслідки, перенесення дитиною серйозного захворювання в ранньому дитинстві, або ж, навпаки, небажаність появи дитини, невідповідність її статі очікуваній або бажаній, ускладнення в особистім житті з появою маляти тощо, можуть приводити до емоційного відкидання дитини (Силаєва, 2005).

Висновки. Звичайно, перераховані аспекти аж ніяк не вичерпують усю різноманітність факторів, що впливають на відношення батьків до дитини. Але їх досить для того, щоб зрозуміти, які складні ці відносини, та з яких різних складових вони складаються.

Список використаних джерел

1. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / за ред. А.Й. Капської. Київ, 2003. 184 с.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под. ред. Е.Г. Силаевой. Москва : АКАДЕМИЯ, 2005. 192 с.
3. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. 3-е изд. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга. 2007. 736 с.

Отримано: 10.02.2022

Н.С. Славіна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

Ю.В. Катеринчук

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

ВЗАЄМИНИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОРΟΣЛИМИ І ОДНОЛІТКАМИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇХ САМООЦІНКИ

Проблема взаємин дітей з дорослими, а також всередині дитячих груп має значне теоретико-практичне значення, що підтверджується традиційно усталеним інтересом вітчизняних та зарубіжних дослідників до її вивчення. Значення соціального чинника для всього психічного розвитку підростаючої особистості важко переоцінити. Вказуючи на важливість порушеної проблеми Л.С. Виготський зазначав: «Дитячий розвиток менш за все нагадує стереотипний, закритий від зовнішніх впливів процес; тут у живому пристосуванні до зовнішнього середовища здійснюється розвиток і зміни дитини».

У психологічній літературі вивчення взаємин дітей з представниками оточуючого світу ґрунтується на двох напрямках: 1) вивчення взаємин дітей з дорослими (перша сфера спілкування); 2) вивчення взаємин дітей з однолітками (друга сфера спілкування). Однак, зазначені напрямки розглядаються у тісному взаємозв'язку, причому вважається, що взаємини з дорослими багато в чому визначають виникнення, розвиток і особливості контактів дітей з іншими дітьми. Так, у роботах А.Г. Рuzської вказано: «Оскільки в те єдине соціальне оточення, в якому росте дитина раннього і дошкільного віку, входить і дорослий, і діти, зрозуміло, що особистість дорослого, яка є дуже значимою для малюка, звичайно, опосередковує його зв'язки з однолітками» (Рuzская, 2002). У підходах видатних вітчизняних науковців Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна чітко визначено, що психічний розвиток дітей відбувається шляхом «соціального привласнення» суспільного досвіду, носієм якого, перш за все, є доросла людина. Така теза підтверджується численними фактами з реального життя, а саме: випадками «госпіталізму» дітей при грубих недоліках у їх вихованні; психічним недорозвиненням дітей, що опинилися за межами соціального середовища («діти-мауглі»); відмінностями у розвитку психіки дітей, що виховувалися в сім'ї і поза нею.

Емпіричному вивченню процесу спілкування дітей дошкільного віку з дорослими багато уваги приділяла у своїх працях М.І. Лісіна. Вченою було встановлено, що навіть у дітей до двох з половиною місяців складається комунікативна потреба. Як показ-

ники сформованості у немовляти потреби в спілкуванні з дорослим було виділено чотири критерії: увага та інтерес до дорослого; емоційне відношення до дій дорослого; ініціативні акти дитини, направлені на привертання до себе уваги дорослого, які мають на меті продемонструвати йому свої достоїнства і досягнення; чутливість дітей до відношення, яке дорослий проявляє до них.

Крім того, М.І. Лісіна запропонувала розрізняти чотири види змісту комунікативної потреби дитини у спілкуванні з дорослим у перші сім років життя: потреба в доброзичливій увазі дорослого – в дитинстві; потреба в співпраці зі старшими – в ранньому віці; потреба в шанобливому відношенні тих, хто оточує – в середньому дошкільному віці; потреба у взаєморозумінні і співпереживанні з боку дорослих – у старшому дошкільному віці. Зміст потреби дитини у спілкуванні з іншими людьми залежить від загального характеру її життєдіяльності і місця в ній спілкування серед інших видів активності (Лісіна, 2002).

Величезні потенційні можливості впливу взаємин дітей як з дорослими, так і з однолітками на весь їх психічний розвиток у різні часи привертали значну увагу дослідників вітчизняної і зарубіжної науки. Основний зміст пошуків у цьому контексті зосереджувався на дослідженні структури дитячого колективу, міжособистісних процесів між його учасниками, структури взаємин, специфічних особливостей спілкування дітей з однолітками в зіставленні їх з контактами з дорослими і взаємозв'язку між цими сферами спілкування, розвитку процесу взаємин дітей з дорослими і однолітками на різних вікових етапах та ін. Ці питання були предметом уваги Г.М. Андрєєвої, Л.В. Артемової, О.О. Бодальова, К.Я. Вольцис, А.В. Киричука, Я.А. Коломинського, Б.Ф. Ломова, Т.А. Репіної, А.І. Уманського, а також Е. Еріксона, К. Левіна, Дж. Морено, К. Роджерса та інших.

Важливість процесу взаємин у особистісному розвитку дитини дошкільного віку актуалізує висвітлення психологічного змісту і структури даного феномену.

Окремі аспекти впливу соціального оточення на самооцінку дітей дошкільного віку були предметом уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників, прізвища яких зазначені вище. Так, Дж. Мід вважав джерелом формування самооцінки дитячі ігри. Спочатку це ігри з повторенням, з намаганням копіювати дії дорослого. Тут дитина виконує певну, взятую на себе роль. Потім у зв'язку з ускладненням відносин дитини з оточуючими і розширенням системи різних навиків ігрові дії переходять на новий етап – ігри за правилами. Ігри за правилами з одним або декількома партнерами являють собою відтворення тих відносин між оточуючими, які відомі дитині і доступні їй сприйняття. В такій грі суттєво те, що в ній дитина оволодіває власною поведінкою, у неї складається елементарне уявлення про саму себе, про свої можливості, окремі психологічні якості, оціночне ставлення до себе та до інших (Піроженко, 2003).

Висновки. Аналіз літератури засвідчив, що у психологічній науці здійснювались спроби емпірично дослідити становлення самооцінки дітей у процесі їх спілкування з оточуючими людьми. Водночас, недостатньо розробленим залишається питання щодо визначення ролі взаємин з однолітками і дорослими як інтегративного процесу у розвитку самооцінки дітей дошкільного віку у єдності двох її форм (загальної та конкретної).

Список використаних джерел

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 2002. 144с.
2. Карасьова К.В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 180 с.
3. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку : науково-методичний посібник. Житомир, 2003. Ч. 1, 2, 3. 176 с.
4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. Москва, 2002. С.144–166.

Отримано: 12.02.2022

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

В.В. Багрій

*викладач кафедри практичної психології,
Інститут управління, психології та безпеки,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
Львів, Україна*

А.І. Легка

*викладач кафедри практичної психології,
Інститут управління, психології та безпеки,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
Львів, Україна*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ТА НАПРЯМКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ ВОЄННІ ПОДІЇ

Програма реабілітації особам, що переживають воєнні події передбачає лікувальні та психологічні заходи, спрямовані на попередження розвитку патологічних процесів після ПТСР, що призводять до порушення соціальних зв'язків, професійної та особистісної дезінтеграції, алкоголізму, наркоманії, суїцидів. Людям із такими порушеннями потрібно забезпечити значне інформаційне поле, соціальну та фінансову підтримку, вибір напрямку перепідготовки та професійного навчання з гарантіями працевлаштування. Дуже важливою виявляється ідеологічна та моральна підтримка бійців, а також етична оцінка їх бойового досвіду в суспільстві.

Психологічна допомога учасникам воєнних подій включає в себе групові заняття та індивідуальну терапію. Групові заняття, тренінги – спрямовані на усунення неврозів з порушенням труднощів у міжособистісному спілкуванні та соціальної адаптації. Це спільна діяльність пацієнтів в лікувальних цілях, яка активізує подолання неконструктивної фіксації на хворобливому стані, розширює коло інтересів і сферу контактів, розвиває комунікативні навички. Індивідуальна програма терапії – спрямована на відновлення деформованої психіки пацієнтів і використовує роботу з образами в стані крайнього розслаблення із застосуванням апарату імпульсної терапії (Алещенко, 2015:2). Робота з мисле-образами в стані релаксації дозволяє відключати зовнішню реальність і призупиняти, за рахунок цього, збудження центральної нервової системи. У цей період відновлюються енерговитрати, оптимізуються процеси центральної нейрорегуляції, забезпечується самовідновлення. Можливість самостійної подальшої роботи за даною програмою замінює негативні відбитки минулого

у свідомості людини. Метою психологічної реабілітації є надання воєнному допомоги у відновленні оптимального, для продовження професійної діяльності, психічного здоров'я.

Психологічна реабілітація, на думку психологів О.М. Глушко, Б.В. Овчиннікова, Л.А. Янишева (Агаєв, Кокун, Пішко, Лозінська & Остапчук, 2016), повинна включати чотири ключові етапи:

1. Діагностичний етап – вивчення характеру наявних у воєнних психологічних проблем, ступеня впливу цих проблем на їх психічне здоров'я і життєдіяльність. Завданнями вивчення психічного стану воєнних, які зазнали впливу бойового стресу, є: визначення наявності, складу та вираженості виявлених негативних психологічних наслідків бойового стресу; з'ясування причин їх виникнення та прояви рецидивів; встановлення ефективності способів подолання воєнного з негативними психологічними наслідками бойового стресу; визначення доцільності використання тих чи інших методів психологічної допомоги конкретному воєнному.

Процес здійснення діагностичної бесіди можливий за умови подолання комунікативного бар'єру, який, як правило, виникає у воєнних щодо інформації, пов'язаної з пережитим ними психотравмуючим досвідом. Діагностична бесіда дозволяє воєнним розповісти про те, що з ними сталося в психотравмуючій обстановці бойової діяльності, відреагувати емоції, пов'язані з періодом їхнього життя, який важко згадувати, поглянути на подію як би з боку, відновити цілісну картину, значущих для їх актуально-го психічного стану, подій.

2. Психологічний етап – передбачає цілеспрямоване використання конкретних методів впливу на психіку реабілітованих воєнних.

3. Реадаптаційний етап – здійснюється, переважно, при проведеному специфічній реабілітації.

4. Етап супроводу – включає спостереження за воєнними, їх консультування та надання їм додаткової психологічної допомоги після етапу психологічної реабілітації.

Основними принципами проведення психологічної реабілітації є (Волошин, Шестопалова, Підкоритов, Марута & Бачеріков, 2002):

- 1) оперативність – доцільність надання психологічної допомоги найближчим часом після закінчення дії стресів бойової діяльності;
- 2) системність – використання методів, що дозволяють здійснювати комплексний вплив на психіку військовослужбовців, виходячи зі структури основних форм прояву негативних наслідків бойового стресу;
- 3) гнучкість – своєчасне зміна форм і методів психологічного впливу в залежності від психічного стану військовослужбовців та умов проведення психологічної реабілітації;
- 4) багатоступінчатість – оперативне використання пунктів і центрів психологічної реабілітації залежно від складності завдань, що вирішуються в процесі реабілітації.

При обиранні методів реабілітації і професійної соціальної допомоги необхідно враховувати ряд факторів, які викликають та стимулюють подібні стани. Ці фактори називають ситуативними факторами.

Також необхідним напрямком роботи має бути робота з сім'ями воєнних перед їх поверненням, проведення семінарів, яким доцільно розповсюджувати наступні рекомендації, а саме (Титаренко, 2018): уважно вислуховувати розповіді свого партнера про те, що йому довелося пережити; намагатися допомогти своїй близькій людині психологічно повернутися в нормальне звичне життя; проявляти увагу і терпіння до проблем близької людини, які неминуче виникають після бойового стресу, до його психологічного дискомфорту, до підвищеної дратівливості, можливого тривалого депресивного стану; особливу увагу приділіть дітям таким чином, щоб вони не опинилися без належної уваги і турботи; давати зрозуміти партнеру, що в ньому мають потребу і підтримують його в подальшому житті; активно розпитувати, доброзичливо та уважно вислуховувати про найбільш неприємні та важкі переживання – при цьому зменшуються афективна напруга, структуруються переживання, активізується цілеспрямована діяльність постраждалих.

У результаті даних рекомендацій досягається: зміна ставлення до ситуації як до однієї з можливих, що вже сталися, що трапилися, що стали реальністю, релаксація, підвищення порога чутливості до психогенного фактору, відреагування, емоційна підтримка, тактильний контакт з потерпілим.

Крім того, використовують різні методи і техніки психодинамічної, поведінкової, когнітивної, гіпно-суггестивної терапії, гештальт-терапії, нейролінгвістичного програмування, терапії мистецтвом і творчим самовираженням, логотерапії, трансактивного аналізу, психодрами та інші методики. При цьому методи орієнтовані на (Алещенко, 2015): усвідомлення і осмислення тих подій, які послужили причиною актуального психічного стану, відреагування переживань, пов'язаних із спогадами про психотравмуючі події бойової діяльності, прийняття того, що сталося, як невід'ємної частини життєвого досвіду, актуалізацію поведінки, необхідної для подолання негативних наслідків бойового стресу і реадаптації до змінених внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності (світломузика, фітобар, масаж, сауна, медитація, спортивні ігри, творча самодіяльність та ін.).

Так, психологічна реабілітація є важливим складовим елементом психологічної роботи в сучасних умовах воєнних подій. Повністю уникнути психотравм серед воєнних у бойовій обстановці неможливо, однак за допомогою психопрофілактичних заходів, за допомогою своєчасного надання психологічної допомоги та здійснення реабілітаційних заходів можна знизити відсоток психологічних втрат.

Накопичені негативні емоції знімаються через психотерапевтичні сеанси, заняття в спортивних і тренажерних залах, благодійні танцювальні та розважальні програми, концерти та ін. Тоді у во-

енних з'являється інтерес до життя, є кому розповісти про пережити, розуміння того, що можна просто жити і є до кого і навіщо повертатися у світ без війни. Наприкінці слід зауважити, що процес психологічного відновлення та позбавлення від наслідків «синдрому бойових подій» у повній мірі залежить від благополуччя воєнного в таких сферах життя: стабільність фінансових доходів, забезпеченість житлом, гармонічні відносини у сім'ї, підтримка близьких людей та можливість отримувати повноцінне медичне обслуговування, систематично проходити реабілітаційні заходи в санаторіях.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н.А., Коқун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : метод. посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Алещенко В.І. Посттравматичний стрес військовослужбовців – учасників бойових дій: психологічний аналіз. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Київ, 2015. Вип. 1 (32). С. 5–10.
3. Волошин П.В., Шестопалова А.Ф., Підкоритов В.С., Марута Н.О., Бачеріков А.М. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація : методичні рекомендації. Харків : Ін-т неврології, психіатрії та наркології АМН України, 2002. 47 с.
4. Осьодло В.І., Зубовський Д.С. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій: сучасний стан та перспективи. *Український психологічний журнал* : зб. наук. пр. КНУ імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. № 1(3). С. 63–79.
5. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

Отримано: 15.03.2022

Н.М. Калька

*старший викладач кафедри практичної психології,
Інститут управління, психології та безпеки,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
Львів, Україна*

Г.Ю. Одинцова

*кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри практичної психології,
Інститут управління, психології та безпеки,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
Львів, Україна*

СТРАХ СМЕРТІ ПІД ЧАС ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМІВНИХ ПОДІЙ: ОНТОЛОГІЧНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИМІР

У сучасному світі через зростання загроз терористичних атак, воєн, екологічних загроз загострюються особистісні переживання пов'язані із страхом смерті, самотністю, недосконалістю світу та усвідомленням глобальних життєвих смислів.

У психологічній літературі під страхом смерті розуміють комплекс тривожних переживань, пов'язаний із закінченням власного життя чи життя близьких, спрямований на його збереження. Важливою складовою цього страху спрямованість на любов до життя та виживання [2].

Природно та біологічного обумовлено для живих істот уникаати неприємних та небезпечних ситуацій аби якомога довше залишатися живим. Поглибленню переживання страху смерті особистістю сприяє соціальна ізоляція, самотність, зосередженість на собі та відсутність тісних міжособистісних стосунків, нездатність до прийняття та розуміння інших [1].

Формування страху смерті відбувається на таких рівнях, як соматичний (людина боїться фізичних страждань, які для неї є сигналом про смерть); особистісний (страх втрати контролю, стати неповноцінною та неспроможною людиною); соціальний (страх за смерть своїх близьких); духовний (страх невідомості) [3].

Завдяки страху смерті забезпечується життєва мотивація та актуалізація у соціальному варіанті інстинкту самозбереження. Усвідомлення страху життя важливим для його повноцінного проживання.

І. Плузниківов зазначає, що закінчення життя відбувається із формуванням когнітивних схем дитини через спостереження за вмиранням і осмислення вмирання через казки, ритуали та твори мистецтва. Ці страхи актуалізуються у випадках потенційної чи високо ймовірної загрози смерті [3].

Деструктивний вплив сильного страху смерті породжує невизначену тривогу та самовідчуження особистості, особливо дистанціювання від людей похилого віку, невиліковно хворих людей, які нагадують про можливість і неминучість смерті.

На думку Р. Мея людина не здатна протистояти страху смерті, тому дуже часто витісняє свої переживання пов'язані зі смертю у несвідому частину психіки і завдяки цьому формує установку про те, що смерть не торкнеться її найближчим часом. Зазвичай при цьому людина опирається на:

- виключність (переконання втому, що смерть прийде, але тільки не до неї);
- віру в кінцевого спасителя (віра в когось або щось, що врятує від смерті (батьки, релігія тощо) [1].

Найчастіше страх смерті посилюється у випадках: переживання особистісного досвіду, що пов'язаний із фактом втрати когось із рідних чи близьких і є прямим нагадуванням про власну смертність; гіпнотизації смертю, що проявляється через потоки негативної інформації пов'язаної із смертю та втратами, наявності духовної кризи, яка акцентує переживання свободи, самотності, беззмістовності життя та сенсу існування.

Як правило, страх смерті загострюється на фоні раптових негативних змін в особистому житті, порушень у внутріособистіс-

ному розвитку, переживання вікових та життєвих криз, почуття незадоволеності життям та боязнь усього нового.

Емпірично доведено, що страх смерті притаманний релігійним особам, оскільки у випадках наявності переживань у таких осіб наявний зв'язок страху смерті з страхом покарання. У освічених осіб з високим рівнем інтелекту наявне глибинне осмислення сутності життя і смерті і відповідно на фоні цього підвищена трижовність і відповідно поглиблення страху смерті.

У осіб з високим рівнем контролю спостерігається сильна вираженість страху смерті, оскільки смерті та її прихід – це той факт, що не піддається контролю, плануванню та прогнозуванню.

Творчі люди сильніше переживають страх смерті через розвинену уяву та абстрактне мислення, що впливає на можливість яскраво візуалізувати факт своєї смерті.

У випадках переживання травматичних подій страх смерті загострюється, оскільки відбувається зміна цінностей та пріоритетів, інший погляд на життя.

Також страх смерті завжди пов'язаний із невизначеністю і невідомістю та високим рівнем емоційності осіб, яка є надто чутливою до усвідомлень, що пов'язані із розумінням смерті.

Проте часто страх смерті вважають нормальним явищем в особистісному рості та становленні, оскільки дає можливість глибокого усвідомлення та вибору у власному житті.

Висновки. У особистісному вимірі у процесі переживанні страху смерті важливим є ставлення до життя та усвідомлення відповідальності за нього. Прийняття ідеї смерті, проте відсутність зацикленості на ній, допомагають людині бути самоефективною та переживати короткотривалі задоволення, насичувати життя творчою діяльністю і якісними міжособистісними взаєминами. Навіть підготовка до смерті підвищує якість життя через спрямування активності на завершення справ, на можливість прожиття насиченого та цікавого життя.

Список використаних джерел

1. Мэй Р. Экзистенциальная психология. Москва : Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. URL: <http://psylib.org.ua/books/meyro04/index.htm>
2. Пономарев П. Танатофобия – страх ложной жизни. URL: <https://psyfactor.org/lib/thanatophobia.htm>
3. Фейфел Г. Смерть – релевантная переменная у психологии. URL: <http://psylib.org.ua/books/meyro04/txt03.htm>

Отримано: 12.03.2022

Р.Т. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Сучасна практична психологія широко застосовує групові форми роботи з представниками силових структур, зокрема й різноманітні тренінги.

С.І. Макшанов розуміє «тренінг» як «спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю». Це процес створення нових або розвиток уже наявних функціональних органів, «група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності». Це зміни психологічних феноменів для гармонізації професійного й особистісного буття. І.В. Вачков пише, що «Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються для формування навичок самопізнання й саморозвитку. При цьому тренінгові методи можуть використовуватися як у рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму і соматичних захворювань, так і в роботі з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, щоб надати їм допомогу в саморозвитку». Отже, тренінг – це метод пізнання й саморозвитку особистості. Перші тренінгові групи (Т-групи) були організовані учнями К. Левіна в США, а поняття «соціально-психологічний тренінг», спрямований на розвиток особистості та її комунікативних можливостей, ввів М. Форверг. Сьогодні тренінги є одним з перспективних методів психологічної підготовки фахівців у різних сферах діяльності, а закономірності їх проведення доцільно врахувати і у процесі розвитку психомоторики [4].

Спеціально організований тренінг є однією з дієвих форм психологічної підготовки співробітників системи Міністерства внутрішніх справ до роботи в екстремальних умовах. Ця форма психологічної роботи дозволяє подолати труднощі, які заважають розширенню професійної та особистісної самосвідомості людини, розкриттю її внутрішнього потенціалу, розвитку особистості загалом [2].

Застосування тренінгових методів у процесі професійно-психологічної підготовки особового складу правоохоронних органів обґрунтовували В.С. Карпов (техніки самонавіювання та виконання завдань в умовах збройного конфлікту), В.М. Смірнов (нетрадиційні психотехніки та дії в екстремальних умовах), В.О. Лефтеров (тренінгові технології в органах внутрішніх справ) та інші. Зазвичай, тренінги в системі підготовки фахівців Міністерства внутрішніх справ спрямовані на вироблення пси-

хічної стійкості, впевненості в своїх силах, рішучості, комунікативних здібностей, вольових рис, професійних знань, умінь та психомоторних навичок, спроможності розв'язувати професійні та особистісні проблеми тощо [2].

Соціально-психологічний тренінг є засобом психологічного впливу, що спрямований на розвиток здібностей до засвоєння нових форм соціальної поведінки в різних умовах життєдіяльності [1]. Цей активний метод впливу, як вже зазначалось, використовують у підготовці фахівців різних галузей, зокрема й правоохоронних структур [2]. Групові форми психологічного тренінгу мають низку переваг: досвід розв'язання проблем у групі може переноситись у зовнішній світ; учасники групових тренінгів отримують зворотний зв'язок від інших учасників, які мають подібні проблеми і досвід, а також підтримку від них; спостерігаючи, як розв'язують актуальні проблеми інші члени групи, суб'єкт набуває можливості оцінювати власні психомоторні дії та переживання; група сприяє саморозкриттю, самозмінам, самореалізації своїх членів і збільшує їх самооцінку. Реалізувати ці переваги важливо і для формування професійно значущих рис особистості [4].

Організація роботи тренінгових груп має розгортатися на основі певних принципів, норм, правил, які у різних авторів змістовно майже не відрізняються [3] і яких доцільно дотримуватись, на нашу думку, у процесі розвитку психомоторики. До таких видідених положень належить насамперед принцип активності, який полягає у тому, що учасники тренінгу залучені до виконання певних вправ, завдань, спостереження за шляхами розв'язання певних проблемних ситуацій. Проте, і за умов спостереження учасники тренінгу мають бути готові до залучення їх до діяльності з програвання тієї чи тієї ситуації.

Принцип «тут і тепер» та персоніфікація висловлювань передбачає обговорення учасниками тренінгу тільки того, що відбувається у певний час. Учасники уникають загальних висловлень власне оцінного характеру «Не говори так...» або «Ти завжди...», натомість кажуть: «Я нервуюсь, коли ти...», «Я радію, коли ти...» тощо. Вони зосереджені на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії [4].

За принципом «свобода волевиявлення» учасники тренінгу емоційно підтримують один одного, виявляють повагу до переживань інших. Водночас вони можуть відмовитись від участі у виконанні вправ, не погоджуватись з тим, що суперечить їх поглядам, не обговорювати ті почуття, яких у них немає.

Принцип «конфідентційності» тих подій, які відбуваються в групі, сприяє саморозкриттю учасників тренінгу, створює атмосферу психологічної безпеки. Проте досягти саморозкриття подеколи складно. Принцип «щирості і відкритості» виробляє стремління не обманувати, бути відвертим, щирим, дозволяє отримати й надати іншим відверту інформацію, розвиває самосвідомість [4].

Тренінгові методи широко використовують у різних формах психологічної допомоги, різними можуть бути і цілі застосован-

ня тренінгів та концептуальні підходи до їх організації. Водночас можна виділити і спільні цілі, характерні для різних за змістом і напрямками тренінгових груп, зокрема вивчення психологічних проблем учасників групи та надання допомоги у їх розв'язанні; зміцнення психічного здоров'я і поліпшення самопочуття; досягнення особливостей міжособистісної взаємодії та шляхів її оптимізації; сприяння розвитку самосвідомості; сприяння особистісному зростанню; сприяння професійному зростанню. Досягнення перерахованих загальних цілей важливе і у процесі розвитку психомоторики суб'єкта, насичення живих рухів думкою [4].

Тренінгові методи – це групова співпраця та взаємодія людей, які вже мають певний досвід. Робота в групі сприяє збагаченню власного досвіду розв'язання складних проблем і переосмисленню його з іншого «кута зору». Це своєрідний обмін досвідом, обмін психологічними особливостями саморегуляції та самоконтролю. Найбільш широке застосування в практиці підготовки правоохоронців отримали тренінгові програми спілкування в конфліктних ситуаціях, розвитку стресостійкості, формування впевненої поведінки, які допомагають співробітникам органів внутрішніх справ ефективно виконувати професійну діяльність у екстремальних умовах [4].

Тренінги розвитку комунікативної компетентності дозволяють отримувати необхідну інформацію, пояснювати та відстоювати свою правову позицію цивілізовано, усвідомлювати і коректно ставитись до релігійних, професійних, етнічних розходжень у поглядах різних осіб в умовах конфлікту тощо. Практика доводить, що від комунікативних здібностей працівників поліції залежить ефективність їх професійної адаптації. Це суттєва складова особистісного адаптаційного потенціалу. Комунікативні навички формують різноманітними вправами, які сприяють встановленню психологічного контакту між людьми та розширюють діапазон ролей кожного суб'єкта спілкування. Ситуації та ролі добирають відповідно до реальних умов роботи співробітників органів внутрішніх справ. Зазвичай розглядають декілька варіантів поведінки, з яких обирають найбільш ефективний та закріплюють його шляхом виконання ролей. Психомоторний розвиток суб'єкта на його стилі конфліктного спілкування впливає опосередковано [4].

Робота в екстремальних умовах породжує у людини страх, а його переживання погіршує регуляцію діяльності, знижує її ефективність, впевненість у своїх силах, самооцінку працівників.

Висновки. Отже, робота з розвитку стресостійкості (підвищенню рівня саморегуляції та професіоналізму) необхідна. Тренінги, спрямовані на розвиток стресостійкості, мають за мету навчити суб'єктів діяльності в екстремальних умовах регулювати свої психоемоційні стани, фізіологічні та психомоторні реакції, що знизить надмірну ситуативну тривожність. Практика доводить, що здатність до саморегуляції психічних

станів не тільки покращує ефективність діяльності суб'єктів в екстремальних умовах, а й сприяє їх професійній адаптації, збереженню здоров'я [4].

Список використаних джерел

1. Гуменюк О.Є. Психологія впливу : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
2. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія : в 2 т. Донецьк : ДЮОІ, 2008. Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. 242 с.
3. Литовченко Н.Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів. Ніжин : НДПУ, 2002. 72 с.
4. Сімко Р.Т. Особливості прояву психомоторних якостей суб'єкта в екстремальних умовах діяльності : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 212 с.

Отримано: 23.02.2022

ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Т.В. Гендзьора

*студентка 3 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

Науковий керівник: М.В. Бачинська

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри соціальної роботи, психології
та соціокультурної діяльності імені Т.Г. Сосновської,
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна*

БУЛІНГ І НАСИЛЛЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ ТА СПОСОБИ ЇХ ПРОТИДІЇ

Насамперед зазначимо, що булінг є формою залякування та насильства. І порушує права людини, порушує права дітей та молоді жити без насильницького впливу на них [1]. Тому заклади освіти можуть і повинні відігравати ключову роль у боротьбі з цими формами цькування. Адже половина учнів у світі віком 13-15 років визнають, що вони зазнавали насильства у школі та поблизу неї. Майже кожен третій учень цього віку визнає, що зазнав залякування або брав участь у бійках. Більше ніж сімсот мільйонів дітей свідчить про те, що зазнають дійсних тілесних покарань у школі. Тому наша дослідницька тема є вкрай актуальною.

Означеною проблематикою займалися різні дослідники, серед яких варто зазначити зарубіжних учених, таких як Л. Кішлі, Д. Лейн, Е. Міллер, Д. Ольвеус та інших. Розкриваючи проблематику того, що включає в себе насильство, дослідники зазначали, що це погроза або фактична фізична сила, що призводить до фізичної чи психологічної шкоди іншим. Булінг є формою насильства. Її можна визначити як небажану, агресивну поведінку, яка передбачає справжній або уявний дисбаланс сил. Це поведінка повторюється або несе загрозу повторення з часом. Залякування при цьому може мати різні форми, зокрема: фізичні (наприклад, удари ногами, ляпаси, штовхання, дерти за волосся) вербальні (наприклад, обзивання, дражніння, використання применшувальних слів, чутки, соціальні маніпуляції), сексуальні (наприклад, сексуальне обзивання, непрохані дотики, пропозиції). Кібербулінг, зокрема, є відмінною формою булінгу, який відрізняється іншими типами через фіксований ризик суспільного оприлюднення, складні ролі спостерігачів та розмір аудиторії, які мають цифрові технології. Проте знущання – це не єдина форма насильства між людьми.

Бійки та напади на людей, пов'язані з бандитською культурою та носінням зброї, зокрема ножів, стають все більшою проб-

лемою в різних країнах. Чому в суспільстві необхідно боротися з насильством і булінгом? Відповідно до Конференції ООН з прав дитини, школам важливо мати офіційний обов'язок захищати дітей від усіх форм насильства, як фізичного, так і психологічного. «Сторони мають вжити всі відповідні законодавчі, адміністративні, соціальні та освітні заходи, щоб захищати дитину від усіх форм фізичного чи психічного насильства, травм чи, недбалого поводження, жорстокого поводження чи експлуатації, у тому числі сексуальної, під час опіки батьків, дійсний опікун(и) чи будь-яка інша особа за доглядом за дитиною» [2].

Неможливість захистити дітей у школі може мати шкідливі наслідки для їхнього майбутнього життя, як освітнього, так і соціального – незалежно від того, чи будуть вони жертвами, кривдниками чи злочинцями. Люди які зазнають знущань, частіше страждають від депресії та тривожності, мають проблеми зі здоров'ям, не досягають успіхів у навчанні, роботі та мають проблеми з поведінкою в соціумі. Особи, які знущаються над іншими, з більшою ймовірністю виявляють інші проблеми з поведінкою, страждають від алкоголю чи наркотиків, а також можуть брати участь у злочинних діях і насильницьких стосунках.

Люди, які є свідками булінгу та насильства, також частіше мають проблеми з психічним здоров'ям, пропускають школу чи не навчаються. Насильство та знущання не тільки впливають на академічне навчання, але й негативно впливають на соціальний розвиток молодих людей. Зокрема, студенти, які зазнають насильства та знущань, частіше відчують труднощі в розвитку основних демократичних компетенцій, таких як емпатія, повага до інших, відкритість до інших культур і вірувань, терпимість до двозначності та самоефективність – усе це лежить в основі.

Наслідки насильства та знущань стосуються не лише безпосередньо залучених осіб, але й потенційно впливають на всіх. Без контролю випадки насильства та знущань призводять до атмосфери тривоги та невпевненості.

Те, що розцінюється як залякування чи насильство, іноді сприймається як суб'єктивна думка. Панівна культура іноді може протидіяти спробам зменшити насильство в його різних формах. Регулювання страхом, надмірний акцент на покараннях і визначення пріоритетів у навчальних середовищах, які підтримують конкурентну поведінку, протидіють насильству та булінгу. Так само як і дотримання ідеології, яка визнає насильство як санкціоновану відповідь у ситуаціях страху, стресу чи розчарування – про що свідчать поради, які зазвичай дають жертвам булінгу, щоб дати відсіч та надати хуліганові «власний смак». У таких обставинах можна подумати, що боротьба з насильством та знущаннями – це просто припинення бійок, покарання та наведення порядку, і не ставить під сумнів ширшу культуру.

Багато громадян не знають про демократичні підходи до боротьби з насильством та булінгом, наприклад: відносно правосуддя, вирішення конфліктів, посередництво. Такі підходи не тільки,

можливо, ефективніші, ніж каральні, але також мають перевагу в тому, що ширше пропагують демократичні цінності та ставлення людей одне до одного. Однак такі підходи вимагають час для навчання та розвитку певних типів навичок, інформації та ставлення. Вони також отримують час для практики. Інструктору може бути важко знайти час і мотивацію для боротьби з насильством і булінгом демократичним і конструктивним способом. Легше просто покарати імовірного винного.

Ще одним викликом останніх років стало зростання бандитської культури серед молодих людей і носіння зброї, зокрема ножів.

Вживання заходів щодо насильства та знущань – це не просто знайти кращі способи реагування на інциденти – хоча це важливо, але й створення такого середовища, в якому насильницькі інциденти менш імовірні.

Прекрасним початком буде наступне: попросити переглянути поточну ситуацію що склалася, яку вони вважають загрозливою або небезпечною. Мається на увазі дізнатись як вони це бачать, які види насильства вони бачили чи пережили і виглядають як випадок цих видів насильства. Також дізнатись які подальші заходи вони б хотіли вжити.

Опитування думок громадян дає чудову доказову основу для цільових заходів із запобігання насильству. Наприклад, посилення нагляду в тих місцях, де особи бояться ходити.

Також варто заохочувати розмови серед учасників закладів освіти про насильство та булінг. Така розмова необхідна для визначення політики, яку кожен може підтримувати. Це можливість розширити загальну мову і розуміння того, що таке насильство та знущання. Також заохочувати спільні правила щодо того, як підходити до цього. Зокрема повідомляти та відстежувати інциденти.

Слід приділяти увагу створенню такого середовища, яке заохочує інклюзію та співпрацю, а також цінує індивідуальні відмінності та різноманітність. Роздуми про поточну практику йдуть рука об руку з наданням можливості розширювати нові навички, уміння розпізнавати насильство в усіх його формах і вміти належним чином з ним боротися. І це виступатиме як необхідні професійні навички для будь-якої дорослої людини.

Висновки. Освітнім установам важливо розробляти загальні та спеціальні програми протидії булінгу, які поширять системні заходи підтримки осіб і залучатимуть активних й підготовлених фахівців до створення безпечного освітнього середовища. Під час виконання навчальних планів важливо виділяти час на те, щоб проводити з учнями просвітницько-виховні бесіди проблеми насильства та булінгу та заходи протидії їм. Такі програми важливо щоб включали в себе обговорення психології булінгу, впливу тиску однолітків, впливу соціальних мереж на поведінку молодих людей, а також визначення соціально-психологічних наслідків для осіб, які постраждали від подібних проблем і осіб, які стали винуватцями створення таких девіацій у бік однолітків.

Список використаних джерел

1. Конвенція про права дитини. Документ 995_021, чинний. Поточна редакція: від 20.11.2014, підстава – 995_160. Стаття 19. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
2. END Violence Against Children in Schools. Under EMBARGO until 00:01am GMT on 6 September 2018. URL: <https://weshare.unicef.org/Package/2AMZIFVO8O8O>
3. De Moraes & Fernandes. Koly znushchannya perekhresno prosochuyet'sya na ekran. *Bulinh: perspektyvy, praktyka ta insayty*. Strasburh, Frantsiya: Rada Yevropy. 2017. S. 11–16.

Отримано: 17.02.2022

Anzhela Posokhova

Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine

THE PROBLEM OF SCHOOL TEENS BULLING: ITS URGENCY AND THE WAYS OF OVERCOMING

Formulation of the problem. The main important systems involved in the development of the child are the family and the pedagogical environment. The unhealthy atmosphere of some schools makes it possible to “flourish” the bullying (from the English – hooligan, slaughter, intimidating, harassing, tormenting), which negatively affects the children’s ability to study, their psychological and psychological state. School is the main platform on which the “practice of growing up” takes place. At the same time, the school is a powerful mirror of a society, with the effect of a solar cell. Look at the realities and problems of the school and identify the same – only of the society. However, the wave of violence that rolled into schools isn’t still solid, but has certain local surges, which are likely to be largely linked to the human factor and the general atmosphere of an educational institution.

The urgency of the problem. The researchers N. Meyer-Adams and Bradley T. Conner is conducted a detailed analysis of the relationship between psycho-social environment of a school and the prevalence and types of bullying that either form the relevant environment, or are the result of such an environment. The results of the study confirm the idea that both harassment and victimization negatively affect students’ perception of the psycho-social environment at school. This, in turn, provokes an aggressive behavior in response (children can bring weapons to school), or prompts students to skip classes, rarely appear at school. Such behavior negatively affects students’ achievement and their psychological state (Meyer-Adams Bradley, N., & Conner, T., 2008 : 211, 221). Bullying can be a manifestation of various types of aggression, but more often it appears in an indirect form than in the direct. Most likely, it is precisely

because of this that the bullying has so long escaped from the field of view of the researchers of aggression. After all, direct aggression is visible to all, it is socially frivolous. The results of indirect aggression are not always possible to prove to the victim – aggressors can deny it (say that nothing happens, that the offender himself provoked events, etc.), give something else (accident, mistake of the victim, etc.), hide his involvement in aggression. Bullying is aimed at the most personal, vulnerable places of the victim, and therefore the severity of the strike is difficult to explain to the outside. Bullying is especially characteristic of teens and is always directed against the same children. The appearance of harassment in middle and upper adolescent groups can be explained by the predominance of children of this age orientation on the behavior and opinion of peers and the decline in the authority of adults – families and educators.

The most widespread (about 40%) of the children have verbal abuse. They are the safest to the victim and remain unpunished for the aggressor. In the second place (20% each) there are physical abuse and moral oppression. Last place (about 15%) take prohibition and ignorance (ostracism).

In his book “School Bullying: Development and Some Important Challenges” the Norwegian psychologist Dan Olweus identifies the typical features of students who are inclined to become the initiators of bullying:

- they feel a strong need to command and subjugate other students, achieving their goals;
- they are impulsive and easily pass into anger;
- they strive at any price to be at the center of attention;
- they often behave aggressively and challenging to adults, including parents and teachers;
- they are self-centered, who cannot sympathize with others, put themselves in the place of others;
- they are accustomed to treating others with a sense of superiority, dividing them all into “their” and “strangers” (such snobbery respectively declares their family system of education);
- they are maximalists who do not want to compromise (this is especially evident in adolescence);
- if they are boys, they are usually physically stronger than other boys (Olweus, D., 2013).

Mostly, the bullets try to act at a time when they are not visible to the board or are immersed in their records, thereby provoking a victim to responses that may already be visible to the teacher. As a result, for a teacher, the situation is a violation of the discipline on the part of the child being harassed, and the latter may suffer secondary suffering through punishment also from the teacher. This is a double prize for the aggressor. The victims of bullying often themselves are not inclined to tell a headmaster or parents about harassment as a result of intimidation by aggressors and the dissemination of their negative attitudes about the shame of being a “lobe”.

Consequently, the typical victims of harassment have the following features:

- they are frightened, sensitive, closed and shy;
- they are often disturbed, uncertain, unhappy and have low self-esteem;
- they are prone to depression and think more about suicide than their peers;
- they often do not have any close friends and communicate more successfully with adults than with their peers;
- if they are boys, they may be physically weaker than their peers.

On Tuesday, December 18, 2018 the Verkhovna Rada voted for a bill aimed at countering bullying. What could change this law, explained the BBC News Ukraine. “In the past, there wasn’t even a notion as bullying, and here we were the first to give legislative tools for solving the issue of harassment”, said Alexander Spivakovsky, one of the authors of the law, in a comment on BBC News Ukraine. Encouraging deputies to vote in favor of this law, he stated that almost every family in Ukraine could come across bullying. The bill says that bullying (harassment) is the acts of “participants in the educational process, which consist in psychological, physical, economic, sexual violence, including the use of electronic communications, that are committed in relation to a minor, or a person with respect to other participants in the educational process, that could have been or was resulted in damage to mental or physical health”. The deputies supplemented the Code on Administrative Offenses with a new article, which establishes responsibility for bullying, as well as its concealment by employees of educational institutions.

The penalties for bullying will be from 50 to 100 tax-free minimums, that is, from 850 to 1700 hryvnias, or from 20 to 40 hours of public works. If harassment occurs repeatedly or by a group of individuals, the fine will be higher – from 100 to 200 minimums (1700 – 3400 hryvnia).

The law prescribed the following signs of bullying (harassment):

- systematic (repeatability) of the act;
- presence of the parties – the offender (buller), the victim (bullion victim), observers (if any);
- actions or inactivity of the offender, the result of which is the infliction of mental and / or physical harm, humiliation, fear, anxiety, subjection to the victim’s interests and / or the victim’s social isolation (Документ 2657-VIII від 18.12.2018).

Summary. Consequently, in reported cases of bullying will be penalized parents of children who do this and teachers if they have not reported such cases to the police. The decision on fines is to be taken by the court. In response to the boom, the heads of educational institutions will be responsible. They must approve and publicize a plan of measures to combat this phenomenon and consider applications from students and their parents about cases of booting. Also,

the Ministry of Education and Science has to develop a plan of measures for countering bullying.

References

1. Meyer-Adams Bradley, N., & Conner, T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children & Schools*, 30 (4), 211, 221. URL: <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
2. Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1). URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Документ 2657-VIII від 18.12.2018.

Отримано: 20.02.2022

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

А.І. Куриця

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

М.І. Копанська

*здобувач вищої освіти KorL1-B20z групи
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ І САМОПІЗНАННЯ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Необхідною умовою успішного особистісного розвитку є позитивне ставлення до вивчення власного «Я», виявлення своїх можливостей і їх подальша реалізація; обіг у разі невдач, до особистісних причин і мобілізація невикористаних раніше можливостей чи переробка вже сформованих особливостей та звичок. Традиційно в психології та педагогіці самопізнання трактується як пізнання (процес віддзеркалення людиною дійсності), спрямоване на самого суб'єкта, що пізнає. Самопізнання як процес проявляється в безперервному його русі від одного знання про себе до іншого знання, його уточненню, поглибленню, розширенню. Самопізнання як діяльність починається з усвідомлення потреби в самопізнанні, визначення та формулювання мети самопізнання, оволодіння методикою самопізнання, усвідомлення своїх негативних і позитивних якостей, постановки мети самовиховання по корекції негативних якостей і розвитку позитивних, завершується самореалізацією і аналізом змін у своїй особистості.

Самопізнання – це «...основа саморозвитку, самоконтролю і саморегуляції особистості, компонент самосвідомості, що містить оцінку особистістю самої себе, шкалу значущих цінностей» (Хоружа, 2012). Самопізнання визначає як здатність людської свідомості фіксувати власні дії, відслідковувати власний предметний зміст і завдяки цьому виявляти саму себе у своїй особливій якості; спрямованість людської думки на пізнання та осмислення людини як у варіанті пізнання себе як носія свідомості і мислення, так і у варіанті пізнання інших людей (Петрушенко, 2009).

Аналізуючи різні підходи до структури самопізнання як складного особистісного освіти виділяється мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуального та емоційно-вольової компоненти. Однією з важливих характеристик самопізнання, від якої багато в

чому залежить регулятивна функція самосвідомості, є рефлексивність (reflexio – звернення назад). Рефлексія як самоконтроль дій забезпечує саморегуляцію діяльності та поведінки. Рефлексивність при самооцінці робить її більш обґрунтованою і наближає до адекватною, і в процесі активно діючих механізмів особистісної рефлексії складаються когнітивно оформлені знання про себе.

Рефлексивність проявляється у здатності аналізувати свої дії і вчинки, критично усвідомлювати свої особливості, бачити свої можливості в саморегуляції своєї діяльності та поведінки.

Рефлексивний аналіз включає з'ясування суті і причин явищ та процесів, що призвели до того чи іншого результату, звернення до оцінки власного способу дії. Рефлексивність забезпечує такі найважливіші процеси самопізнання, як самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз і самоосмислення. Ступінь рефлексивності визначає і ступінь об'єктивності знань про себе, так як саме неоднозначність і некатегоричність суджень про себе дозволяють вести внутрішній діалог. Найважливішим сенсом рефлексивності самопізнання є здатність людини до критичного осмислення своїх особливостей і можливостей. Рефлексивність, перш все, потрібна в тих випадках, коли потрібно вирішувати якінебудь життєві завдання, приймати рішення в різних ситуаціях. Рефлексивність самопізнання – здатність бачити себе в безлічі соціальних позицій і ролей.

Розкриття сутності рефлексивності самопізнання детермінує опис функцій, які в свою чергу визначають регулятиви процесу навчання, орієнтованого на становлення позначеного якості суб'єкта.

Суб'єктивні механізми регуляції поведінки людини проявляються у спрямованості різних елементів структури особистості до досягнення конкретних цілей. Усвідомлення цілей відбувається лише після накопичення знань, у тому числі про себе, і їх оцінки. Нейтральність таких знань не призводить автоматично до визначення цілей; знання набувають цінність тільки тоді, коли можуть бути практично використані. Практичний інтерес може бути різним, від цього залежить, як використовуються знання, на користь собі і суспільству чи на шкоду. Будь-які знання про себе, отримані в процесі самопізнання, повинні відразу за допомогою рефлексивності самопізнання інтерпретуватися з точки зору їхньої корисності чи шкідливості для самого суб'єкта пізнання.

Рефлексивність самопізнання робить великий вплив на становлення гуманістичного світогляду особистості. Світогляд особистості в свою чергу є необхідною умовою становлення активної життєвої позиції особистості. Функцію впливу рефлексивності самопізнання на соціальну активність особистості називають активізуючою.

Рефлексивність самопізнання передбачає становлення певного морально-психологічного образу особистості. Тут мова йде про культурно-моральні функції рефлексивності самопізнання. Ця функція орієнтована на духовний світ особистості, на підвищення моральної гідності людини.

Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Передбачає особливий напрямок уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта. У людини вона не розвинеться, якщо вона не проявить схильності до роздумів над самою собою і не направить спеціальної уваги на свої внутрішні процеси. Рефлексія як механізм взаєморозуміння – це осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню.

Саме поняття рефлексії виникло у філософії і означало процес роздумів індивіда про події у його власній свідомості. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. Локк розділив відчуття і рефлексію, трактуючи її як особливе джерело знання – внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього, заснованого на свідченнях органів чуття.

Рефлексія – це процес подвоєного, дзеркального взаємодображення суб'єктів, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного. Рефлексія – це зверненість свідомості людини на пізнання самої себе, і, зокрема, власних психічних станів і процесів людини (Немов, 2014).

Висновки. Самопізнання – це процес пізнання себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, побудова та корекція образу «Я», наповнення змістом самосвідомості особистості. Результатом самопізнання виступає динаміка змін в контексті формування образу Я, тобто усвідомлення та осмислення студентом власних змін з позиції самого себе, свого місця в сучасному світі та своєї життєвої програми і визначення цінностей цих змін для себе, що сприяє професійному самовдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Петрушенко В.А. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Львівська політехніка, 2009. 264 с.
2. Немов Р.С. Психологія :учебник для бакалавров. Москва : Издательство Юрайт, ИД Юрайт, 2014. 639 с.
3. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: [навч. посіб.]. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

Отримано: 18.01.2022

А.І. Куриця

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

І.М. Швець

*здобувач вищої освіти KorL1-B20z групи
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Ще зовсім недавно вважалося, що застосування технічних засобів в процесі роботи логопеда не може мати вирішального значення, оскільки основний продукт цієї роботи базується на суб'єктивних відчуттях дитини. Однак технічні засоби для роботи логопеда постійно удосконалюються. Сучасний розвиток комп'ютерних технологій привів до того, що персональний комп'ютер стає незамінним помічником для спеціаліста. А для дитини він стає не лише розвагою, але й інструментом пізнання навколишнього світу.

Інформатизація освіти – це великий простір для прояву творчості педагогів, яка спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи взаємодії з дітьми; вона сприяє підвищенню інтересу у дітей до навчання, активізує пізнавальну активність, розвиває дитину всебічно. Володіння новими інформаційними технологіями допоможуть педагогу почувати себе комфортно в нових соціально економічних умовах. Використання на заняттях комп'ютера, мультимедіа та інших технічних засобів з метою виховання і розвитку творчих здібностей дитини, формування її особистості, збагачення інтелектуальної сфери дошкільника дозволяють розширити можливості педагога. Діти із задоволенням працюють на таких заняттях, активно включаються у виконання завдань, так як технічні засоби дозволяють включати в процес виховання і звук, і дію, і мультимедіацію, що підвищує інтерес і увагу дітей (Шишолік, 2015).

Комп'ютерні технології здатні оживити важкий і тривалий корекційний процес за рахунок новизни, реалістичності і динамічності зображення, використання анімованих зображень, відеоматеріалів, аудіозаписів.

Використання комп'ютерних програм робить заняття привабливими, стимулює зацікавленість, налаштовує на позитивний результат.

Використання ІКТ у роботі можна умовно розділити на два напрямки:

1. Опосередковане навчання та розвиток.

Використання глобальної мережі Інтернет. Можливості, що надаються різноманітними електронними ресурсами, дозволяють

вирішити ряд завдань, актуальних для спеціалістів, що працюють у довкіллі. По – перше, це додаткова інформація, яка з якихось причин не була знайдена у друкованих виданнях. По – друге, це різноманітний ілюстративний матеріал, як статичний, так і динамічний (анімація, відеоматеріали). Використання Інтернет – ресурсів дозволяє мені зробити навчальний процес інформаційно змістовним, видовищним, комфортним.

Використання комп'ютера для ведення документації, обробки інформації.

Комп'ютер може виявитися неоціненним помічником у складанні різноманітних планів заходів, обробці результатів тестів, будуваних графіків динаміки розвитку. Це можна зробити і вручну, але економія часу величезна.

2. Безпосереднє навчання.

Використання розвиваючих комп'ютерних програм.

Використання мультимедійних презентацій.

На сьогоднішній день комп'ютер у роботі логопеда може забезпечити наступні переваги: наявність цікавого зворотного зв'язку для дитини; швидке встановлення емоційного контакту з дитиною; вибір, дозованість і контроль інформації (на відміну від перегляду телевізійних програм); можливість проведення порівняльної діагностики дітей будь-яких міст і регіонів; вибір і виготовлення різноманітного якісного дидактичного матеріалу.

Останнім часом у зв'язку з бурхливим розвитком світової комп'ютерної інформаційної мережі Інтернет з'явилася дуже приваблива можливість дистанційної роботи логопеда з дитиною. При цьому завдяки технології мультимедіа зберігається повний візуальний і звуковий контакт логопеда з дитиною. Дитина та логопед можуть знаходитись за декілька тисяч кілометрів один від одного і, навіть, на іншому континенті. Web-камери передають на монітори зображення обличчя людини, а мікрофони – відповідний звук, що забезпечує режим відеотелефону. Одночасно з цим у логопеда залишається можливість демонструвати на моніторі дитини необхідні завдання. Зазначена технологія отримала назву дистанційного навчання, вже освоєна та з успіхом використовується в університетах та школах.

На даний час розроблено безліч комп'ютерних ігор та програм для роботи з дітьми. Готові комп'ютерні ігри в основному спрямовані на розвиток уваги і спостережливості, сприйняття, на вміння орієнтуватися у ігровій ситуації, на здійснення аналізу та синтезу, розвиток лексичної та граматичної ланки мовлення.

Використовуючи ІКТ на логопедичних заняттях, намагайтесь дотримуватися наступних принципів (Кисличенко, 2010):

- Принцип полісенсорного підходу до корекції мовленнєвих порушень, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори і сприяє активізації компенсаторних механізмів.

- Принцип розвиваючого і диференційованого навчання. Комп'ютерні технології передбачають можливість об'єктивного визначення зон актуального і найближчого розвитку дітей з порушеннями мовлення.
- Принцип системності і наступності навчання. Комп'ютерні технології дають змогу працювати над системною корекцією і розвитком наступних характеристик.
- Принцип доступності навчання. Комп'ютерні технології і методи їх подачі дітям відповідають віковим особливостям дошкільнят. Завдання пропонуються дітям у ігровій формі.
- Принцип індивідуального навчання. Комп'ютерні технології призначені для індивідуальних і підгрупових занять і дозволяють побудувати корекційну роботу з урахування індивідуальних навчальних потреб та можливостей дітей.
- Принцип об'єктивної оцінки результатів діяльності дитини. Результати діяльності представляються візуально на екрані у вигляді мультиплікаційних образів і символів, що автоматично виключає суб'єктивну оцінку.
- Принцип ігрової стратегії і введення дитини у проблемну ситуацію. Ігровий принцип навчання з пред'явленням користувачу конкретного завдання, яке варіюється в залежності від індивідуальних можливостей і корекційно-навчальних потреб, дозволяє ефективно вирішувати поставлені корекційні завдання і реалізувати на практиці дидактичні вимоги доступності комп'ютерних засобів навчання.
- Принцип виховуючого навчання. Використання комп'ютерних технологій дозволяє виховувати у дітей волю та моральні якості. Цьому сприяє і діяльність дитини, спрямована на вирішення проблемної ситуації, бажання досягнути необхідного результату, підвищена мотивація діяльності.

Робота з комп'ютером на логопедичних заняття включається дозовано, для вирішення певних завдань. Структура і методика самого логопедичного заняття при цьому не порушується. Замінюються лише деякі ігри та вправи.

Список використаних джерел

1. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 208 с.
2. Шишолік Л.А. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А.А. Волосюк; за заг. редакцією Л.А. Шишолік. Рівне : РОШПО, 2015. С. 4–8.

Отримано: 24.01.2022

Dr Izabela Marczykowska
Instytut Pedagogiki Uniwersytet Rzeszowski

**SYSTEM POMOCY MAŁYM DZIECIOM Z ASD PRZED ICH
OBOWIĄZKIEM SZKOLNYM W POLSCE W PERSPEKTYWIE PRACY
PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ**

«W wielu opisach podobnych do mnie osób z autyzmem i aspergerem mówi się o tym, że „nie chcą się kontaktować z innymi” albo „wybierają samotne zabawy”. Trudno mi mówić w imieniu innych dzieci, ale mogę się jasno wyrazić, co sam czuję – otóż nigdy nie chciałem być sam.»

John Elder Robison

«Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera»

W Polsce wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymują pomoc w trzech resortach: zdrowia, oświaty i pomocy społecznej. Brakuje jednak skoordynowanych działań informacyjnych o tym gdzie i jaką pomoc można otrzymać. Rodzice często późno otrzymują dla swoich dzieci i dla siebie pełną, ciągłą i wielospecjalistyczną pomoc. Ma na to wpływ fakt, że sama diagnoza dziecka jest często postawiona późno, bowiem nawet dopiero po trzecim roku życia dziecka. Sytuacja pandemii covid -19 miała w tej materii również katastrofalny wręcz wpływ. Opóźniła przez brak dostępu do specjalistów cały proces diagnostyczny. W szczególnej, trudnej sytuacji są dzieci z ASD, ponieważ dostęp do diagnozy autyzmu nie jest w naszym kraju łatwy. Autyzm i zespół Aspergera to wyzwania naszych czasów, ze względu na coraz większą populację dzieci dotkniętych tymi zaburzeniami.

Autyzm definiowany jest obecnie poprzez wskazanie symptomów obecnych w zachowaniu dziecka [1]. Autyzm dziecięcy określany jest jako całościowe zaburzenie wpływające na wszystkie sfery funkcjonowania jednostki [2]. E. Pisula zestawiała określenia w odniesieniu do ASD, bowiem przed wprowadzeniem ICD 11 terminologia charakteryzująca autyzm jest cały czas modyfikowana. Autorka wyróżnia: – «autyzm klasyczny», – «autyzm dziecięcy» – nazwa ta została zastosowana przez WHO w klasyfikacji ICD; – «autyzm atypowy» – termin ten został wprowadzony przez ICD-10 i ukazuje, iż nie wszystkie objawy muszą wystąpić w przebiegu zaburzeń; – zachowania autystyczne (cechy bądź tendencje) – sformułowanie używane w przypadku, gdy trudno określić etiologię zaburzenia bądź jego przebieg jest nietypowy; – «zaburzenia autystyczne» – nazwa ta została wprowadzona przez DSM – IV [3].

Zespół Aspergera to łagodne zaburzenie ze spektrum autyzmu. Diagnozuje się go zwykle u dzieci przed 7 rokiem życia. Zespół ten charakteryzuje się najczęściej bogatym słownictwem, jasno ukierunkowanymi zainteresowaniami, często niecodziennymi rzeczami, trudności w interakcjach z rówieśnikami. Część kryteriów diagnostycznych pokrywa się z autyzmem, jednak osoby z zespołem Aspergera osiągają wyższy poziom kompetencji we wszystkich sferach funkcjo-

nowania. Prezentują często jednak deficyty znacznie utrudniające ich funkcjonowanie. Są to: zaburzenia mowy oraz języka, nieprawidłowa prozodia, pedantyczny, sformalizowany język, nierozumienie metafor, przenośni; opóźniony rozwój mowy; zaburzenia komunikacji niewerbalnej; ograniczoną gestykulację; ograniczoną mimikę oraz mowę ciała; usztywnione stereotypowe zachowania; zachowania kompulsywne; nieprawidłowości percepcyjne; brak empatii; kłopoty z tworzeniem więzi emocjonalnych; upośledzenie interakcji społecznych; zaburzenia integracji sensorycznych (nieprawidłowa wrażliwość na dźwięk, światło, temperaturę); trudności w akceptowaniu zmian; trudności z myśleniem abstrakcyjnym. Z kolei mocne strony tych dzieci to: bardzo dobra pamięć wzrokowa, pomoce wizualne aktywują do myślenia; jeśli temat jest dla nich interesujący zapamiętują wszystkie wydarzenia i wiadomości; posiadają umiejętności analityczne; mogą przejawiać uzdolnienia matematyczne; badania pokazują, że osoby z ZA mogą być bardzo twórcze, (nie myślą szablonowo) [4].

W Polsce, aby dziecko otrzymało pomoc świadczoną przez wykwalifikowanych specjalistów musi posiadać określoną diagnozę niepełnosprawności, w tym wypadku autyzm. Diagnozę taką może postawić wyłącznie lekarz specjalista psychiatra. Z kolei, aby było uznane za niepełnosprawne w przedszkolu musi posiadać orzeczenie o kształceniu specjalnym ze względu na autyzm. Małe dziecko może otrzymać pomoc w postaci wczesnego wspomaganie rozwoju wtedy, gdy uzyskawszy diagnozę niepełnosprawności, po diagnozach specjalistów w poradni otrzyma opinię o wczesnym wspomaganie, która uprawnia dziecko do otrzymania od 4 do 8 godzin specjalistycznej pomocy w miesiącu.

Dokumenty te wydawane są przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej. Taka procedura nie jest dla rodziców łatwa i wymaga od nich wysiłku i zgromadzenia szeregu dokumentów.

Literatura

1. Pisula E. Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia, *Wydawnictwo naukowe PWN*. Warszawa, 2000. S. 13.
2. Gałka U., Pęczkowska E. One są wśród nas. *Dzieci z autyzmem, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej*. Warszawa, 2009. S. 6–7.
3. Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cybulko J. Bernadeta Szczupał, A. Drzazga, B. Cytowska, Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. *Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Kraków : Wydawnictwo «Impuls», 2017. S. 61.
4. Moreno S., O’Neal C. Porady dotyczące uczenia osób z wysokofunkcjonującą formą autyzmu.

Отримано: 24.02.2022

С.А. Михальська

*доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дошкільний навчальний заклад є інститутом соціалізації дитини на першій її стадії, а група однолітків представляє собою форму суспільства, де дитина дошкільного віку знайомиться з соціальними нормами, оволодіває конкретними соціальними навичками для взаємодії з соціумом.

Вивчення особливостей адаптації дітей з синдромом Дауна у дошкільному віці зумовлене, перш за все, потребами педагогічної та психологічної практики. Діти з синдромом Дауна зазнають значних труднощів під час адаптації до умов навчального закладу, зокрема у дошкільному віці. Це перешкоджає процесу їхньої соціалізації, штучно ізолює таких дітей.

В. Колосова, Й. Гурал-Пудроле відзначають, що соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна – це досить трудомісткий і тривалий процес, в якому задіяні всі члени сім'ї та команда фахівців.

Одним із найважливіших засобів соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна є залучення до активної співпраці сімей, оскільки психолого-педагогічної підтримки потребують не тільки вихованці, а й їхні батьки. Успішність соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами багато в чому залежить від того, наскільки батьки розуміють їх стан, приймають такими, які вони є і прагнуть їм допомогти (Захарова, 2004 : 49–53).

При організації роботи з батьками необхідно: надати батькам детальну інформацію про роботу закладу дошкільної освіти; виявити інтереси і потреби сімей, індивідуальні особливості та звички дітей з синдромом Дауна; ознайомити батьків з особливостями проходження дітьми з синдромом Дауна адаптаційного періоду; вчити батьків способам підготовки дитини з синдромом Дауна до закладу дошкільної освіти; формувати у батьків вміння вибудовувати позитивні взаємини з дитиною в адаптаційний період; формувати довірливі відносини між батьками і співробітниками закладу дошкільної освіти.

Виділяють основні напрямки для оптимізації адаптації до закладу дошкільної освіти дітей з синдромом Дауна:

1. Формування навичок взаємодії з іншими людьми.

Цей напрямок є першим етапом у роботі з формування соціальної адаптації. Формування стосунків з незнайомими дорослими, так само як і з однолітками, складає одне із завдань для дитини на етапі її входження в ЗДО, сприятливе вирішення якого залежить від близьких дорослих.

Спілкування з ровесниками – одне з найважливіших джерел розвитку дитини, оскільки контакти між дітьми дають їм додаткові емоційні переживання, відкривають можливість продемонструвати свої вміння, допомагають налагоджувати й удосконалювати спільні практичні та ігрові дії, то виникає ще одне, не менш важливе завдання, яке постає перед дитиною у період звикання до закладу дошкільної освіти, це входження в групу однолітків та налагодження стосунків з ними. При цьому важливо, щоб взаємодія дітей, їх спілкування відбувалися в активній присутності, за ненав'язливої участі дорослого. Відомо, що результатом підготовки дитини до відвідування закладу дошкільної освіти є готовність дитини раннього віку до ЗДО (Пихтіна, 2012 : 52).

2. Формування навичок самообслуговування.

Одна із найважливіших складових соціальної адаптації – формування в дітей навичок самообслуговування. Дане поняття включає в себе вміння самостійно задовольняти власні потреби, виконувати гігієнічні процедури та стежити за власним зовнішнім виглядом.

На думку Н. Захарової, дитині легше буде пристосуватися до умов суспільного виховання, якщо в родині вона оволодіє елементарними навичками самообслуговування та культурно-гігієнічними навичками (Захарова, 2004 : 43). Ці навички визначені державними програмами виховання в ЗДО як посильні для оволодіння і потрібні для становлення маленької людини. Їх опанування з раннього дитинства сприятиме вихованню у дошкільника самостійності.

Для дитини є цікавим оволодіння навичками самообслуговування самостійно. Н. Пихтіна вважає, що в цей період важливо закріпити бажання бути самостійним. З цією метою потрібно частіше хвалити, заохочувати, підтримувати малюка. Важливо не обмежувати діяльність дитини надто суворо. Дитина має бути не простим спостерігачем, а активним учасником всіх доступних їй побутових процесів: разом з батьками вона має готуватися до прогулянки, прийому їжі; прибирати у своєму ігровому куточку; вчитися під час купання користуватися губкою, мити шию, руки. Якщо залучати малюка все це робити систематично, то досить швидко багато чого він навчиться виконувати самостійно без зайвих нагадувань (Пихтіна, 2012 : 49).

Сучасні вітчизняні дослідження відзначають позитивність наступних методик у абілітації «сонячних дітей»: ігрова терапія, казкотерапія, спортивні, культурно-просвітницькі заходи, відвідування театрів, галерей (Колосова, 2018 : 49–53).

Пісочна терапія – засіб зняття душевної напруги, та його втілення на алегоричному рівні, за допомогою піску. Мета терапії – сформувати у малюка прийняття власного «я», навчити любити себе, довіряти оточуючим (Садова, 2015 : 197–205). Для всебічного розвитку дитячої індивідуальності, педагоги стали застосовувати терапію з піском. Програма такої терапії впливає на рі-

шення наступних проблем дитячого розвитку: зняття м'язового та емоційного стресу; зменшення надмірної рухової активності, імпульсивності, тривожності, агресії; розвиток впевненості в собі, творче самовираження, адекватної самооцінки, особистісного потенціалу, тактильних відчуттів і моторики; сприяння усуненню будь-яких комплексів у спілкуванні з іншими; підтримка після психологічного стресу, або травми; формування відповідальності за власні дії, а також гуманного відношення до інших людей; пристосування до нестабільних умов оточуючого світу.

Цікавою є методика лікування мистецтвом – музикотерапія. Однією з основних цілей музикотерапевтичних занять у роботі з дітьми з синдромом Дауна є інтеграція в соціальну групу, оскільки в музичній співтворчості добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, формується витримка і самоконтроль (Волкова, 2009 : 2-5).

Висновки. Для успішної адаптації дитини з синдромом Дауна до закладу дошкільної освіти необхідно розширити коло соціальних контактів, спілкування; забезпечити урахування органічних потреб дитини та поступове привчання до режиму ЗДО; забезпечити єдність родинного та суспільного виховання, вимог, які пред'являються дитині; організувати різноманітну і змістовну діяльність у відповідності до інтересів та потреб дитини; забезпечити емоційний комфорт, задоволення від перебування в ЗДО; підготувати вихователів до педагогічного керування процесом адаптації дітей з синдромом Дауна.

Список використаних джерел

1. Волкова С.С., Готалевич Є.В. Фізична реабілітація дітей 3–6 років з синдромом Дауна. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2009. №6. С. 2–5.
2. Захарова Н.М. Соціальна адаптація старших дошкільників: особливості, показники, рівні. *Збірник наукових праць*. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С. 43.
3. Колосова О.В. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2), травень. С. 49–53.
4. Пихтіна Н. П. Організаційно-педагогічні умови адаптації дошкільників до ДНЗ : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДПІ імені Миколи Гоголя, 2012. 338 с.
5. Садова І.І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. С. 197–205.

Отримано: 12.03.2022

К.І. Русанюк

*магістрант 2 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

*Науковий керівник: **Н.М. Дідик***

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У теперішній час переходу від інституціалізації до інтеграції осіб з психофізичними порушеннями важливого значення набуває вивчення їх особистісного розвитку. При вивченні особистості підлітків з порушеннями інтелекту особливого характеру набуває проблема адекватної самооцінки.

У спеціальній психології особливості формування самооцінки у дітей з інтелектуальними вадами розглядалися такими видатними науковцями як Г.В. Афузова, К.В. Марченко, І.В. Белякова, А.С. Виготський, Е. де Грееф, Г.М. Дульнев, Н.Л. Коломинський, М.П. Матвеева, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф та ін.

Перші дослідження самооцінки дітей з порушеннями розумового розвитку здійснив французький психіатр Е. де Грееф. Він експериментально вивчив симптом завищеної самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями, відсутність почуття малоцінності та тенденції до гіперкомпенсації. На відміну поглядам де Греефа, А.С. Виготський описав некритичність дітей з порушеннями розумового розвитку, що виникло через їх загальний недорозвиток інтелекту. А.С. Виготський зауважив, що завищена самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями є ознакою загальної емоційності самооцінки дитини та незрілості її особистості.

У дослідженнях А.С. Виготський описує такий механізм формування завищеної самооцінки: вона розвивається як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення через низьку оцінку оточуючих та виникає як псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості у дітей з порушеннями інтелекту (Синьов, 2008). Специфіка самооцінки дітей з розумовими порушеннями залежить від ступеня інтелектуальних порушень: діти з глибокими порушеннями розумового розвитку мають завищену самооцінку, оскільки вони не реагують на оцінку оточуючих; діти з легкими інтелектуальними порушеннями, навпаки, залежать від оцінки оточуючих. Вважаємо, що це можна пов'язати із рівнем адекватності самооцінки своїм досягненням, яка також залежить від рівня розумового розвитку дитини, тобто адекватність самооцінки вища при легших ступенях інтелектуальних порушень.

У підлітка з інтелектуальними порушеннями розвиток самооцінки відбувається під контрастними впливами. Батьки час-

то виявляють жалість до дитини, знижують до неї вимоги, створюють систему гіперопіки над дитиною, тим самим сприяючи розвитку у підлітка завищеної самооцінки і вимагають підвищеної уваги у дорослих. Проте у нових соціальних умовах (наприклад, у закладі освіти), самооцінка учня отримує значний удар, що провокує виникнення негативних особистісних якостей у зв'язку з частими невдачами через невідповідність власних можливостей вимогам у новому оточенні. Травмуючим фактором можуть бути також складнощі у сімейних відносинах. Г.В. Афузова, К.В. Марченко зауважують, що приймаючи людину з інтелектуальною недостатністю такою, яка вона є, надаючи їй можливість у повній мірі брати участь у творчих та суспільних заходах буде сприяти адекватному самопізнанню та позитивній зміні її особистості (Афузова & Марченко, 2011 : 315).

На думку В.М. Синьова, Н.В. Тарасенка, А.І. Капустіна, на розвиток самооцінки підлітків з порушеннями інтелекту впливає нестача інформації щодо етичних норм поведінки, що заважає адекватно аналізувати поведінку оточуючих і розуміти взаємозв'язок між мотивом та результатом діяльності. Дітям з порушеннями розумового розвитку важко адекватно оцінити вчинок, оскільки вони не здатні виділити мотив, що лежить в його основі. Знання моральних норм не завжди трансформуються у дітей з порушенням інтелекту в переконання та оцінки. Для таких дітей властивий незначний життєвий досвід, менший взаємозв'язок афекту та інтелекту, ніж він присутній у дітей з типовим розвитком. Це не дозволяє підліткам з порушеннями розумового розвитку адекватно оцінити якості оточуючих та критично дати оцінку власній поведінці (Синьов, 2008).

В.Г. Петрова та І.В. Белякова описують, що молодші школярі з порушеннями розумового розвитку мають завищену самооцінку, коли виконують завдання різного рівня складності, вони не співвідносять свої можливості з проблемною ситуацією. Це простежується також, коли учні вибирають майбутню професію, вони не усвідомлюють власних порушень та вважають, що можуть опанувати будь-якою спеціальністю (Петрова, 2004).

Динаміка розвитку самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями показує, що у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку присутня завищена самооцінка, порівняно з учнями з типовим розвитком цього віку. У підлітковому віці ця відмінність стає меншою, а у старшокласників рівень самооцінки значно підвищується. На думку Л.С. Виготського, це обумовлено тим, що у молодших школярів підвищення самооцінки є афективно обумовленим, у підлітковому віці рівень самооцінки є більш адекватним, а у старшокласників розвивається псевдокомпенсаторно завищена самооцінка (Синьов, 2008).

Г.В. Афузова, К.В. Марченко зауважують, що у підлітковому віці адекватність самооцінки дітей з порушеннями інтелекту у більшості визначає оцінка дорослих щодо вчинків і особистісних характеристик підлітка (Афузова & Марченко, 2011 : 314). Якщо

оцінка дорослих є безпричинно позитивною, то у підлітків розвивається завищена самооцінка. Якщо вчинкам дитини дорослі дають негативні оцінки, то у неї формується занижена самооцінка.

За дослідженнями О.А. Дудковської та Н.М. Шельшакової, більшості учнів з порушеннями розумового розвитку важко реально оцінити себе, їхнє оцінювання нестійке, змінне, немотивоване. Багато дітей «знаходяться під владою своїх вражень, прагнуть не приймати ніякої критики, відчувають внутрішню слабкість, залежність» (Дудковська, 2005).

Є.М. Рябець говорить про неадекватну самооцінку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями з переважанням її в бік завищення. Констатована і занижена самооцінка, викликана замкненістю дитини у собі і тривожністю. За результатами дослідження Є.М. Рябець, самооцінка дітей з порушеннями розумового розвитку часто визначається як неадекватна, але може бути і завищеною, і заниженою. Причинами цього є контрастні впливи виховного середовища (надмірна увага до дитини, неприйняття її порушення), незрілість особистості, некритичність, невмотивованість в самооцінці, узагальненість, невміння і небажання аналізувати та правильно визначати власні можливості і вміння (Рябець, 2017).

Самооцінка підлітків з інтелектуальними порушеннями залежить від виду їх діяльності та успіхів у навчанні. Учні підліткового віку оцінюють не лише особистісні якості, але і зовнішність. У судженнях старшокласників з порушеннями розумового розвитку присутнє прагнення оцінити власну зовнішність та зовнішність оточуючих (Куніска, 2007). Старшокласники з порушеннями інтелекту до занять у школі ставляться уважніше, ніж молодші школярі. Вони слухають усю інструкцію, а потім говорять, чи можуть виконати це завдання. Самооцінка цих учнів стає реалістичнішою. Більш реалістичними стають і погляди підлітків з порушеннями розумового розвитку на майбутнє – при відповіді на запитання «Ким ти хочеш бути, коли станеш дорослим?», вони обирають ті спеціальності, які опанували у школі (слюсар, швачка) (Петрова, 2004). Розвиток та корекція самооцінки молодших школярів з порушеннями розумового розвитку передбачає контроль за її рівнем. Для цього потрібно проводити раз у півріччя контрольні тестування.

Висновки. Самооцінка підлітків з порушеннями розумового розвитку є завищеною, або заниженою, що залежить від особливостей виховання та оточення. Результати досліджень цієї проблеми варто враховувати для розвитку адекватної самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями, її корекції та якісної соціалізації дитини. Корекційно-освітній процес повинен бути орієнтований на психологічні особливості формування самооцінки учнів з порушеннями розумового розвитку для оптимізації шляхів її корекції, що позитивно впливатиме на взаємодію дитини з оточенням.

Список використаних джерел

1. Афузова Г.В., Марчекно Г.В. Проблема формування самооцінки розумово відсталих дітей та підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 313–315.
2. Дудковская О.А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста. Москва : Речь, 2005. 324 с.
3. Петрова В.Г., Беякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. Москва : Академия, 2004. 160 с.
4. Рябець Є.М. Особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*. Хмельницький, 2017. С. 82–85.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталі дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
6. Kunicka Katarzyna. Obraz samego siebie u osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Publikacje edukacyjne*. 2007. URL: <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4396>

Отримано: 10.02.2022

Т.В. Сарай

здобувач вищої освіти Кор01-В19з групи спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній психологічній науці до визначення поняття особистісної зрілості та її соціально-психологічної характеристики існує велика кількість підходів, які не суперечать один одному, а скоріше доповнюють один одного. Серед дослідників цього психологічного феномену присутні класики психологічної науки і сучасні вітчизняні й зарубіжні автори. Окремих аспектів особистісної зрілості у своїх студіях торкалися: Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Ф. Перлз, Е. Фромм, Б. Ананьєв, О. Бодальов, М. Боришевський, Ю. Гільбух, О. Деркач, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Д. Леонтьєв, В. Маляко, С. Максименко, Л. Оран-Лембрик, В. Романець, М. Савчин, О. Старовойтенко, О. Темрук, Т. Титаренко, О. Штепа, В. Ямницький та ін.

Частіше за все, проблема зрілості розглядається на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності особистості. Детермінантами особистісної зрілості є психологічна та соціальна зрілість особистості. При наповнюванні складовими компонентами поняття «особистісна зрілість», більшість дослідників перевагу віддають відповідальності особистості. Психологічна ха-

рактеристика відповідальності надає нам можливість розглядати її як одну із форм активного ставлення особистості або групи до оточуючої її соціальної дійсності, виявити у певних умовах і охарактеризувати певним набором особливостей.

Перша із таких особливостей виявляється у деякій відносності відповідальної поведінки, тобто в тім, що відповідальність особистості є проявом переважно активного ставлення до інших людей.

Друга особливість виявляється в предметності відповідальних відносин поведінки, тобто в наявності того, за що людина несе відповідальність перед іншими. Те, за що вона відповідає перед іншими – і є, власне, соціальним аспектом відповідальності. На підставі цього можна відокремити суб'єкт і об'єкт відповідальності. Діалектичний взаємозв'язок суб'єкта й об'єкта відбувається в процесі діяльності. У взаємодії об'єкта і суб'єкта активна, творча, вибіркова сторона взаємозв'язку належить суб'єкту, а визначальна – об'єкту.

Об'єктивна сторона відповідальності пов'язана з об'єктивно-необхідними вимогами до свідомості і поведінки людини. Ці вимоги диктуються і покладаються на особистість у вигляді суспільного чи професійного обов'язку, норм чи права моралі, заборон чи дозволів самих законів життя, не зважитися з якими людина вихована, відповідальна, совісна просто не може. Тому при визначенні дійсних шляхів і умов формування і розвитку відповідальності суб'єкта велике значення має всебічний облік різних факторів соціального стану і стану особистості: її соціального оточення, віку, професійної підготовки, освіти, тощо.

Здатність людини передбачати результати своєї діяльності, ставити перед собою вирішувальні завдання, успішно планувати доцільність своїх практичних дій – найважливіша умова раціональної упорядкованості людських стосунків відповідно до об'єктивних законів суспільного розвитку. Без цієї здатності неможливо визначити шляхи адекватного опанування відповідальних залежностей за допомогою механізму соціально-психологічного віддзеркалення, де фіксується не тільки розуміння об'єкта, але і вразливе ставлення суб'єкта до цього об'єкта (Савчин, 1996).

Активна свідома діяльність суб'єкта узгоджується з почуттям і свідомістю відповідальності і припускає: визначення мотивів, мети, почуття моменту (бажання діяти в ім'я досягнення мети); раціональний момент (свідомий підхід до діяльності, передбачення її наслідків); момент вибору й ухвалення рішення; діяльність для реалізації прийнятого рішення; внутрішня самооцінка вчиненого, його наслідку з погляду суспільної моралі, загальнолюдських цінностей.

Активність виходить від суб'єкта, а не від зовнішніх інстанцій. Чим більш очевидний для суб'єкта зміст його буття, тим більше відповідальним та моральним є його вчинки.

Із зв'язку суб'єкта й об'єкта відповідальності випливає часова перспектива поняття:

- відповідальність за зроблену дію – ретроспективний аспект;

- відповідальність за те, що необхідно зробити – перспективний аспект (на нього звертає увагу С.А. Рубінштейн). Відповідальність за майбутнє – це результат здатності суб'єкта усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки своєї власної діяльності (Йонас, 2001).

Об'єктом відповідальності можуть бути не тільки норми і ролі обов'язки, але схильність особистості бачити джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому середовищі чи у самому собі. Таким чином, особистість бере відповідальність за власне життя, за його якість й наповненість.

Відповідальність є невід'ємною частиною становлення особистості у соціумі. Філософи, педагоги і психологи, у переважній більшості, пов'язують відповідальність із свободою. Людина є частиною суспільства, яка його творить, відповідно вона повинна це усвідомлювати. Усвідомлення своєї причетності до творення сприяє формуванню відповідальності. Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що відповідальність визначає соціальну зрілість особистості, вміння приймати рішення, передбачати наслідки рішень та нести за них відповідь.

Список використаних джерел

1. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Київ : Лібра, 2001. 400 с.
2. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. №1. С. 10–18.

Отримано: 17.02.2022

М.І. Сафонова

*магістр 2 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

*Науковий керівник: **Н.М. Дідик***

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Сучасний розвиток педагогіки, психології та медицини спонукає до перегляду позицій щодо деяких захворювань, зокрема, до порушень психофізичного розвитку у дітей. Сьогодні синдром Дауна є найбільш поширеним з усіх форм хромосомних патологій. За статистикою Світової організації охорони здоров'я, у світі з синдромом Дауна народжується кожне 700-е немовля незалежно від статі. При синдромі Дауна порушення розумового розвитку поєднується зі своєрідною зовнішністю. Вперше це генетичне порушення було описано у 1866 р. Джоном Ленгдоном Дауном.

У дітей з синдромом Дауна яскраво виражена затримка психічного і фізичного розвитку. Когнітивний розвиток кожної дитини із синдромом Дауна дуже різний. Більшість науковців говорять про недорозвиток пізнавальної діяльності у дітей з синдромом Дауна (А.В. Альохіна, І.В. Гладченко, Р.А. Ковтун, Т.П. Медведєва, О.В. Чеботарьова та ін.), статичних і сенсомоторних функцій (Р.Д. Бабенкова, М.Г. Беркетова, П. Лаутеслагер, А.М. Савицький та ін.), емоційної сфери (Г.О. Головань, Н.А. Тертична та ін.), соціальної адаптації та компетенції (П.А. Жиянова, І.М. Михновецька, А.М. Стадник, Ю.В. Шевченко та ін.), комунікативних здібностей (Р.А. Ковтун, О.П. Мілевська, Н. Нечипоренко, Є. Рудницька, А.М. Савицький та ін.), саморегуляції (А.В. Міненко). Науковці наголошують на важливості інклюзивного навчання дітей з синдромом Дауна (С.Ю. Буров, Т.Ф. Кушніренко, Ю.А. Луценко, І.В. Луценко, Ю.М. Найда, А.Г. Обухівська та ін.), індивідуалізації навчання дітей з синдромом Дауна (А.М. Савицький). Сьогодні є ґрунтовне дослідження Г. Соколової щодо теоретико-методичних засад психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, педагогічних умов формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна (О.М. Мозолюк-Коновалова).

Діти з синдромом Дауна до 4 років характеризуються глибоким недорозвитком психічних функцій (пам'яті, мислення, мовлення). Динаміка психічної діяльності є більш виразною після 4–5 років. Особи з синдромом Дауна мають різні ступені інтелектуальних порушень від легкого до помірного. Для дітей з синдромом Дауна характерні затримки у розвитку, 20% мають розлади спектру аутизму (Чеботарьова, 2018 : 7-8). Динаміка розвитку дітей з синдромом Дауна залежить від ступеня порушення. У дітей до 3–4 років розвиток сповільнений, особливо рухових та психічних функцій (сприйняття, пам'ять, мислення, уява), страждають також увага та мовлення. Чим складніша функція, тим більше зрушений термін оволодіння нею.

Моторні порушення у дітей з синдромом Дауна є первинним дефектом, як і недорозвиток інтелектуальної сфери. Діти із синдромом Дауна більше відстають у фізичному, ніж у розумовому розвитку. Це є підставою зауважити, що у дітей не завжди є порушена розумова діяльність. За результатами дослідження М.Г. Беркетової, діти раннього віку з синдромом Дауна поступаються ровесникам з типовим розвитком за рівнем розвитку сенсомоторної сфери, що негативно впливає на здатність таких дітей пізнавати оточуючий світ (Беркетова, 2012 : 11). Дослідниця зауважує, що через моторну недостатність у дітей з синдромом Дауна знижена рухова пам'ять, їм важко оволодіти виразними рухами з уявними об'єктами.

П. Жиянова описала, що у дітей з синдромом Дауна наявне зниження слуху, що заважає нормально сприймати мовлення оточуючих, а порушення зору може заважати точності відтворення артикуляції інших (Жиянова, 2007). Такі діти менше, ніж діти з типовим розвитком, користуються голосом, а більше – жестами,

навіть коли оволодівають мовленням і читанням (Міненко, 2016 : 29). У 5-7-річному віці у їх мові переважають однослівні фрази. Вони мову краще розуміють, ніж її використовують, тобто є розбіжність між пасивним та активним словником, що звужує комунікативні контакти. Поява перших слів відбувається (від 6 до 84 місяців), фраз (від 17 до 132 міс.), що залежить від стимуляції мовленнєвої активності оточенням.

Діти з синдромом Дауна можуть добре розрізняти форми і кольори, якщо вони пред'являються послідовно, але втрачають здатність в орієнтації, якщо потрібно розрізнити обидва параметри, що в більшій мірі пов'язане з порушенням уваги. У грі з предметами концентрують увагу лише на певній іграшці, а рідко звертають увагу на іншу. Вони краще оперують візуальним матеріалом, ніж аудіальним (Міненко, 2016). У них низька концентрація і стійкість уваги, вони швидко втомлюються. Образ сприймається ними тільки через зоровий аналізатор, проте не існує в уяві. Діти з синдромом Дауна краще виконують зорово-моторні завдання, ніж вербальні. Вони можуть співвіднести складові малюнка, але не можуть з'єднати їх в єдине ціле (Гаяш, 2014 : 36).

Здібності до міркування та побудови доказів у дітей з синдромом Дауна порушені. Обмеженість уяви, труднощі у побудові висновків перешкоджають таким дітям вивчати шкільні предмети. Пам'ять характеризуються гіпомнезією, зменшеним об'ємом, короткотривала пам'ять та слухова пам'ять також недостатньо розвинені читанням (Гаяш, 2014 : 36). Змістова пам'ять у дітей з синдромом Дауна страждає більше, ніж механічна.

Для дітей з синдромом Дауна властивий знижений темп сприймання (Чеботарьова, 2018 : 14). Т. Медведєва описує термін «сенсорний дефіцит», що відображає особливості сприйняття у дітей з синдромом Дауна (Медведєва, 2007). У таких дітей присутня фрагментарність та сповільненість сприйняття, відставання у сенсорному розвитку, запізніле та неповноцінне поєднання сприйняття та слова, що сповільнює розвиток уявлення про оточуючі предмети. У дітей з синдромом Дауна просторове сприймання та сприймання кольору збережено, більшість дітей співвідносять предмети за величиною та формою.

Мислення у дітей із синдромом Дауна має слабку рухливість, пошкоджене порівняння та аналіз. Такі діти встановлюють відмінності між предметами, узагальнюють на елементарному рівні, здатні класифікувати у групи. Відмінності між предметами можуть встановити лише на основі конкретних понять. Через недорозвиток абстрактного мислення ускладнений рахунок та вирішення арифметичних завдань (Міненко, 2016 : 31).

Разом з тим, діти з синдромом Дауна мають сильні сторони у розвитку. Наприклад, хороше зорове сприймання, увага до деталей, здібності до наочного навчання. Вони здатні вивчити текст та використовувати його, мають хороші творчі здібності, люблять танцювати і співати, писати вірші, виступати на сцені. Такі діти часто досягають спортивних успіхів, звичайні вправи з фізкульту-

тури вони виконують із задоволенням. Вони можуть навчитися працювати на комп'ютері, що допомагає їм у засвоєнні майбутньої професії, та успішно оволодіти ІТ-технологіями. У дітей з синдромом Дауна чудово розвинена емоційна сфера, вони досить емоційні, здатні до співчуття та співпереживання, тонко відчують оточуючих (Чеботарьова, 2018 : 8–9).

Н. Тертична, Г. Головань зазначають, що емоційна сфера у дітей із синдромом Дауна не порушена, але розвиток її затримується (Тертична, 2009). Діти із синдромом Дауна добре розуміють ставлення до себе оточуючих. Їм властиві почуття образи, сорому, зніяковіння, емпатії. Багато таких дітей співпереживають та піклуються про оточуючих. Розвиток страхів призводить до негативного ставлення до нового, безініціативності, несаможиттєвості, невмотивованої впертості. Для цих дітей властива емоційна лабільність, що виявляється як схильність до імітації, навіюваність, імпульсивність (Жиянова, 2007). Дітям із синдромом Дауна не притаманна агресивна поведінка. Вчинки виникають через спонтанні бажання, у них відсутня ініціативність і самостійність, може бути негативізм. Для дітей характерні часті зміни емоцій – від сліз до веселого настрою та навпаки. Інколи може бути імпульсивність з агресивністю (Міненко, 2016 : 32).

Висновки. Отже, синдром Дауна є диференційованою формою психічного недорозвитку, яка відрізняється істотним поліморфізмом за клінічною картиною, і за фізичними, психічними, інтелектуальними та емоційними якостями особистості.

Список використаних джерел

1. Беркетова М.Г. Шляхи організації сенсомоторного розвитку дітей раннього віку з синдромом Дауна в процесі ігрової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 11–16.
2. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : методичні рекомендації. Ужгород : ЗІШПО, 2014. 108 с.
3. Жиянова П.Л., Поле Е.В. Малыш с синдромом Дауна: книга для родителей. Москва : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2007. 203 с.
4. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей. Москва : Монолит, 2007. 80 с.
5. Міненко А.В. Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна : дис. канд. психол. наук : 19.00.08 Спеціальна психологія. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 236 с.
6. Тертична Н.А., Головань Г.О. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. *Науковий Вісник національного медичного університету імені О.О. Богомольця*. 2009. № 2. С. 148–154.
7. Чеботарьова О.В. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

Отримано: 04.03.2022

А.В. Сімко

*кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

Ю.Р. Бочуля

*магістрант 2 курсу спеціальності
016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ПСИХОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗОК ЗІ СТАНОВЛЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ

Принцип вивчення функцій мозку людини як цілісної системи (І.П. Павлов) пріоритетним є і в цей час. Будь-який довільний акт людини здійснюється складною функціональною системою, яка представлена у вигляді багатоповерхової та багатонейронної «констеляції» нервових центрів (М.О. Бернштейн, О.Р. Лурія). Торкаючись функції мови, (О.О. Ухтомський) вказував, що нормальна мова людини – дуже складний процес і є результатом роботи багатьох просторово розмежованих утворень мозку. У функціональній структурі цього центрального механізму особливе значення має узгоджена робота всіх компонентів системи. Одним з найбільш істотних утворень, що забезпечують цілісну інтегративну діяльність мозку, може розглядатися руховий аналізатор (І.М. Сеченов та ін.).

У процесі вироблення рухового динамічного стереотипу людини робить різні за складністю рухи. У вдосконаленні рухів у руховому акті бере участь ціла ієрархія рівнів [3].

Дослідження М.О. Бернштейна з фізіології рухів та їх активності показали ієрархічну рівневу систему організації рухових функцій, зокрема і мовлення, що відноситься до вищого рівня організації рухів – кортикального мовнорухового рівня символічних координацій та психологічної організації рухів.

І.П. Павлов розглядав мову перш за все як кінестезичні подразнення, що йдуть в кору від мовних органів і є «другими сигналами, сигналами сигналів».

Формування рухів у людини відбувається за участю мови, під впливом абстрагуючої та узагальнюючої функції другої сигнальної системи. Оскільки людина здійснює рухи, які розрізняються за рівнем довільності, за участю у руховому акті мовлення, то й рівень управління цими рухами є різним. Зокрема, рівнева система організації рухів М.О. Бернштейна включає п'ять ланок. Кожна рухова задача знаходить собі, залежно від змісту та смислової структури, той чи інший рівень, або сенсорний синтез, який найбільш адекватний за якістю та складом утворюючих його аферентацій та за принципом їх синтетичного об'єднання для вирішення задачі [1].

У кожному руховому акті розрізняють його смислову структуру та руховий склад. Смислова структура цілком впливає із суті виниклої рухової задачі та визначає провідний рівень побудови руху, який багато в чому обумовлений наявністю тієї чи іншої зброї, змістом накопиченого психомоторного досвіду тощо [3].

М.О. Бернштейн визначив етапи довільного руху. На першому етапі здійснюється сприйняття та оцінка ситуації самим індивідом (орієнтування у завданні). На другому етапі індивід виділяє рухові завдання, тобто визначає, що з його активністю має статися. Іншими словами, йому необхідно намітити рухове завдання та створити образ того, що має вийти. З'ясування індивідом образу майбутнього руху є основою оформлення завдання та програмування її вирішення. По ходу виконання того чи іншого руху центральна нервова система має здійснити ряд безперервних корекцій для того, щоб рухове завдання і модель майбутнього руху співпадали. На третьому етапі відбувається програмування вирішення завдання, тобто індивід намічає мету, зміст руху і ті засоби, за допомогою яких він вирішить рухову задачу. На четвертому етапі здійснюється фактичне виконання руху: людина перетворює свої рухові органи на керовані системи та виконує необхідний цілеспрямований рух. Однак, це можливо тільки в тому випадку, якщо індивід опанував координацію рухів, оскільки координація є центральною ланкою руху. Вона забезпечує точність, пропорційність і плавність виконання руху. Порушення хоч одного з компонентів координації веде до порушення руху [2].

Дитина, що нормально розвивається в психомоторному відношенні, проходить кілька етапів. Психомоторний розвиток починається з неспецифічної маніпуляції з предметами і продовжується до розумної, усвідомленої діяльності, яка розуміється як цілеспрямоване та плановане сприйняття та перетворення дійсності за допомогою дій. У свідомої діяльності включається друга сигнальна система – мова, яка вдосконалює діяльність та розвиток дитини (О.Р. Лурія, І.П. Павлов, І.М. Сеченов та ін.).

У результаті онтогенезу в дитини спочатку розвиваються тонкі рухи пальців рук, потім утворюється артикуляція складів, всі подальші вдосконалення мовних реакцій залежить від ступеня тренування рухів пальців.

У спостереженнях психологів показано, що дитина починає називати перш за все ті предмети, з якими вона маніпулює. Також яскраво виступає роль кінестезії у розвитку узагальнюючої функції слова [1].

Протягом усього раннього дитинства чітко виступає ця залежність – у міру вдосконалення тонких рухів пальців рук відбувається розвиток мовної функції.

Якщо розглядати мову як руховий процес, то порушення мовного акту можна розглядати як рухове порушення. Це порушення іноді проявляється у вигляді ізольованого порушення мовлення, тобто не торкається грубої моторики і є порушенням молодшої філогенетичної функції. Порушення грубої моторики спри-

чиняє порушення тонкої моторики, що призводить до порушення мовлення (К.П. Беккер). Отже, порушення мовлення можуть бути спричинені як ушкодженнями моторних центрів у дітей, так і функціональними відхиленнями від типових рухових процесів.

Психомоторний розвиток протікає у зв'язку з моторним розвитком. Цей зв'язок настільки сильний, а порушення психічного розвитку створюють такі численні та різноманітні взаємозв'язки з руховими порушеннями, що визначення «психомоторний розвиток» використовується як щодо норми, так і патології [2].

Висновки. Усі ці факти свідчать про те, що тут має місце щось більше, ніж проста кореляція двох функцій. Руховий аналізатор сприймається як один з найважливіших механізмів, що забезпечують цілісну інтегративну діяльність мозку. Оскільки філо- та онтогенетично моторний та мовленнєвий розвиток протікає паралельно, взаємодіючи та взаємобумовляючи один одного, аномальний розвиток рухової сфери впливає на стан мовлення, і, навпаки, порушення системи мовлення – на власне моторний та психомоторний розвиток.

Список використаних джерел

1. Сімко А.В. Корекція психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 180 с.
2. Сімко А.В. Фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 136 с.
3. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта : монографія. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. 448 с.

Отримано: 24.01.2022

А.В. Сімко

*кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

Г.І. Бугаєнко

*магістрант 2 курсу спеціальності
016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолингвістів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, О.М. Шахнарович та ін.). Саме багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Водночас інтерес дослідників до

дитячого мовлення пов'язаний з його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвитку комунікативної діяльності зокрема.

Як показують дослідження [1], в основі важких мовних розладів лежать різні анатомо-фізіологічні порушення центральної або периферичної частини мовного механізму. Загальноприйнятим вважається становище, формування мовної функції в онтогенезі та детермінується дією двох визначальних чинників.

Перший із них, біологічний фактор, пов'язаний із генетичною зумовленістю та задає потенційну можливість для виникнення та розвитку мови дитини (ілюстрацією може бути відомий факт лепетного мовлення, яке виникає навіть у глухих від народження дітей, але не отримавши підкріплення ззовні – згасає).

Мовленнєвий розвиток дитини, як частина загального психічного розвитку, протікає на ранніх етапах під переважним впливом генетично заданої програми. Вплив зовнішніх соціальних умов на мовленнєвий розвиток має до однорічного віку обмежені рамки.

Другий фактор – середовище, обумовлений впливами навколишнього середовища, зокрема, соціальною ситуацією розвитку, яка може бути благополучною або неблагополучною і істотно впливає на формування мовлення дитини. На мовний розвиток дитини можуть впливати: стресові та екстремальні ситуації, якість навколишнього «мовного середовища», наявність індивідуально – адресованих комунікацій з «близьким дорослим», як мотиваційного компонента мовного розвитку [3].

М.Є. Хватцев всі причини мовленнєвих порушень розділив на зовнішні і внутрішні, особливо підкресливши їх тісну взаємодію. Він також виділив органічні (анатомо-фізіологічні, морфологічні), функціональні (психогенні) та психоневрологічні (як результат взаємодії органічних та функціональних) причини.

До органічних причин були віднесені внутрішньоутробне недорозвинення та/або ураження мозку плода, пологові травми, ураження ЦНС різної природи у перші роки розвитку дитини, а також різні органічні порушення периферичних органів мови. Основою функціональних порушень, за М.Є. Хватцевим, є різноманітні порушення співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі. Автор підкреслює взаємодію органічних та функціональних, центральних та периферичних причин.

Під екзогенно-органічними факторами розуміють різні несприятливі впливи (інфекції, травми, інтоксикації та ін.) на центральну нервову систему дитини та на її організм в цілому. Залежно від часу впливу цих факторів виділяють внутрішньоутробну патологію (перинатальну), пошкодження під час пологів (натальна патологія) та вплив різних шкідливих факторів після пологів (постнатальна патологія).

Під загальним недорозвиненням мови розуміється така форма мовної аномалії, коли порушено формування всіх компонентів мовлення. Поняття «загальне недорозвинення мови» передбачає наяв-

ність симптомів несформованості (або затримки розвитку) всіх компонентів мовної системи (фонетико-фонематичної її сторони, лексичного складу, граматичного ладу), при типовому слуху та інтелекті [4]. Отже, термін «загальне недорозвинення мови» характеризує лише симптомологічний рівень порушення мовної діяльності.

Спеціальні психофізіологічні, клінічні та нейропсихологічні дослідження дітей із загальним недорозвиненням мови дозволяють виділити три основні рівні загального недорозвинення мови [1]. Кожен із рівнів може бути діагностований у дітей будь-якого віку.

Перший рівень – найнижчий. У дітей із першим рівнем загального недорозвинення мови має місце найбільш стійке та специфічне мовленнєве недорозвинення, яке клінічно позначається як моторна алалія. Для дітей із моторною алалією характерна вкрай низька активність. Висловлювання дітей супроводжуються бурхливими жестами та мімікою. Звукова сторона мови різко порушена. Розуміння мови дітьми обмежене.

Другу групу (другий рівень загального недорозвинення мови) складають діти, у яких загальне недорозвинення мови поєднується з низкою неврологічних і психопатологічних синдромів. У дітей є зачатки загальнозживаної мови. Розуміння повсякденного мовлення досить розвинене. Запас слів постійний, хоч досі спотворений та обмежений. Діти активніше спілкуються з допомогою мовлення. Поряд із жестами, звуковими комплексами та лепетними словами вони використовують прості речення з 2-3 слів. Звукова вимова значно порушена. Багатьом дітям цієї групи характерна загальна моторна незручність, утруднено формування рухових автоматизмів. Загалом, будь-який вид діяльності (гра, спілкування, навчання) носить непродуктивний характер.

У дітей із третім рівнем загального недорозвинення мови є ознаки лише загального недорозвинення мови, без виражених порушень нервово-психічного розвитку. У дітей цієї групи відсутні локальні ознаки органічного ураження центральної нервової системи. Для їхньої мови характерне неточне вживання слів. Спостерігаються порушення всіх сторін мовної системи як лексико-граматичної, так і фонетико-фонематичної. У психологічному статусі цих дітей відзначаються окремі риси загальної емоційно-вольової незрілості та недостатня довільність своєї діяльності.

О.М. Леонт'єв [2] виділяє 4 етапи у становленні мовлення дітей: підготовчий, переддошкільний, дошкільний, шкільний.

Перший етап – підготовчий (триває до одного року), характеризується спочатку криком і плачем, що сприяє розвитку тонких різноманітних рухів дихального, голосового та артикуляційного відділів мовного апарату, потім реагуванню на голос мовця, його інтонацію.

У дитини на ранніх стадіях розвитку починає формуватися такий компонент мови, як мовний (фонематичний) слух. Складаються моторні навички, багато в чому завершується розвиток процесів сприйняття, та закладаються основи пізнавальних здібностей, які надалі розвинуться в інтелект [3].

Другий етап – переддошкільний (від одного до трьох років), етап становлення активної мови. Цей вік є сенситивним для оволодіння мовою. Мислення стає мовним. Приблизно у 2 роки в дитини різко, стрибком починає розширюватися словниковий запас [4].

Саме в цей період онтогенез мови особливо залежить від таких психологічних факторів, як комунікативна потреба, стан емоційної сфери, рівень сформованості пізнавальних процесів.

Третій етап – дошкільний (від 3 до 7-ми років), коли у дітей, що мають типовий розвиток, ще можна виявити неправильну звуковимову, активно формується фонематичне сприйняття, швидко збільшується словниковий запас, розвивається граматичний лад мови. Для цього віку характерна слотворчість, яка є сприятливим показником мовленнєвого розвитку [4].

Четвертий етап – шкільний (від 7 до 17 років). Головна особливість розвитку мовлення в дітей на цьому етапі на відміну від попереднього – це його свідоме засвоєння. Діти вдосконалюють навички звукового аналізу, засвоюють граматичні правила та побудову висловлювань, провідною стає письмова мова. У шкільному віці відбувається цілеспрямована перебудова мовлення дитини – від сприйняття та розрізнення звуків до усвідомленого використання мовних засобів.

Висновки. За літературними даними в онтогенезі мовної функції в дошкільному періоді при типовому розвитку мова відбувається в кілька етапів: від простих артикуляторних наслідувань мови дорослого, через приєднання звукової оболонки слова до її образу (сенсу) дитина поступово переходить від мислення в образах до мислення у поняттях. Мова до кінця дошкільного дитинства в нормі починає відігравати роль функції, що планує та регулює інші психічні процеси та діяльність дитини.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк Сервіс», 2011. 200 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения : учеб. пособие. Москва : Смысл, 1999. 365 с.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.Б. Логопсихологія : навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
4. Шеремет М.К. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. 5-те вид. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

Отримано: 16.02.2022

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН**

**МАТЕРІАЛИ XIV МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

23 квітня 2022 року

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 22.04.2022 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний. Формат 60x84/16.
Умовн. друк. арк. 15,9. Обл.-вид. арк. 17,8.
Тираж 50. Зам. № 971.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано у Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.