

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  
Кафедра педагогічної та вікової психології  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки  
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)  
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations  
(м. Париж, Франція)



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
на пошану професора Шинкарюка А.І.**

**МАТЕРІАЛИ**

**ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**26 жовтня 2023 року**

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Жешів – Париж,  
2023**

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431  
А 43

**Рецензенти:**

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

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

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д. Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Україна (головний науковий редактор); **Л.А. Онуфрієва**, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); **Dr Beata Anna Piechota**, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska (заступник головного редактора); **Станіслав Клімовський**, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція (заступник головного наукового редактора); **Віктор Массом Моріс**, Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); **Радослав Маліковський**, доктор соціологічних наук, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного наукового редактора); **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна; **Т.Л. Опалюк**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Н.М. Гончарук**, доктор психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **О.М. Чайковська**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **Д.І. Куриця**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (відповідальний секретар).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 11 від 28.09.2023 р.)*

**А 43 Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкаряка А.І.):** Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 26 жовтня 2023 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. 160 с. Англ., укр., пол.

У матеріалах ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» окреслено проблеми експериментальної психології, висвітлено теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку особистості; представлено результати емпіричних досліджень у галузі психології і педагогіки.

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

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023

## ЗМІСТ

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

***Баратюк О.О., Бондар Ю.Д.***

Аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей самотності жінок в умовах воєнного стану 7

***Воєвідко Л.М., Сорич Д.***

Розвиток творчих здібностей у процесі формування патріотичної свідомості учнів у Новій українській школі 11

***Гончарук Н.М., Рябокляч К.М.***

Змістові засади психологічної готовності військовослужбовців до виконання бойових дій 14

***Grucza-Miąsik Urszula***

Rodzina wobec sytuacji konfliktu 17

***Ivashkevych Eduard, Spivak Vitalii***

Emotional intelligence as the ability of the person to monitor one's own and other people's emotions and feelings 19

***Куляк М.І.***

Проблема самоповаги в зарубіжній літературі 23

***Куриця Д.І., Лозіна Г.О.***

Особливості самотності у юнацькому віці 27

***Куриця Д.І., Приймак А.М.***

Психологічні детермінанти конфліктності особистості 29

***Paluch Marek, Malikowski Radosław***

Rozwiązywanie problemów uzależnień w pomocy społecznej i pracy socjalnej – działania profilaktyczne 32

***Пилевич М.В.***

Мотивація як чинник фізичної діяльності людини 35

***Сімко А.В., Бойко Д.В.***

Психофізіологічна структура письма учнів початкових класів 39

***Сімко А.В., Галайда В.В.***

Особливості особистості дітей із загальним недорозвиненням мови 42

***Сімко Р.Т., Крива Ю.Ю.***

Психологічні особливості особистості агресивних підлітків 46

***Славіна Н.С., Фик С.О.***

Психологічні особливості проявів деліквентної поведінки підлітків 49

***Снівак В.І., Сербалюк Ю.В.***

Особливості надання соціалізації дітей з інвалідністю 52

***Чайковська О.М., Дрегуш Ю.А.***

Розвиток творчих здібностей в учнів молодшого шкільного віку 58

## **ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ**

***Гудима О.В., Григор'єва М.С.***

Концептуалізація емоційної креативності у структурі інтелектуально-особистісного потенціалу 61

***Ivashkevych Ernest***

Types of prognostic communicative intentions 65

***Janusz Miqso***

Konieczność jeszcze większego wzmacniania realnych relacji i więzi międzyludzkich jako antidotum na atomizację społeczną i mediatyzację 68

***Leśniak Joanna***

Niedostosowanie, a nieprzystosowanie społeczne – różnice 71

***Nabochuk Alexander, Nohachevska Inna***

The role of divergent thinking in the development of professional creativity of the manager 73

***Сімко А.В., Думітрук М.В.***

Особливості розвитку мови та інтонації у дітей з експресивною алалією 77

***Сімко А.В., Лаврущак А.О.***

Онтогенез довільного регулювання мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з типовим розвитком 80

***Kharchenko Yevhen, Onufriieva Liana***

Positive psychotherapy as a method of rehabilitation of combatants with military stress 83

***Шевчук О.В.***

Якість даних у психологічних дослідженнях: проблеми вимірювання і стандартизації 87

**ЕКСПЕРИМЕНТ У ЗАГАЛЬНІЙ (ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ,  
СОЦІАЛЬНІЙ ТА ІН.) ПСИХОЛОГІЇ**

***Бондаренко Н.О.***

Неврологічні та психологічні симптоми транзиторної ішемічної атаки 90

***Гончарук А.В., Фененко Д.І.***

Синдроми порушень емоційної поведінки: психологічний підхід 93

***Гудима У.В., Савельєва А.О.***

Сепарація від батьків як завдання розвитку юнацького віку 98

***Данчук Ю.П., Гумінська С.В.***

Теоретико-методологічні засади дослідження психологічних чинників стресостійкості дітей-сиріт 102

***Krauz Agnieszka***

Wychowanie - edukacja a aspekt psychologiczny dziecka w przedszkolu 104

***Куриця Д.І., Лебідь Д.П.***

Індивідуальні відмінності емоційної залежності особистості 106

***Куриця Д.І., Переста А.В.***

Особливості прояву емоційного вигорання у торговельного персоналу 108

***Левченко В.В., Юрченко К.В.***

З історії експериментальної психології в Україні: призабутий професор М.М. Тарасевич 112

***Parzyszek Magdalena***

Aby na nowo odczytać sens i wartość małżeństwa 116

***Сімко А.В., Олексюк В.Ю.***

Формування соціальної компетентності у дітей з відхиленнями у розвитку 120

***Сімко А.В., Ревурко К.А.***

Виявлення схильності до дислексії у дошкільників 123

***Сімко А.В., Хусточкін В.М.***

Особливості мовних розладів у дітей з особливими освітніми потребами 127

***Славіна Н.С., Горбачевська І.М.***

Спілкування в сім'ї як один із факторів розвитку особистості дитини в онтогенезі 130

***Чайковська О.М., Бабенчук О.Я.***

Роль самооцінки в розвитку міжособистісних взаємин молодших підлітків 133

***Чайковська О.М., Гетіна В.О.***

Особливості психологічного благополуччя в сім'ї 136

## **РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

***Добрянська К.В.***

Психологічні фактори автономії у навчальній діяльності 141

***Куриця Д.І., Король К.В.***

Особливості розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів 144

***Mykhalchuk Nataliia, Komarnitska Liudmyla***

Actuality of the problem of development of students' creative thinking during on-line studying in Ukraine 147

***Onufriieva Liana, Rudzevych Iryna***

Emotional intelligence and professional development of a future specialist's personality 151

***Сімко Р.Т., Дарійчук М.Р.***

Психологічні основи самовизначення старшокласників у контексті ідентичності особистості 155

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**О.О. Баратюк**

магістрантка 2 курсу,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

Київ, Україна

**Ю.Д. Бондар**

магістрантка 2 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,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

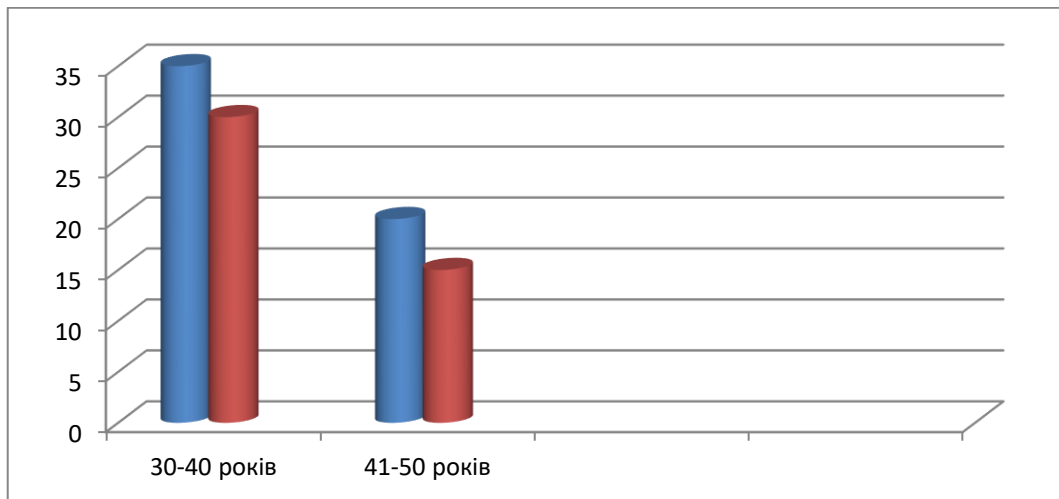
### **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОТНОСТІ ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Проаналізувавши дослідження науковців у царині самотності, виокремлюють два рівні, це – самотність негативного характеру, якій притаманний стан душевної туги, яка руйнує особистість жінки (Барінова, 2010; Губа, 2012), а інший рівень – це позитивний, де жінка самостійно обирає розвиток своєї особистості у творчості, у відчутті свободи від соціальних рамок щодо стереотипних поглядів на життя жінки (народження дітей, дім, кухня) (Железнякова, 2013).

Нами було припущено, що у самотніх жінок переважають глибоке та надмірно глибоке переживання самотності. В результаті опитування у вибірці виявлено всі рівні вираженості самотності. Ми нашу вибірку поділили на дві групи: в першу ввійшли жінки 30–40 років (20 осіб), в другу – 41–50 років (20 осіб). Відсотковий розподіл груп надано на рис. 1.

Як бачимо у групі досліджуваних віку середньої дорослості більше тих, у кого проявляється глибоке переживання актуальної самотності (35%) та дуже глибоке переживання самотності (30%). Тобто серед жінок більш старших більше проявляється переживання самотності, ніж в жінок більш молодших. Щодо групи жінок від 30 до 40 років, то

глибоке переживання актуальної самотності спостерігається у 20%, а дуже глибоке переживання самотності у 15%.



**Рис. 1. Результати діагностичного опитувальника виявлення глибини переживання самотності (С.Г. Корчагіна), %**

Для більш глибокого і повного аналізу отриманих даних переживання глибини самотності порівняно результати цих двох груп. Для цього застосовано статистичний метод порівняння незалежних вибірок за t-критерієм Стюдента.

Отже, результати дослідження свідчать про статистично значимі відмінності за показниками глибини переживання самотності між групами жінок різного віку, що є самотніми. Результати представлено в таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Показники глибини переживання самотності жінками, середні значення**

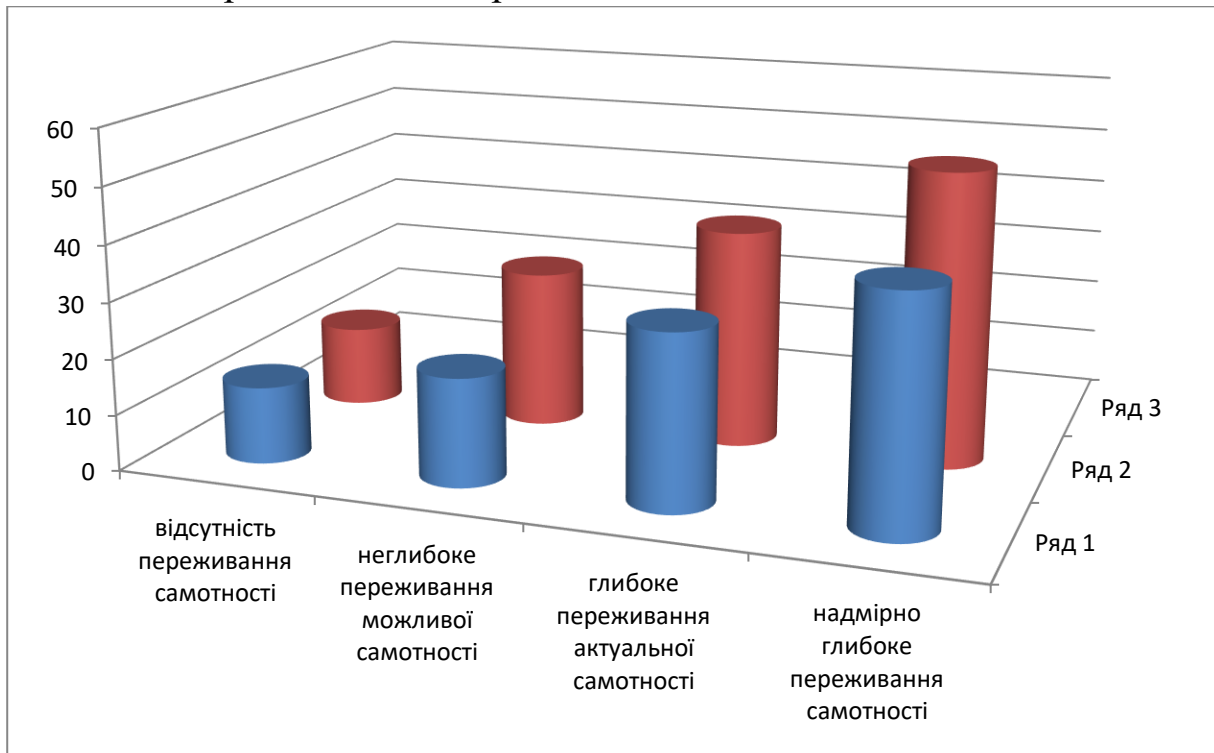
Шкали переживання самотності	Середні показники		t-критерій Стюдента
	30–40 років	41–50 років	
Відсутність переживання самотності	13,7	14,4	1,22
Неглибоке переживання можливої самотності	19,3	28,2	<b>2,57*</b>
Глибоке переживання актуальної самотності	30,9	38,9	<b>2,41*</b>
Надмірно глибоке переживання самотності	41,1	52,3	<b>2,69*</b>

Примітка: \* - статистично значущі відмінності на рівні 0,05.



За трьома рівнями спостерігаються відмінності на статистичному рівні (за t-критерієм Стьюдента). За рівнем «неглибоке переживання можливої самотності» у групі 41–50 років середні показники є вищими на 8,9 балів ( $r=2,57$  при  $p=0,05$ ), за рівнем «глибоке переживання актуальної самотності» у даній групі вищі на 8 балів ( $r=2,41$  при  $p=0,05$ ), за рівнем «надмірно глибоке переживання самотності» – на 11,2 балів ( $r=2,69$  при  $p=0,05$ ).

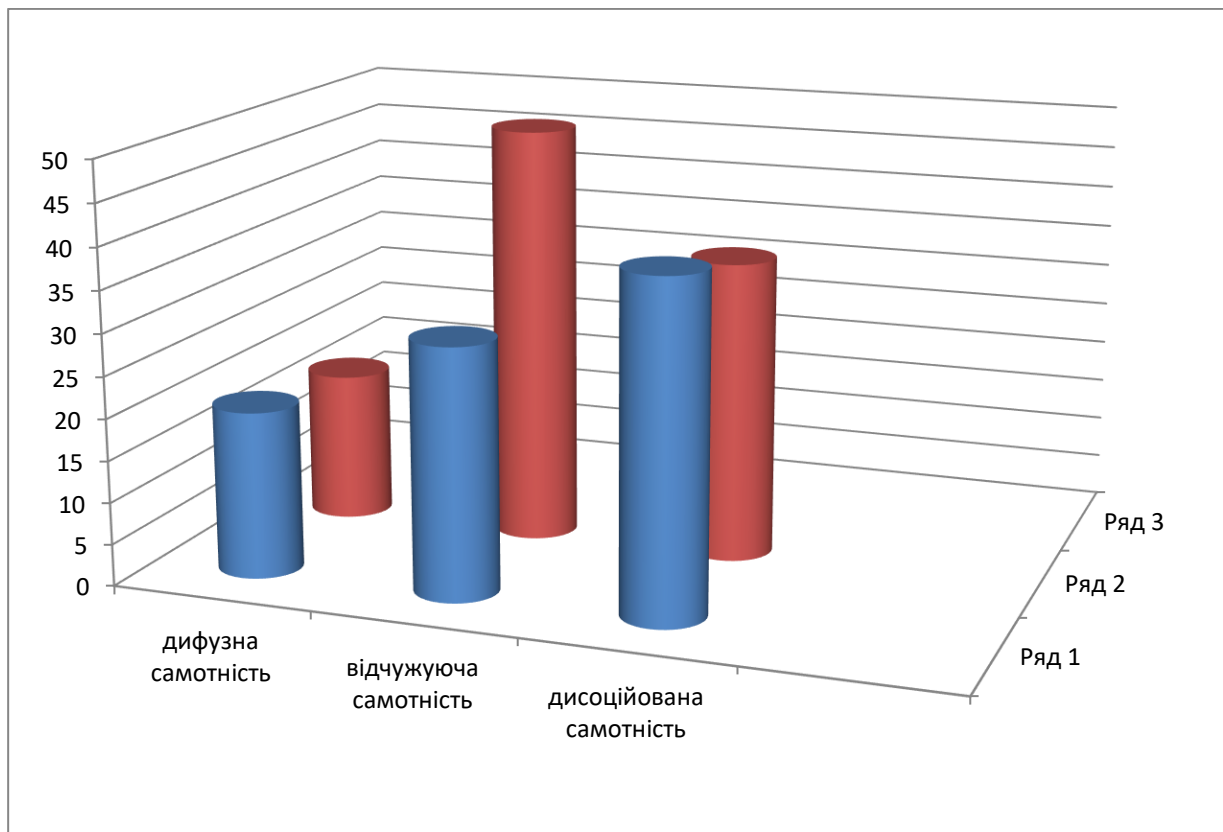
А за рівнем «відсутність переживання самотності» відмінностей майже немає – 0,7 балів. Графічно отримані дані глибини переживання самотності представлено на рис 2.



**Рис. 2. Показники глибини переживання самотності жінками, середні значення**

Отже, самотні жінки від 41 до 50 років більш гостріше та глибше переживають внутрішню напругу через усвідомлення неспроможності створити родину, зберегти сім'ю, втрату внутрішньої нездатності опиратися викликам зовнішнього світу, втрату орієнтацій у житті. Це все супроводжується переживанням самотності.

Серед досліджуваних виявлено всі види самотності. Було припущено, що у самотніх жінок віку середньої дорослості переважає такий вид самотності як відчужуючи самотність. Відсотковий розподіл груп з визначеними видами самотності надано на рис. 3.



**Рис. 3. Результати діагностичного опитувальника виявлення виду самотності (С.Г. Корчагіна), %**

Найбільше серед жінок від 41 до 50 років проявляється такий вид самотності як відчужуюча (50% опитаних). Для даного виду самотності характерна тривожність, збудливість, низька емпатія, протиборство у конфлікті, виражена нездатність до співпраці, підозрлість та залежність у міжособистісних стосунках. Щодо дисоційованої самотності, то у досліджуваних цієї підгрупи зустрічається у 30% опитаних.

З метою визначення прояву тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності в жінок віку середньої дорослості, що є самотніми, було використано методику «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком). Було припущено, що самотні жінки віку середньої дорослості мають високий рівень тривожності та фрустрації.

Як бачимо в таблиці 2 відмінності між середніми показниками груп за такими психічними станами, як тривожність та фрустрація спостерігаються на статистичному рівні (t-критерієм Стьюдента). У групі жінок віку середньої дорослості (41–50 років) середні показники тривожності на 6,7 балів вищі ( $t=2,53$  при  $p=0,05$ ), тобто вони переживають в більшій мірі тривожність, ніж молодші жінки.

**Прояв психічних станів, середні значення**

Психічні стани	Середні показники		t-критерій Стьюдента
	30–40 років	41–50 років	
тривожність	10,1	16,8	<b>2,53*</b>
фрустрація	8,2	14,1	<b>2,57*</b>
агресивність	8,4	8,0	1,21
ригідність	9,8	10,4	1,23

Примітка: \* - статистично значущі відмінності на рівні 0,05

Отже, у групі самотніх жінок віку середньої дорослості більше проявляється тривожність та фрустрація.

**Список використаних джерел**

1. Барінова Н. Взаємозв'язок проблем самотності та спілкування. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна*. Серія : Психологія. Харків, 2010. № 902. С. 13–18.
2. Губа Н. Теоретичний аналіз соціально-психологічних факторів виникнення самотності. *Проблеми сучасної психології*. 2012. С. 53–57.
3. Железнякова Ю.В. Теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «самотність». *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2013. Вип. 45(2). С. 65–72.

**Л.М. Воєвідко**

кандидат педагогічних наук, доцент,

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

**Д. Сорич**

здобувач другого магістерського рівня вищої освіти,

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

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ  
У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Особливістю Нової української школи є організація нового освітнього простору. Освітнє середовище Нової української школи сприяє вільному розвитку особистості, патріота, інноватора. У сучасній школі мають бути забезпеченими оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у нього

природних задатків, його здатності до свободи, відповідальності, інновацій та творчості.

Формування патріотичної свідомості учнів початкових класів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності, як провідної, шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель-учень», «учень-учень» [1, с. 5]; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Зауважимо, що мета професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в організації освітнього процесу школярів в Новій українській школі, результатом якого мають виступати сформовані у них ключові та музичні компетентності, які ґрунтуються на основі загальнолюдських та національних цінностей, а також розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання та розвитку [2, с. 221]

Найважливішим виховним спрямуванням змісту навчального предмета «Мистецтво» в Новій українській школі є – формування в учнів найбільш значущих для українського народу цінностей: патріотизм, соціальна справедливість, первинність духовного щодо матеріального, гуманізм, працелюбство, взаємоповага; виховання в дитини свого власного «Я», віри у свої сили, талант, здібності; виховання творчої, соціально-активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу, речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей учнів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів й науковців. Характеризуючи творчість учнів, слід наголосити, що вони найчастіше не створюють щось зовсім нове, але створення, відкриття суб'єктивно нового для учня / учениці вже є проявом творчості. Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

Під час процесу формування патріотичної свідомості учнів на уроках «Мистецтва» варто використовувати творчі завдання та проєктну

діяльність, які допомагають учням розвивати фантазію, критичне мислення та базуються на принципах продуктивності, саморозвитку, співробітництва й партнерства, зв'язку дослідження з реальним життям. Метод проєктів дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, громадянську, вміння вчитися, соціальну; дає можливість залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності учнів.

Для формування патріотичної свідомості школярів на уроках «Мистецтва» дуже важливим є поєднання національного і музично-естетичного компонент. Звичайно, невичерпні можливості мають для цього предмети художньо-естетичного циклу в закладах загальної середньої освіти, зокрема, уроки «Музичного мистецтва». Очевидно, вчителю, як духовному провіднику у цьому процесі, необхідно проводити постійну творчо-пошукову роботу. Урок матиме великий естетичний потенціал, якщо йому слугуватимуть ефективні педагогічні методи, засоби, принципи едукації, серед яких і індивідуальний підхід до вирішення пізнавальних завдань, і підбір та оформлення наочного і роздаткового матеріалу, що сприятиме творчому розвитку у процесі формування патріотичної свідомості учнів Нової української школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Варава Н.М. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді засобами позашкільної освіти. *Виховна робота в школі*, № 11, 2016. С. 6–9.

2. Воєвідко Л.М. Підготовка вчителя музичного мистецтва до роботи в Новій українській школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 32 (1–2022). Київ : Міленіум, 2022. С. 218–232.

3. Концепція патріотичного виховання. 2022. Доступно: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdylonovu-kontseptsiyu-patriotichnogovyhovannya/>

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування нової української школи. 2016. Доступно: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

**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

**К.М. Рябокляч**

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

**ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ БОЙОВИХ ДІЙ**

Нині Україна перебуває в центрі історичних процесів, головним з яких є відстоювання власного суверенітету, незалежності і територіальної цілісності зі зброєю в руках. Захист від територіальних посягань російської федерації є одним із найбільш актуальних і злободенних процесів, які визначають пріоритетні військово-стратегічні цілі могутньої української армії, делеговані військовим підрозділам керівництвом Збройних Сил і народом України. Для забезпечення бойового духу української армії військовослужбовцям важливо пройти військово-психологічну підготовку, спрямовану на підвищення їхньої резилієнтності до небезпечних та екстремальних умов проходження військової служби.

Організація військово-психологічної підготовки покладається на офіцерів-психологів та офіцерів по роботі з особовим складом. Залучаються також військові священики (капелани) і сили позаштатних мобільних груп, які спеціалізуються на наданні психологічних послуг. У підрозділах психологічної служби широко задіяно фахівців, які опікуються психічним здоров'ям військовослужбовців, здійснюючи первинну психологічну підготовку до ведення військової служби, надаючи допомогу бійцям із посттравматичними стресовими розладами, бойовими психічними травмами синдромами емоційного вигорання, депресії, неврастенії та ін. порушеннями поведінки, зумовленими дією надзвичайних стресових факторів.

Згідно Стандарту «Індивідуальна підготовка військовослужбовця з психологічної підготовки» (Стандарт І – СТ-4, 2013), затвердженого Міністерством оборони України, психологічну підготовку схарактеризовано як цілісний та організований процес формування у військовослужбовців психічної стійкості та готовності до дій у бою в

складних умовах під час тривалої нервово-психологічної напруги, подолання труднощів, пов'язаних із виконанням військового обов'язку. Об'єктом психологічної підготовки є військовослужбовці та військові підрозділи, суб'єктом – командири; офіцери по роботі з особовим складом; інструктори; викладацький склад навчальних закладів (підрозділів).

Представлений військовий стандарт визначає мінімальний обсяг знань, навичок і вмінь з психологічної підготовки до виконання конкретних завдань, а також окреслює критерії їх оцінки. Відповідно до цього виокремлено три основні напрями психологічної роботи: 1) загальна психологічна підготовка, завданням якої є формування єдиних для військовослужбовців психологічних якостей згідно з вимогами війни; 2) спеціальна психологічна підготовка, спрямована на розвиток специфічних військово-професійних якостей військовослужбовців відповідного роду військ; 3) цільова психологічна підготовка, зорієнтована на формування бойового психічного стану, чіткої внутрішньої установки на підготовку до виконання конкретного бойового завдання.

Питання психологічної підготовки військовослужбовців було опрацьовано в різних теоретико-практичних дослідженнях. Наукові розвідки (Кокун, Мороз, Пішко & Лозінська, 2022) засвідчують необхідність формування двох основних видів готовності – особистісної та функціональної. Автори виокремлюють 20 показників особистісної та 18 – функціональної готовності. Особистісна включає низку різновидів: моральну (усвідомлення обов'язку, активну життєву позицію, соціальний сенс, спрямованість, урахування небезпеки, потребу у військово-професійному самовдосконаленні); вольову (впевненість у собі, організованість, сміливість, самоконтроль, готовність до ризику); комунікативну (знання військово-професійної термінології, комунікабельність, вміння віддавати чіткі команди, переконливість, повагу до колег, готовність до взаємодопомоги); загальнопсихологічну (здатність до саморегуляції психічного стану, контроль особистісної тривожності, планування, аналізу результатів виконання бойового завдання). Другим різновидом визначено функціональну готовність, яка складається з мотиваційної (відданості військовій службі, бажання досягти успіху в бою); когнітивної (знання військових обов'язків, методів вирішення завдань); креативної (здатності генерувати ідеї); орієнтувальної (аналіз умов діяльності); операційної (наявності військових умінь і навичок); оцінювальної (самооцінки власної

військово-професійної підготовленості та відповідності результатів дій окресленим вимогам).

Модель психологічної готовності (Prykhodko, Lyman & Matsehora, ets. 2021) включає чотири базових компоненти: «Здатність до вольових зусиль (мобілізація)», «Бойове братство», «Професійна ідентичність», «Самовладання (витривалість)». Провідна роль у ній належить вольовим якостям, бойовій згуртованості, патріотизму й адаптаційним ресурсам особистості, які дають змогу зберігати ефективність бойової діяльності військовослужбовців в умовах ризику.

Найбільш конструктивним чинником готовності дослідники (Колесніченко, Мацегора, Приходько, 2019) вважають готовність до екстремальної діяльності та ризику. Вона пов'язана з інтенсивністю психічних і фізіологічних процесів. Це, насамперед, готовність до актуалізації свого інтелектуального й особистісного потенціалу, здатність приймати рішення в екстремальних умовах, виражена раціональністю. Науковцями вона характеризується як надситуативна мотивація, що обумовлює прийняття рішення про ризик в умовах невизначеності, виражені раціональні дії з урахуванням власного потенціалу та ймовірних небезпек, відповідальність за результати і наслідки своєї діяльності.

У Стандарті підготовки (Стандарт І – СТ-4, 2013) зазначено, що під час формування психологічної готовності потрібно ознайомити особовий склад з усіма факторами, які можуть виявляти негативний вплив на психіку під час виконання завдань. Ураховуються умови вогневої, технічної, фізичної, спеціальної підготовки, які є необхідними елементами навчання. Важливо практично відпрацювати заходи психологічної підготовки під час застосування штатного озброєння і військової техніки перед виконанням завдань за призначенням. Не менш важливою є психологічна підготовка особового складу до виконання завдань у відриві групи (або бійця) від основних сил, що може статися у ході виконання навчально-бойових завдань.

Отже, в протистоянні, де обидві сторони мають однаковий військовий ресурс, більше шансів на перемогу матиме той, хто отримує більш потужну психологічну підготовку. У наших дослідженнях психологічна готовність до виконання службово-бойових завдань характеризується як мотивостимулюючий чинник, який забезпечує психічну стійкість і готовність до дій, пов'язаних із виконанням військового обов'язку. Щоб успішно виконувати бойові завдання, важливо залишатися зосередженим, контролювати свої емоції та



використовувати стресову обстановку у своїх інтересах, що підвищуватиме, у наслідку, ефективність виконання бойових завдань.

### Список використаних джерел

1. Кокурн О.М., Мороз В.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Формування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до виконання завдань за призначенням під час бойового злагодження : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2021. 170 с.

2. Колесніченко О.С., Мацегора Я.В., Приходько І.І. Психологічна готовність до ризику військовослужбовців Національної гвардії України : моногр. Харків : НАНГУ, 2019. 257 с.

3. Стандарт підготовки І–СТ-4 «Індивідуальна підготовка військовослужбовця з психологічної підготовки». розроб. І.М. Чубенко, В.В. Котвіцький, В.В. Григор'єв, Е.С. Литвиненко. Київ : МО України, 2013. 29 с.

4. Prykhodko I., Lyman A., Matsehora Y. etc. The Psychological Readiness Model of Military Personnel to Take Risks during a Combat Deployment. *BRAIN*. 2021. Vol. 12 (3). P. 64–78.

Prof. UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski, Polska

## RODZINA WOBEC SYTUACJI KONFLIKTU

Rodzice dając życie potomstwu stają się nie tylko opiekunami, ale także wzorami osobowymi, nauczycielami i przewodnikami na drodze życia swoich dzieci. Rodzina jest szkołą charakteru, rozpoznawania dobra i zła czyli rozumowania moralnego, niezależnie od transmisji kulturowej.

W życiu codziennym częstokroć dochodzi do zderzenia ocen, poglądów czy dążeń ludzi będących ze sobą w stosunkach interpersonalnych w przeróżnych sytuacjach społecznych i to zderzenie może prowadzić do konfliktów. Krystyna Balawajder zauważa, że „jeśli ludzie się spotykają, komunikują ze sobą, są otwarci, to prędzej czy później pojawiają się między nimi różnice prowadzące do konfliktu”<sup>1</sup>. Zgadając się z takim podejściem należy zauważyć, że wobec powyższego w rodzinie musi dochodzić do sytuacji konfliktowych bowiem tutaj bezpośrednia styczność ma najwyższą częstotliwość. Dodatkowo, jak twierdzą Worchel, Cooper i Goethals

<sup>1</sup> K. Balawajder, *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, s.87, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, (red.), D. Borecka – Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s.137-179.

«Konflikt kształtowany jest przez sposób, w jaki strony postrzegają sytuację bardziej niż przez to, jaka sytuacja jest w rzeczywistości. Innymi słowy, percepcja staje się rzeczywistością»<sup>2</sup>. Rozumiejąc, że każdy człowiek jest indywidualnością i ma prawo do własnego postrzegania rzeczywistości zachodzi pytanie, w jakim stopniu i czy w ogóle możliwe jest obiektywne postrzeganie rzeczywistości? Czy niewątpliwie ogromny wpływ jaki rodzina ma na swoich członków prowadzić może do tak silnej identyfikacji jej członków, że percepcja staje się wspólną rzeczywistością?

Warto zauważyć, w kontekście rodziny, za Grethe Nordhelle iż «Można mówić o konflikcie w momencie, gdy różnice między ludźmi wzajemnie od siebie zależnymi uznawane są za ograniczające i zagrażające potrzebom i interesom jednostki oraz kiedy dochodzi do napięcia i intensyfikacji uczuć, ponieważ jedna ze stron ma wrażenie, że jej oponent wykorzystuje swoją siłę, by wpłynąć na sytuację i zmienić ją na swoją korzyść»<sup>3</sup>. W rodzinie prawidłowo funkcjonującej ścierają się poglądy, potrzeby i musi dochodzić do konfliktów bowiem jak twierdzi Richard Lazarus radzenie sobie z sytuacją to złożony proces i ująć go można jako «ciągłe zmiany zachowań poznawczych i behawioralnych w celu zaspokojenia swoistych zewnętrznych i wewnętrznych potrzeb, które w mniemaniu tej osoby przekraczają lub obciążają zbytnio jej aktualne możliwości»<sup>4</sup>. Pomocą i sposobem na radzenie sobie z sytuacjami dnia codziennego, a także z konfliktami jest naturalny trening społeczny. Wszelkie interakcje są w istocie sytuacjami treningowymi, ale również okazją dla doskonalenia społecznych umiejętności. Za sprawą treningu społecznego człowiek zdobywa doświadczenia o wielowymiarowym charakterze. Bardzo ważne zatem jest ćwiczenie tychże w warunkach oddających naturalne interakcje społeczne. Pomocny w doskonaleniu zachowań społecznych jest trening umiejętności społecznych zwany laboratoryjnym. Taki trening najczęściej odbywa się w uprzednio przygotowanej do tego celu sali szkoleniowej, tak zwanego laboratorium w którym odbywają się ćwiczenia prawidłowych zachowań społecznych, a także wypracowywanie odpowiednich interpersonalnych nawyków. Trening tego typu bazuje na metodach aktywnych, czyli zachowania jakie ćwiczą osoby trenujące, wymagają od nich zaangażowania, co skutkuje tym, że przyswajają oni sobie określone doświadczenia społeczne.

---

<sup>2</sup> S. Worchel, J. Cooper, G.R. Goethals, *Understanding social psychology*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company, California 1991, s. 337.

<sup>3</sup> G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Gdańsk 2010, s. 26.

<sup>4</sup> Por. M. Grey, *Trening umiejętności radzenia sobie z cukrzycą dla młodzieży*, *Diabetologia po Dyplomie*, Tom 8, nr. 3, 2011, s. 39, za: R.S. Lazarus, S. Folkman, *Coping and adaptation*. In *The Handbook of Behavioral Medicine*, Gentry WD, Ed., Guilford, New York 1984, s. 282–325.

Wyposażenie człowieka w odpowiednie interpersonalne nawyki jest szansą na pokojowe rozwiązywanie konfliktów w naszych rodzinach.

### **Bibliografia**

1. Balawajder Krystyna, *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, (red.) D. Borecka-Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
2. Grey Margareth, *Trening umiejętności radzenia sobie z cukrzycą dla młodzieży*, [w:] *Diabetologia po Dyplomie*, Tom 8 Nr. 3, 2011.
3. Lazarus R.S., Folkman S., *Coping and adaptation. In The Handbook of Behavioral Medicine*, Gentry WD, Ed., Guilford, New York 1984.
4. Nordhelle Grethe, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, FISO, Gdańsk 2010.
5. Worchel S., Cooper J., Goethals G.R., *Understanding social psychology*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company, California 1991.

### **Eduard Ivashkevych**

Doctor of Psychology, Professor,  
Professor of General Psychology and Psychological diagnostics of Rivne  
State University of the Humanities,  
Rivne, Ukraine

### **Vitalii Spivak**

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,  
Assistant Professor of the Department of Social Work,  
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE ABILITY OF THE PERSON TO MONITOR ONE'S OWN AND OTHER PEOPLE'S EMOTIONS AND FEELINGS**

The process of professional and life self-determination, which are necessary for personal development, in a great degree create conditions for actualizing the abilities and develop the experience of a young person. Not only a sufficient level of general intelligence, erudition, but also the presence of formed mental formations are responsible for the ability of young people to manage their thoughts, needs and feelings, to build harmonious relationships with themselves and the surrounding world (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019). All these processes play a decisive role in overcoming

external and internal obstacles by providing the way to effective life implementation. These mental formations, more often than other processes, are considered within such a phenomenon as social intelligence and emotional intelligence, which are an actual and promising problem of scientific research in the sphere of Modern Psychology. We consider it appropriate to show the reliability of the concept “emotional intelligence” in the whole, to show if we can use it in our further researches. If it is, in what sense it is reliable to use the concept «emotional intelligence» from the psychological point of view (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

The understanding of *intelligence* is based on one or another of its models, which is based on some a priori theoretical models, and then it was verified in empirical researches. In Psychology, *two main approaches to intelligence* are distinguished: Cognitive Approach (Wright & Webb, 2011) (intelligence is determined through its main manifestations in the cognitive activity of the individual, such as activation of the act of thinking, memory, imagination and other mental functions) and Categorical Approach (Stephens & Rains, 2011), which allows to reveal the structure of intelligence, conditions and mechanisms of its functioning and development.

According to the sixth, Structural and Functional Approach, we provided our researches of Social Intelligence. Thus, according to our theoretical conception, social intelligence is directly related to the knowledge of human behavioral information. Also, it was defined as a system of intellectual abilities and characteristics of the person. Particular attention we deserve to the concepts which define social intelligence through the system of cognitive characteristics, according to which the effectiveness of communication depends on communicative, cognitive and vital competencies of the person, a great success of human processing of social information.

We think, that social intelligence is a system of cognitive characteristics of the individual. It consists of *three basic components*: social-perceptive abilities, social imagination and social technique of communication. So, the effectiveness of subject-subject communication largely depends on the formation of social intelligence.

Social intelligence is considered as *a certain cognitive component of communicative competence*, which is defined as the ability of the individual to accept the position, point of view of another person, to predict his/her behavior, to effectively solve various problems arising between subjects of dialogical interaction. We consider «social competence» as a broader content category, both in content and in functional plans, while social competence plays the role of so-called cognitive determinants of the development of social intelligence.

We believe that if we accept the theory of H. Gardner (1983), namely that *emotional intelligence* is defined as *a set of non-cognitive abilities, competencies or skills* that affect a person's ability to face challenges in the external environment, then *emotional intelligence should be attributed to the empathic aspect of social intelligence*. That is, we will consider *emotional intelligence as a component of social intelligence*. Let's justify our own point of view.

So, we proposed to define *emotional intelligence* as the ability to monitor one's own and other people's feelings and emotions, to distinguish between them and use this information to manage own spheres of thinking and actions. Thus, we'd like to apply the understanding of emotional intelligence onto the paradigm of indicating the degree of the development of such cognitive human qualities, as self-awareness, self-control, motivation, the ability to put oneself onto the place of other people, to provide cooperation with them and establishing mutual understanding with others. In this context, emotional intelligence is a set of general personality abilities, interconnected four skills, such as: awareness of one's own emotions, the ability to determine what emotion the person feels at a given moment in time, to determine what basic emotions consists of this understanding; the ability to manage one's own emotions (to change the intensity of emotions), to determine the source and the cause of their occurrence, the degree of usefulness; understanding other people's emotions, determining emotional states by their verbal and non-verbal manifestations; management of other people's emotions, providing purposeful action on emotions. At the same time, we'd like to make a generalization regarding the definition of emotional intelligence. *Emotional intelligence*, as we see, is the ability of an individual to adequately perceive, evaluate and express emotions; the individual's ability to generate feelings when they contribute to thinking, to understand emotions and knowledge related to these emotions, the individual's ability to regulate emotions, contributing to one's own emotional and intellectual growth.

So, we defined *emotional intelligence* as the ability to understand one's own and other people's feelings, to motivate oneself and others, to manage emotions both alone with oneself and in the environment of others. Based on the materials of psychological research and a series of surveys, we'll prove that success in life, which depends not so much on general intelligence (we mean IQ), but on the ability to control one's own emotions, actually the level of IQ formation.

We highlighted the emotional intelligence as the ability to understand *personal relationships*, which are represented in emotions of the individual, as well as the ability to manage the entire emotional sphere on the basis of

their intellectual analysis and synthesis. We believe that a necessary condition for emotional intelligence is the subject's understanding of emotions, and the final product of such ability is decision-making based on the display and understanding of emotions that differentiate events with existing personal content.

Social and emotional intelligence in the structure of the first one are provided by self-control of the person. In such sense we can differentiate simple emotions and emotional intelligence. The last one consists of the ability to «dosage» emotions, and is manifested in the field of communication, which necessarily requires the presence of well-developed empathy. Also, we can give the explanation of emotional intelligence through the concept of «intelligence», since it not only raises us above our passions and weaknesses, but also helps us to take a great advantage of all our advantages, talents and virtues. We suggest interpreting emotional intelligence as a set of abilities to understand one's own and other people's emotions and manage them. Sometimes we understand, that it is better to interpret emotional intelligence through cognitive abilities, and not to include personal qualities into its composition. In such a way emotional intelligence can facilitate or hinder the understanding of emotions, without being structural units of the latter. We'd emphasize a great importance of understanding, that emotional intelligence is not the opposite of general or social intelligence, but it is only a unique intersection of both processes. This allows us to define emotional intelligence as a group of mental abilities that help the person to perceive and understand one's own feelings, as well as the feelings of other people, which leads to the ability to regulate feelings emotionally. Both sides of emotional intelligence are important. We mean the understanding emotions with the help of cognitive aspect of social intelligence and providing productive components of intelligence (creativity, intuition) with the help of emotions. In such a way we'd like to note that emotional phenomena are regulated and mediated by the individual, indicating the presence of a complex of individual abilities and traits that can be responsible for the influence of emotional phenomena on the entire process of cognition and human behavior.

So, according to the results of the analytical review, we can note that in modern psychological studies emotional intelligence is considered as an important integral characteristic of the person, which is realized in the person's ability to understand emotions, to generalize their content, to distinguish emotional subtext in interpersonal relations, to regulate emotions in such a way as to contribute with the help of positive emotions to successful cognitive activity and to overcome negative emotions that interfere with the communication or threaten the achievement of individual success.

There are discussive questions of the probable existence of the influence of emotional intelligence on the success of solving the main life tasks by the person. These questions are debatable and promising for our further studies. We also predict that emotional intelligence is a possible and important condition for ensuring subjective well-being, self-improvement, friendly relationships and personal well-being. All these aspects we'll prove in further our publications.

### **Literature**

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

2. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann, 1983. 178 p.

3. 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*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 265–285. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>.

4. Stephens K.K., Rains S.A. Information and communication technology sequences and message repetition in interpersonal interaction. *Communication Research*. Vol. 38 (1). 2011. P. 101–122. DOI:10.1177/0093650210362679

5. Wright K.B., Webb L.M. *Computer-mediated communication in personal relationships*. New York: Peter Lang, 2011. 144 p.

### **М.І. Куляк**

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

## **ПРОБЛЕМА САМОПОВАГИ В ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Проблема самоповаги займає значне місце у системі психологічних знань. Вона фігурує в дослідженнях від початку існування психологічної науки: У. Джемс в одному з перших підручників з психології чітко висвітлює цю тему, визначаючи самоповагу як міру відповідності досягнень (успіхів) рівню домагань (James, 1979). Згодом цією проблемою займалися такі класики

психології, як А. Адлер (Adler, 1927), К. Хорні (Horney, 1937). Так, А. Адлер розглядав самоповагу як спосіб подолання почуття неповноцінності, характерного, на його думку, для більшої частини людської поведінки, як позитивної, так і негативної. Аналізуючи природу людських неврозів, К. Хорні дійшла висновку, що здорова самоповага є ключем до вирішення багатьох, якщо не більшості, психологічних та поведінкових проблем. Особливо активну увагу самоповазі стали привертати після робіт А. Маслоу (Maslow, 2004) та К. Роджерса (Rogers, 1961), в яких було висвітлено ключову роль самоповаги для добробуту та гармонійного розвитку особистості. У другій половині ХХ століття самоповага стала входити до трійки найдосліджуваніших феноменів у психології особистості та соціальної психології поряд із статтю та негативними афективними станами (Rhodewalt & Morf, 1998). Інтерес до проблеми самоповаги не згасає з часом – лише у базі даних PsychINFO представлено понад 30 тисяч статей, розділів та книг, які безпосередньо присвячені самоповазі.

Самоповага розглядається як найважливіша характеристика людської особистості та поведінки. Подібний інтерес до цієї теми можна пояснити тим, що самоповагу пов'язують з широким спектром проявів людської психіки. К. Мрук, автор підручника з проблеми самоповаги, зазначає, що самоповага пов'язана з абсолютно різними аспектами людського досвіду. Так, вона часто згадується при різних психічних розладах, таких як депресія, тривога та проблеми з навчанням. Вивчається і те, як самоповага співвідноситься з життєвими проблемами, знайомими більшості людей і не пов'язаними з психопатологією, такими як невдачі у досягненні будь-яких цілей чи розрив у стосунках. Нарешті, феномен самоповаги не відокремимо від таких явищ як психічне здоров'я, благополуччя, задоволеність життям, успішність та самоефективність (Mruk, 2008). Будучи пов'язаною з широким спектром особистісних та поведінкових особливостей, самоповага допомагає зрозуміти, ким людина є як унікальна особистість, допомагає розкрити зміст її вчинків, мотивацію, характер короткострокових та довгострокових життєвих цілей, стосунки з іншими людьми (Mruk, 2013).

Незважаючи на велику кількість фактичного матеріалу, зібраного дослідниками самоповаги, всередині цієї теми залишається багато запитань та протиріч. Одна з найвагоміших проблем в цій області – відсутність єдиного розуміння того, що являє собою самоповага. Багато в чому це пов'язано з тим, що самоповага – складне та багатоаспектне поняття. Різними авторами вона розглядається як стабільна особистісна



риса (Rosenberg, 1965), як і мінливий під впливом середовища стан (Leary & Downs, 1995); як захист проти життєвих негараздів, що дозволяє зберегти ідентичність (Pyszczynski, Greenberg, Solomon & Arndt, 2004) і як мотиваційна сила, що спонукає до розвитку, змін, розширення кордонів «Я», пов'язаних з ризиком (Rogers, 1961, White, 1963, Crocker & Park, 2004). Самоповага має когнітивний (знання про себе, свої сильні та слабкі сторони), емоційний (позитивне чи негативне ставлення до себе) та особистісно-мотиваційний аспекти (Wells & Marwell, 1976). Також вона може бути високою та низькою (Rosenberg, 1965), стабільною та нестабільною (Kernis & Paradise, 2002), автентичною та захисною (Deci & Ryan, 1995, Kernis, 2006, Mruk, 2013).

Термінологічну плутанину посилює надзвичайна комплексність терміну, що включає безліч різних понять з галузі психології «Я», таких як «погляд на себе», «довіра до себе», «усвідомлення себе», «задоволеність собою» тощо.

Так, Л. Уеллс і Г. Марвелл вважають, що в основі самооцінки лежать два психологічні процеси: оцінка себе (переважно пов'язаний з когнітивними конструктами) та ставлення до себе (який пов'язаний з афективним самосприйняттям), межу між якими складно провести послідовно та чітко (Wells & Marwell, 1976). Смелзер виділяє три компоненти: сприйняття компетентності, як володіння деякими позитивними якостями (наприклад, розум, сила, воля), валентність емоційного самосприйняття (ступінь його позитивності чи негативності) та оцінний елемент (ступінь відповідності деяким ідеальним стандартам). Ці класифікації цілком узгоджуються із існуванням у вітчизняній літературі двох термінів – самооцінка та самоповага (хоча деякі автори використовують терміни самооцінка та самоповага як синонімічні).

Необхідність розрізняти терміни самооцінка та самоповага підтверджується емпірично. Так були в дослідженнях в яких показано, що рівень самоповаги (за методикою Розенберга) та самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) найчастіше демонструє неузгодженість. Наприклад, рівень самооцінки у людей похилого віку знижується за більшістю параметрів (за винятком таких шкал, як «характер», «відносини з іншими людьми»), що відповідає реальному зменшенню соціальної та трудової активності, зниження когнітивних здібностей тощо. Проте рівень самоповаги залишається незмінним. Це свідчить про нетотожність даних особистісних конструктів.

### Список використаних джерел

1. Adler A. Understanding human nature. New York : Fawcett, 1927.
2. Crocker J., Park L. E. The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 2004. V. 130. p. 392– 414.
3. Deci E. L., Ryan M. R. Human autonomy: The basis for true self-esteem. *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York : Plenum, 1995. p. 31– 51.
4. James W. Some problems of philosophy. Cambridge, MA and London : Harvard University Press, 1979.
5. Horney K. The neurotic personality of our time. New York : W.W. Norton & Co, 1937.
6. Kernis M.H. Self-esteem: Issues and answers. Oxford, UK : Psychology Press, 2006.
7. Kernis M.H., Paradise A.W. Distinguishing between secure and fragile forms of high self-esteem. *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, 2002. p. 339-361.
8. Leary M.R., Downs D.L. Interpersonal functions of the self-esteem motive : The self-esteem system as a sociometer. New York : Plenum, 1995.
9. Maslow A.H. On Dominance, Self-Esteem, and Self-Actualization. Monterey : Brooks/Cole Publ., 2004.
10. Mruk C.J. Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice. New York : Springer, 2013.
11. Mruk C.J. The Psychology of Self-Esteem: A Potential Common Ground for Humanistic Positive Psychology and Positivistic Positive Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 2008. V. 36. p. 143-158
12. Pyszczynski T, Greenberg J., Solomon S., Arndt J. Why Do People Need Self–Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 2004. V. 130. № 3. p. 435–468.
13. Rhodewalt F, Morf C.C. On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. V. 74. p. 672-685.
14. Rogers C. On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961
15. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965.
16. Wells L.E., Marwell G. Self-esteem : Its Conceptualization and Measurement. London, 1976.
17. White R. Ego and reality in psychoanalytic theory : A proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues*, 1963. № 3. p. 125– 150.

**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

**Г.О. Лозіна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ САМОТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Самотність – це стан почуття відсутності близьких відносин або соціальної підтримки, який може виникати, коли людина відчуває себе відокремленою від інших або відчуває недостатню взаємодію з іншими людьми. Це необов'язково означає, що людина фізично відокремлена від інших, але вона може відчувати відсутність емоційної, соціальної або психологічної зв'язку з іншими людьми. Самотність може бути тимчасовою або тривалою, і вона може виникати з різних причин, включаючи втрату близької людини, географічну віддаль від родини і друзів, відчуття неприйняття чи непорозуміння в соціальному оточенні, а також інші фактори. Самотність може мати негативний вплив на фізичне і психічне здоров'я людини і вимагає уваги та підтримки.

Самотність є предметом досліджень у багатьох галузях науки, включаючи психологію, соціологію, медицину, антропологію та інші галузі. Вчені займаються вивченням самотності, її причин, наслідків і способів подолання. Психологи вивчають психологічні аспекти самотності, такі як вплив самотності на психічне здоров'я, механізми виникнення почуття самотності і техніки психологічної підтримки та лікування для осіб, які стикаються з цим станом. Соціологи вивчають соціальні аспекти самотності, такі як вплив соціальних мереж, культурних чинників і суспільного середовища на почуття самотності. Медичні дослідження вивчають вплив самотності на фізичне здоров'я, такі як серцеві захворювання, депресія і інші захворювання, що можуть бути пов'язані з почуттям самотності. Професіонали в галузі соціальної роботи і психотерапії працюють з людьми, які відчувають самотність, надаючи їм психологічну та соціальну підтримку. Деякі антропологи досліджують самотність в культурному контексті та вивчають, як різні культури ставляться до цього явища.

Дослідження самотності важливі, оскільки вони допомагають розуміти цей стан, розробляти стратегії подолання та покращення якості

життя осіб, які стикаються з самотністю.

Самотність має різні психологічні аспекти і може впливати на людей по-різному. Серед осіб, які відчують самотність, часто спостерігаються емоції, такі як сум, пригніченість, туга, тривога та роздратованість. Ці емоції можуть виникати внаслідок відчуття відсутності соціальної підтримки та зв'язку з іншими. Самотність може впливати на самооцінку і самоповагу людини. Особа може почати вірити, що її самотність свідчить про її недоліки або неспроможність встановлювати близькі відносини.

Довготривала самотність може призвести до погіршення психічного здоров'я, включаючи депресію, тривожність і інші психічні розлади; може впливати на когнітивні функції, включаючи здатність до концентрації і прийняття рішень (особи, які відчують самотність, можуть мати труднощі в розв'язанні завдань та у вирішенні проблем); може стимулювати людину шукати соціальний зв'язок та бажати встановити нові відносини.

Самотність може призвести до відчуття ізоляції і відокремлення від інших. Людина може відчувати, що її проблеми і емоції не розуміють або не приймаються іншими. Деякі люди можуть розвивати позитивне ставлення до самотності і використовувати цей час для рефлексії, творчості та особистісного зростання.

Психологічні особливості самотності можуть варіювати в залежності від індивідуальних рис особистості, тривалості та причин самотності. Важливо розуміти, що самотність – це складний стан, і для багатьох людей важливо оточувати себе підтримкою та розумінням, щоб подолати її негативний вплив.

Самотність в юнацькому віці може мати свої особливості через унікальні психологічні та соціальні аспекти, що властиві цьому періоду життя.

- Спроба формування ідентичності: юнаки переживають процес формування своєї ідентичності, визначення власних цінностей, переконань і ролей у суспільстві. Самотність може виникати, коли підлітки намагаються зрозуміти, хто вони є.

- Зміни в соціальних відносинах: у юнацькому віці відбуваються значні зміни у соціальних відносинах. Підлітки можуть втрачати деякі дитячі дружби і одночасно намагатися встановити нові стосунки з ровесниками. Це може викликати почуття самотності, якщо вони не впевнені, як знайти нових друзів або як взаємодіяти зі своїми ровесниками.

- Розвиток емоцій і стабільність: юнаки можуть досліджувати інтенсивні емоції і перепади настрою, що робить їх більш схильними до

почуття самотності, особливо якщо вони не мають можливості висловити свої почуття та знайти підтримку.

- Експерименти зі зв'язками: юнаки часто роблять перші кроки в експериментах зі стосунками, включаючи романтичні відносини. Це може бути періодом нестійких інтимних стосунків, що може впливати на їх емоційний стан і відношення до самотності.

- Вплив технологій: технології і соціальні мережі можуть зробити юнаків більш схильними до онлайн-самотності, де вони можуть відчувати, що не вписуються у ідеалізоване життя інших у соціальних мережах.

Важливо розуміти ці особливості, щоб надавати юнакам необхідну підтримку і допомогу у подоланні самотності. Створення сприятливого середовища для спілкування, розмова про емоції і підтримка у встановленні стосунків можуть бути корисними для зменшення почуття самотності в юнацькому віці.

#### **Список використаних джерел**

1. Довбій Т.Ю. Проблема диференціації споріднених до феномену самотності понять у сучасній психологічній науці. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. №4.

2. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Навч. посібник. Суми, 2015. 384 с.

#### **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.М. Приймак**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Питання психологічних факторів, що визначають виникнення, динаміку та кінцевий результат розвитку міжособистісного конфлікту, важливе для розуміння психологічних механізмів регуляції поведінки людини. Воно є істотним і для розробки методологічних засад діагностики, прогнозування і корекції міжособистісних конфліктів у більш ширшому контексті.

Виділяють три види детермінант конфліктності особистості:

- детермінанти, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (перенесені травми мозку або інфекції, спадкові хвороби, відставання розумового розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування);
- психологічні детермінанти – особливості особистості (статеві особливості, ситуація внутрішньо-сімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру);
- соціальні детермінанти – фактори мікро- і макросередовища.

В нашому дослідженні ми обрали три психологічні властивості, які, на нашу думку, мають певний вплив на формування конфліктності особистості і є її детермінантами, а саме – тривожність, агресивність, та темперамент.

Перша детермінанта – темперамент, яка є вродженою, тобто біологічно- зумовленою рисою особистості і становить основу розвитку характеру. Проблематика темпераменту зацікавила науковців ще в античну епоху. Виходячи з вчення про 4 рідини Гіппократа, відомий доктор античності Клавдій Гален запропонував першу типологію темпераментів. Сангвічний характер він пов'язував з домінуванням крові, холеричний – жовчі, сангвінічний – лімфи, меланхолійний – чорної жовчі. Близько до гуморальних теорій темпераменту стоїть сформульована Лесгафтом ідея, що в основі виявлення темпераменту лежать властивості системи кровообігу. Значущий вплив на утворення та формування сучасних зарубіжних теорій особистості зробили теорії темпераменту висунуті Кречмера та Шелдона. Проблему типів темпераменту досліджував у своїх працях І. Кант, допускаючи поділ темпераментів на темпераменти почуттів і темпераменти діяльності.

Наступна детермінанта – це тривожність. Тривожність розглядається як психологічна властивість, що спричиняє внутрішній психологічний дискомфорт і при наявному стійкому прояві набуває характеру тривоги і може стимулювати виникнення різноманітних конфліктних ситуацій. Тривога є проявом занепокоєння у ситуації, коли під загрозу ставиться цінність, що є життєво важливою для існування особистості. Встановлено, що тривожність є наслідком активізації і невирішеності внутрішніх конфліктів, котрі належать до етичної сфери. Тривожність, як зазначає дослідник цього стану Ч. Спілбергер, може, як і багато соматичних захворювань, бути «реактивного» типу, а також «хронічного». Реактивна тривожність – це

та, яка спричинена певною критичною ситуацією для психіки здорової людини, хронічна – є частиною характеру й свідчить про тривожний тип особистості. Тому ці явища класифікують як тривогу і тривожність, де перша це явище одиничне, друга ж відбиває стійкий особистісний стан.

Остання риса, яка, на нашу думку є психологічною детермінантою конфліктності підлітків – це агресивність. В рамках психологічної науки феномен агресії став вивчатися з кінця ХІХ ст. Перші психологічні погляди на проблему агресії відрізнялися певною спрощеністю. Так, У. Джеймс вважав, що агресивна поведінка зумовлюється інстинктом ворожості, В. Мак-Дауголл також виділяв серед 12-ти основних інстинктів людини інстинкт агресивності.

Оформлення на початку ХХ ст. двох потужних психологічних напрямків (психоаналізу і біхевіоризму) зумовило два основних підходи до людської агресії: як до природженої властивості, і як реакції на несприятливий зовнішній стимул. З. Фрейд в своїх працях вказував на існування інстинкту «Танатос», чинність якого виявляється в підсвідомому прагненні до руйнування і саморуйнування. А. Адлер, який створив теорію про комплекси неповноцінності, вказував на агресію, як на один із шляхів подолання таких комплексів.

Враховуючи те, що прояви агресії у людей різноманітні, багато дослідників намагались по своєму трактувати агресію та створити певні типології агресивних дій. Берковітц та Фешбах вважають, що одним з головних атрибутів агресії є намір заподіяння збитків, а не просто самі збитки. Е. Фромм вживає поняття агресія лише по відношенню до поведінки, пов'язаної із самозахистом, з відповідною реакцією на загрозу, і, як результат, розрізняє поняття «доброякісної агресії» та «деструктивної агресії». Д. Майєрс дає більш стисле визначення цього феномену: «агресія – фізична або вербальна поведінка, направлена на заподіяння шкоди будь-кому». Відомі дослідники цієї проблеми Р. Берон і Д. Річардсон пропонують визначення, яке враховує ряд нюансів. На їхню думку, агресія «це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження». Саме даним визначенням користується більшість західних фахівців.

### **Список використаних джерел**

1. Білий Б. Стиль індивідуальної поведінки особистості в конфлікті. Київ, 2000. 214 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія : підр. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

**Dr hab. Marek Paluch**, prof. UR  
Kolegium Nauk Społecznych UR  
Instytut Pedagogiki  
**Dr Radosław Malikowski**  
Kolegium Nauk Społecznych UR  
Instytut Pedagogiki

## **ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW UZALEŻNIEŃ W POMOCY SPOŁECZNEJ I PRACY SOCJALNEJ – DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE**

W «Nowym słowniku pedagogicznym» W. Okoń na temat profilaktyki pisze, że jest to «ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu ludzi» (Okoń 2001:316). Profilaktyka jest więc koniecznością i nakazem, profilaktyka wymaga od nas stałego uczenia się. Koszty z powodu uzależnienia ponosi całe społeczeństwo od jednostek począwszy, poprzez rodzinę, grupy społeczne i społeczności. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593 z późniejszymi zmianami) pozwala pomagać, wspierać osoby uzależnione z powodu alkoholizmu lub narkomanii. W gminach na podstawie art.41 ust 1 pkt 2 Ustawy z dnia 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (tj. Dz. U. z 2007 r. Nr 70 poz. 473 z późniejszymi zmianami) powołane są:

Przy diagnozowaniu osób uzależnionych konieczna jest:

- współpraca z poradniami leczenia uzależnień,
- współpraca z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się pomocą osobom uzależnionym,
- szkolenie pracowników socjalnych w zakresie alkoholizmu i narkomanii,
- wzmocnienie kompetencji pracownika socjalnego (Mejer-Zahorowski 1996:43-44).

Niektóre ważniejsze zadania pomocy społecznej realizowane przez samorzady województwa:

- opracowanie i wdrożenie celowych programów służących realizacji zadań pomocy społecznej i ich dofinansowanie,
- diagnoza potrzeb i środków we współpracy z gminami i powiatami, opracowanie strategii rozwoju,
- wyrównywanie poziomu życia mieszkańców województwa (przyczyny ubóstwa),



## **GMINNE KOMISJE ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW ALKOHOLOWYCH**

### **Cel Komisji to:**

Prowadzenie działań  
profilaktycznych  
Rozwiązywanie problemów  
alkoholowych  
Integracji społecznej osób  
uzależnionych

### **Zadania Komisji to:**

Zwiększenie dostępności pomocy terapeutycznej i rehabilitacyjnej dla  
osób uzależnionych i współuzależnionych

Dokonywanie diagnozy potrzeb    Obsługa Punktu Informacyjno-Konsultacyjnego

### **Pomoc psychospołeczna i prawna – ochrona przed przemocą w rodzinie**

przyjmowanie wniosków o  
działań zastosowanie leczenia  
do lub objęcia terapią  
przemocy w rodzinie

motywowanie do podjęcia  
leczenia odwykowego

podjmowanie  
zmiierzających  
zapobiegania

**Prowadzenie działań profilaktycznych (informacyjno-edukacyjnych) w  
zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych i przeciwdziałania przemocy**

informacje skierowane do    promocja zdrowego stylu życia społeczności lokalnej

### **Podjmowanie działań na rzecz ograniczenia dostępności do alkoholu**

działania edukacyjne

kontrola punktów sprzedaży

### **Współpraca z instytucjami, organizacjami pozarządowymi i osobami fizycznymi w rozwiązywaniu problemów uzależnień i przemocy w rodzinie**

szkolenia  
debaty  
konferencje  
działania profilaktyczne

działalność wspierająca  
instytucji i stowarzyszeń na rzecz  
przeciwdziałania uzależnieniom  
(akcje specjalne)

- promowanie nowych rozwiązań w zakresie polityki społecznej w tym pomocy społecznej,

- zlecenie w drodze umowy, organizacjom społecznym, Kościołowi Katolickiemu i innym kościołom, związkom wyznaniowym, fundacjom, stowarzyszeniom, pracodawcom oraz osobom fizycznym i prawnym, zadań z zakresu pomocy społecznej oraz wspieranie ich finansowo. (Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku Dz. U. 87 poz. 506 wraz z późniejszymi zmianami).

Pracownik socjalny wobec rodziny z problemami alkoholowymi i narkomanią.

Wodowski G. w artykule pt. «Profilaktyka przedawkowań», pisze, że «w całej Europie przez nadużycie opiatów umiera w skali roku 8 000 osób, co stanowi jedną z przyczyn śmierci młodych ludzi». Cytowany autor twierdzi, że aby skutecznie pomagać osobom, które nadużyły narkotyków należy wyposażyć ich w umiejętności niezbędne do ratowania życia (Wodowski 2006:135, 138). Należy wskazać również, że dotyczyć to może osób uzależnionych od alkoholu.

Pracownicy socjalni mogą posługiwać się schematem planowania programu profilaktycznego:

**DIAGNOZOWANIE POTRZEB - CELE - ŚRODKI i ZASOBY - FINANSOWANIE - PODZIAŁ ZADAŃ - REALIZACJA - EWALUACJA**  
(źródło: «Alkohol a polska młodzież» seria: Alkohol a zdrowie Nr 3, Warszawa).

Pracownik socjalny realizuje kolejne etapy wymienionego schematu, a w końcowej fazie powinien ocenić czy cele zostały osiągnięte.

Pracownik socjalny może oddziaływać poprzez:

- umiejętną diagnozę sytuacji (wczesne rozpoznanie problemu z uzależnieniami),
- wywierać wpływ poprzez uświadomienie klientowi iż używanie środków jest zagrożeniem życia,
- edukację zagrożeń,
- bezwzględne reagowanie na spożywanie alkoholu i środków odurzających przez klienta (uzyskiwanie pomocy w formie świadczeń należy uzależnić od postępów w powstrzymywaniu się od użycia alkoholu i narkotyków),
- motywować do korzystania z pomocy psychologicznej i terapeutycznej,
- praca nie tylko z uzależnionymi ale z całymi rodzinami,
- wsparcie dla rodzin leczących się oraz po leczeniu odwykowym.

Należy pamiętać, że pracownik socjalny musi pracować w tym zakresie w kolektywie (specjaliści - psycholog, lekarz, kurator sądowy, pedagog itp.). Szkolenia i superwizja, konsultacje ze specjalistami ds. uzależnień jest podstawą działalności profilaktycznej wobec osób uzależnionych.

### **Bibliografia**

1. Chlebio-Abed D, Pierwotna profilaktyka uzależnienia od alkoholu, Katowice 2000.
2. Durka G., Sytuacja rodzinna, szkolna i rówieśnicza uczniów pijących alkohol [w:] Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewycięzania (red) Sołtysiak T. Bydgoszcz 2005.
3. Griffiths M. D., Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania, Gdańsk 2004.
4. Jabłoński P., Przeciwdziałanie narkomanii w strategii ochrony zdrowia publicznego [w:] Zapobieganie narkomanii – doświadczenia współpracy bliźniaczej Polski i Niemiec, Warszawa 2006.
5. Jarosz M., Patologia społeczna [w:] Socjologia w Polsce (red) Krawczyk Z., Sowa K. Z.) Rzeszów 1998.
6. Meyer- Zahorowski O., Narkomania, Warszawa 1996.
7. Pospiszyl I., Patologie społeczne – resocjalizacja, Warszawa 2009.
8. Sternberg R. J., Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1999.
9. Wodowski G., Profilaktyka przedawkowań [w:] Zapobieganie narkomanii doświadczenia współpracy bliźniaczej Polski i Niemiec, Warszawa 2006.
10. Wyrembak J., Demokratyczne państwo prawne wobec zagrożeń współczesnego świata [w:] Problemy społeczne w grze politycznej współczesne zagrożenia

### **М.В. Пилевич**

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

## **МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФІЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ**

Фізична активність прямо або опосередковано сприяє зміцненню здоров'я. Проте парадоксальним є факт, що, знаючи про користь фізичних вправ, багато людей продовжують залишатися фізично малорухомими і ведуть сидячий спосіб життя. Однією з причин такої поведінки може бути нерозвинена інтенція. Цей термін позначає психологічний стан, коли необхідно перенести мотив на дію. При цьому

таке перенесення може реалізуватися і потреба буде задоволена, а може з якихось причин не реалізуватися і потреба так і залишиться на рівні мотиву.

Мотиви занять фізичними вправами можуть бути різними, зумовленими потребами бути сильним, здоровим, мати красиву статуру, подобатися протилежній статі та ін.

Мотивація до фізичної активності – особливий стан особистості, спрямоване на досягнення оптимального рівня фізичної підготовленості та працездатності. Процес формування інтересу до занять фізичною культурою і спортом – це не одномоментний, а багатоступінчастий процес: від перших елементарних гігієнічних знань і навичок до глибоких психофізіологічних знань теорії і методики фізичного виховання і інтенсивних занять спортом.

Для аналізу виділимо і визначимо види мотивації.

а) Зовнішня мотивація (екстринсивна) – мотивація, не пов'язана зі змістом певної діяльності, але обумовлена зовнішніми по відношенню до суб'єкта обставинами.

б) Внутрішня мотивація (інтринсивна) – мотивація, яка пов'язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності.

в) Позитивна і негативна мотивація. Мотивація, заснована на позитивних стимулах, називається позитивною. Мотивація, заснована на негативних стимулах, називається негативною.

г) Стійка і нестійка мотивація. Стійкою вважається мотивація, яка заснована на потребах людини, тому що вона не вимагає додаткового підкріплення.

Зовнішня і внутрішня мотивації занять фізичними вправами існують в єдності і особливе значення набувають при організації самостійного фізичного тренування. В цьому випадку, зазвичай, відсутній вплив зовнішніх чинників (тренерські рекомендації і настанови, розклад занять тренувань і ін.) (Занюк, 2002).

Найбільш розповсюдженими мотивами фізичної діяльності можуть бути:

1. Зміцнення здоров'я та профілактика захворювань. Найбільш сильною мотивацією самостійних занять фізичними вправами людьми, безумовно, є можливість зміцнення здоров'я та профілактика захворювань. Сприятливий вплив на організм фізичних вправ відомий дуже давно і не викликає сумнівів, і в даний час його можна розглядати за двома взаємозалежними напрямками:

– формування здорового способу життя та зменшення ймовірності захворювань, в тому числі і професійних;

– лікувальний вплив фізичних вправ при багатьох видах захворювань.

2. Підвищення працездатності. Довготривалі психологічні дослідження поведінки людини при виконанні роботи показали, що зниження продуктивності праці відбувається внаслідок її монотонності, одноманітності. Безперервне виконання розумової діяльності призводить до зниження відсотка сприйняття інформації, до більшого числа професійних помилок. Короткочасне виконання спеціальних фізичних вправ для м'язів всього тіла і зорового апарату значно підвищує ефективність релаксації, ніж пасивний відпочинок. У процесі занять фізичними вправами в організмі людини відбуваються через трансформації зміни діяльності всіх систем, в першу чергу, серцево-судинної і дихальної. Певні види фізичних вправ є незамінним засобом їх розрядки і нейтралізації негативних емоцій.

А також плюсом є задоволення від самого процесу занять фізичними вправами, що пов'язано з виділенням гормонів надниркових залоз – адреналіну і норадреналіну (Штепа, 2012).

3. Спортивна мотивація. Даний вид мотивації ґрунтується на прагненні людини поліпшити власні спортивні досягнення. Вся історія людства, процес еволюції будувалися на дусі суперництва, на змагальному дусі взаємин. Прагнення досягти певного рівня, перегнати в своїх спортивних досягненнях суперника - є одним з потужних регуляторів. Особливо це бажання характерно для професійних спортсменів. У процесі занять як фізичною культурою, так і спортом люди прагнуть до якогось результату, досягти який можна протягом тривалих і систематичних занять. Мотиви цієї групи можуть бути спрямовані на самовдосконалення, самовираження і самопідтвердження. Прагнення бути кращим серед собі подібних – це найпотужніша мотивація для самостійних занять фізичними вправами (Безверхня, 2003).

4. Естетична мотивація. Суть естетичної мотивації полягає в слідуванні моді на здоров'я, на красиве людське тіло. Вона досить часто присутня там, де займаються аеробікою, атлетичною гімнастикою, системою йога та ін. Як правило, естетична мотивація не має довготривалої спрямованості на конкретні напрямки і види спорту. Приходить інша мода, і показник естетичної спрямованості змінюється. Але коли естетична мотивація взаємодіє з модою на зміцнення здоров'я, красу людського тіла, вона не зникає і зі зміною моди.

5. Прагнення до спілкування. Самостійні заняття фізичними

вправами з групою подвижників, наприклад, в клубах за інтересами (оздоровчий біг, туризм, велоспорт, оздоровче плавання), були однією з головних мотивацій в нашій країні більше десятка років тому і носили масовий характер. І сьогодні насправді вона відновлюється, у Львові є багато прикладів таких сучасних спортивних аматорських товариств.

6. Прагнення пізнати свій організм, свої можливості. Ця мотивація багато в чому близька до спортивної мотивації, але не повністю аналогічна їй. Якщо спортивна мотивація – це суперництво між спортсменами, то даний вид мотивації заснований на бажанні перемогти себе, свою ліню. Людина завжди прагне пізнати свій організм, свої можливості, а потім і поліпшити їх. Ця мотивація полягає в бажанні максимально використовувати фізичні можливості свого організму, поліпшити свій фізичний стан, підвищити фізичну підготовленість.

7. Мотивація творчості, виховання і зміцнення сім'ї. Наступна складова самостійних занять фізичними вправами є сукупністю мотивів. Фізичні вправи дають практично необмежені можливості для вдосконалення в найбільш різноманітних сферах, зокрема і в зміцненні сім'ї. Проте сім'я характерна тим, що її члени занадто різні за рівнем розвитку внаслідок великої різниці в роках. Заняття фізичними вправами доступні для всіх, починаючи від дітей і закінчуючи людьми похилого віку – звичайно, при різних рівнях фізичного навантаження. Саме тому вони ідеально підходять для загального інтересу в сім'ї. Вони грають величезну роль в справі виховання дітей: фактично через них проходить передача життєвого досвіду з покоління в покоління (Арефев & Єдинак, 2007).

8. Випадкові мотивації. До них відносяться всі інші мотивації, що мають вузьку специфічну спрямованість. Багато в чому випадкові мотивації є похідними від перерахованих раніше, часто вони є комплексними «величинами». Найбільш часто зустрічається такий тип випадкової мотивації зайнятися фізичними вправами як бажання знизити вагу і схуднути.

### **Список використаних джерел**

1. Ареф'єв В.Г., Єдинак Г.А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): Навчальний посібник для студентів навчальних закладів ІІ-ІУ рівнів акредитації. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2007. 248 с.

2. Безверхня Г.В. Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури спорту: Метод реком. (для вчителів фіз. культури). Умань: Вид-во Умань. держ. пед. ин-ту. 2003. 52 с.

3. Бахчанян Г.С. Мотивація інтересу до занять фізичною культурою і спортом. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С.41–47.

4. Занюк С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

5. Штепа О.С. Мотиваційне здоров'я особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 8. С. 1–4.

### **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

### **Д.В. Бойко**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПИСЬМА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Письмо є однією з найважливіших навичок, які розвиваються у дітей на початковому етапі навчання. Воно відіграє значущу роль у розвитку пізнавальних, комунікативних та креативних здібностей дитини. Однак психофізіологічні аспекти письма учнів початкових класів залишаються малодослідженими. Це дослідження спрямоване на вивчення психофізіологічної структури письма учнів початкових класів та виявлення факторів, які впливають на їх розвиток.

Психофізіологічні аспекти письма охоплюють взаємозв'язок між психікою та фізіологією письма. Під час написання, дитина активно використовує мозок, м'язи рук, органи зору та інші системи організму. Дослідження психофізіологічних аспектів письма допомагає розуміти, як діти розвивають цю навичку та які процеси відбуваються в їхніх організмах під час письма.

Письмо – це один з найважливіших способів вираження думок та інформації, який використовується людьми протягом тисячоліть. Незважаючи на те, що у нас є сучасні технології для комунікації, письмо залишається актуальним і важливим аспектом нашого життя. Далі ми розглянемо більш детально фізіологічні аспекти письма, тобто як наш організм взаємодіє з процесом написання (Богущ, 2009).

**Мозок та письмо.** Почнемо з мозку, оскільки це центральний орган, відповідальний за управління процесом письма. Письмо потребує координації рухів та керування моторикою. Мозок відповідає за високорозвинену моторну симфонію, необхідну для того, щоб вивести на папір букви та слова.

**М'язи руки.** Окрім мозку, м'язи руки відіграють ключову роль у процесі письма. Наприклад, м'язи пальців, зап'ястя і передпліччя забезпечують точний контроль над олівцем або ручкою, дозволяючи вам створювати чіткі лінії та букви.

**Зір.** Зір також є важливим фізіологічним аспектом письма. Чіткість та роздільна здатність зору дозволяють вам вірно сприймати текст, контролювати розмір та форму букв, а також уникати помилок у написанні.

**Пов'язаність рухів.** Фізіологічно, письмо також включає в себе координацію рухів. Ваш мозок і м'язи працюють разом, щоб забезпечити плавність руху вашої руки під час письма. Ця пов'язаність рухів дозволяє створювати рівномірний текст.

**Перцептивні навички.** Під час письма, особливо при навчанні дітей, розвиваються перцептивні навички, такі як розпізнавання букв та розміщення їх на сторінці. Ці навички розвивають сприйняття форм та структури тексту.

**Моторика обличчя.** При вимові слів під час письма м'язи обличчя також активно використовуються. Вони допомагають утворювати звуки та вимовляти слова, що обов'язково пов'язані з процесом письма.

**Вікові аспекти.** Важливо враховувати, що фізіологічні аспекти письма можуть змінюватися з віком. Діти вивчають цей навик, розвиваючи мозкову та моторну функції, тоді як у дорослих можуть виникати проблеми зі сполученням рухів, пов'язаних з віком.

**Оптимізація письма.** Для поліпшення фізіологічних аспектів письма важливо дотримуватися правильної постави та тренувати м'язи рук. Використання правильних інструментів, таких як олівці з підтримкою для руки, також може покращити процес письма.

Безсумнівно, під час розвитку усного та писемного мовлення важливо враховувати не лише відмінні, а й подібні ознаки. Так, для обох різновидів мовлення спільним є основний словниковий склад і граматична будова, хоча в усному мовленні правила добору лексики і дотримання граматичних форм не такі жорсткі, як на письмі. Така спільність визначає залежність стану письма від рівня усного мовлення. Поряд із тим усна і писемна форми мовлення виступають засобами



спілкування і пізнання. Отже, з погляду психологічної науки, усне мовлення і письмо характеризуються такими ознаками:

1) письмо є довільним актом у порівнянні з усним мовленням, де звукова форма (за умови її досконалості) виступає автоматизовано;

2) графічні символи є вторинними, відтворення їх передбачає наявність у дитини вміння здійснювати конкретні мовленнєві дії;

3) письмо – це свідомий процес мовленнєвої діяльності, що залежить від задуму, адже знаки письма засвоюються і використовуються дитиною цілеспрямовано, на відміну від неусвідомленого опанування усного мовлення;

4) письмо як засіб спілкування не є самостійним утворенням, а виступає допоміжним компонентом усної форми мовлення;

5) функціональне призначення письма досить широке, водночас воно вужче, ніж функції усного мовлення.

На відміну від усного, за визначенням Л. Виготського, «писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції... Це мовлення в мисленні, в уяві, і саме це стає головними труднощами в процесі оволодіння письмом». Дитина має відволікатися від того мовлення, яке вона чує й промовляє, і перейти до такого, котре використовує не слова, а уявлення слів. Звідси випливає, що однією з важливих відмінних ознак зазначених видів мовленнєвої діяльності є те, що письмо уявляється і передається знаками, а усне мовлення – промовляється. Але, як зазначають науковці (Виготський, Леонт'єв & Трунова та ін.), перш ніж вимовити слово, речення, фразу, потрібен внутрішній мотив. До того ж, мотивація письма виникає значно пізніше, ніж мотивація мовлення. Сформувати в дитини мотиви стосовно оволодіння письмом досить важко, бо вона за певних обставин може обходитись і без нього.

З огляду психофізіології, усне мовлення і письмо характеризуються певними відмінностями (Б. Анан'єв, М. Жинкін, О. Лурія).

Якщо психофізіологічним підґрунтям мовлення і мовленнєвих процесів виступає спільна робота мовленнєво-рухового й акустичного аналізаторів, то, на думку Б. Анан'єва, письмо є не «слухомоторним, а зорово- слухомоторним утворенням», тобто виступає зоровою формою функціонування усного мовлення. Саме через це письмо моделюється, позначається графічними символами, які використовують звукову структуру усного мовлення. Завдяки письму тимчасова послідовність звукових одиниць переходить у ланцюг графічних зображень, тобто літер (Бондар, 2004).

Отже, зазначимо, що писемне мовлення є вторинним утворенням відносно усного і набагато складнішим процесом, але обидві форми мовлення не можна розглядати без тісного взаємозв'язку і взаємозалежності.

**Висновки.** На підставі отриманих даних, така характеристика письма дозволяє більш детально розглянути його як навичку. Навичка письма – це психомоторна дія. Вона має багато спільного з усним мовленням і його закономірностями, але разом із тим характеризується особистою психологічною і сенсомоторною базою, яка забезпечує її виконання, адже письмо – це «вид мовленнєвої діяльності»; «процес кодування слів і тексту за допомогою графічних знаків».

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. Готуємо руку дитини до письма. [3-є вид.]. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 108 с.
2. Боднар Н.М. Формування навички письма молодших школярів. Матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 10-25 лютого 2004 р.). Т.20 / гол. ред. Ю.О. Шепель. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С.11–13.
3. Засоби навчання загальноосвітніх навчальних закладів (Теоретико-методологічні основи) / [Гужій А.М., Орлова І.В., Самсонов В.В., Шут М.І.]. Київ : НМЦ засобів навчання МО України, 2001. 95 с.

### **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

### **В.В. Галайда**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ**

Проблема розвитку особистості дітей із загальним недорозвиненням мови є однією з найменш розроблених у вітчизняній спеціальній освіті та психології. В даний час створена система спеціалізованої допомоги дітям з недорозвиненням мови досягла значних успіхів у вирішенні діагностичних та корекційних завдань.

Загальне недорозвинення мови являє собою медичний та психологічний діагноз, який може виявлятися у дітей з віком від народження до шести років. Ця проблема може мати серйозний вплив на всебічний розвиток дитини, включаючи її особистість.

Загальне недорозвинення мови, також відоме як дисграматизм або мовний недорозвиток, є станом, при якому особа має відхилення від нормального розвитку мовлення на фоні своєї вікової групи. Це означає, що мовлення людини не відповідає загальним нормам для її віку, що може включати в себе проблеми з фонематичним вимовлянням, синтаксисом, лексикою, а також розумінням і використанням мовних правил.

Причини загального недорозвинення мови можуть бути різними і включати в себе такі фактори:

Генетичні фактори – у деяких випадках мовний недорозвиток може бути спадковим. Якщо в сім'ї були випадки мовних порушень, це може збільшити ризик розвитку цього стану у нащадків.

Порушення розвитку мовлення у ранньому дитинстві, наприклад, недостатнє стимулююче середовище, відсутність взаємодії з дорослими або ровесниками, а також слухові порушення можуть сприяти недорозвиненню мови у дитини.

Нейрологічні проблеми – деякі нейрологічні захворювання, такі як аутизм, дисфазія і епілепсія, можуть призвести до розвитку мовних порушень.

Відсутність відповідного лікування – у випадках, коли дитина має мовні проблеми, але не отримує вчасного і ефективного лікування або терапії, це може призвести до загального недорозвинення мови.

Психосоціальні чинники – стрес, тривога, негативний вплив навколишнього середовища, конфлікти в сім'ї або інші психосоціальні фактори можуть впливати на розвиток мовлення у дитини.

При загальному недорозвиненні мовлення у дітей виникають різні психологічні аспекти, які можуть впливати на їхній розвиток особистості.

Діти з недорозвиненням мовлення можуть відчувати низьку самооцінку через відчуття невпевненості у себе. Важливо створити сприятливе середовище для підвищення їхньої самооцінки та самосприйняття (Н. Гаврилова, 2008).

Завдяки обмеженому спілкуванню, діти з недорозвиненням мовлення можуть відчувати труднощі в соціальній адаптації. Важливо

розвивати їхні навички спілкування та сприяти їхній взаємодії з однолітками та іншими людьми.

Діти з недорозвиненням мовлення можуть виявляти емоційну вразливість та стрес через труднощі у спілкуванні. Психологічна підтримка та навички управління емоціями можуть бути корисними для їхнього емоційного розвитку.

Недорозвинення мовлення може впливати на розвиток когнітивних навичок, таких як мислення, сприймання та розв'язання проблем. Важливо використовувати альтернативні способи сприйняття і виразу для сприяння розвитку когнітивних здібностей.

Родини дітей з недорозвиненням мовлення можуть стикатися зі стресом та труднощами у вихованні. Важливо забезпечити психологічну підтримку для батьків та родини та навчити їх методам сприяння розвитку мовлення та інших навичок своєї дитини (Гаврилова, 2008).

Кожна дитина з недорозвиненням мовлення є унікальною особистістю з власними потребами та здібностями. Важливо розглядати їхній розвиток індивідуально та працювати над забезпеченням оптимальних умов для їхнього росту та розвитку.

Загальною метою психологічного супроводу дітей з недорозвиненням мовлення є створення сприятливих умов для їхнього розвитку, підвищення їхньої самооцінки та психологічного комфорту, а також сприяння їхньому інтегруванню в суспільство.

І. Мартиненко стверджує, що спонтанний мовленнєвий розвиток дитини із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) протікає уповільнено і своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи залишаються несформованими. Стан мовлення при ЗНМ недостатній для здійснення повноцінної комунікації з оточуючими, а, отже, є важливою перешкодою на шляху спілкування. Вчена також звертає увагу на те, що саме підвищення рівня комунікативних навичок є як самостійною метою, так й інструментом, що дає змогу досягти вагомих успіхів у всіх галузях розвитку та корекції дитини раннього віку із ЗНМ (Мартиненко, 2015).

Аналіз й узагальнення даних загальних і спеціальних досліджень у галузі вікової і соціальної психології дозволив констатувати у дітей з ЗНМ такі види труднощів у спілкуванні: – труднощі в орієнтуванні в умовах спілкування і в змісті висловлювання; – плануванні та реалізації комунікативної програми, контролі за нею; – невміння продуктивно організувати спілкування, недостатність ініціювання контактів; – негативізм, протестна форма поведінки у різних ситуаціях спілкування (Мартиненко, 2015).

Всі наукові дослідження доводять важливість спілкування дітей зі своїми однолітками для формування цілісної особистості дитини. Ю. Рібцун відзначає два типи труднощів у спілкуванні: – операційні – труднощі в грі, які виникають внаслідок нестачі знань, умінь і способів реалізації ігрових дій; – мотиваційні – труднощі, в результаті яких потреба в спілкуванні перестає бути головною, а також зміщується ієрархічна послідовність самих цілей спілкування (Рібцун, 2014).

Освоєння дитиною культури, загальнолюдського досвіду неможливо без взаємодії та спілкування із іншими людьми. Через комунікацію відбувається розвиток свідомості та вищих психічних функцій. Уміння дитини позитивно спілкуватися дозволяє їй комфортно жити в суспільстві; завдяки спілкуванню дитина пізнає не тільки іншу людину (дорослого або однолітка), але і самого себе. У соціальному розвитку дошкільників провідну роль відіграють комунікативні здібності. Вони дозволяють розрізняти ті або інші ситуації спілкування, розуміти стан інших людей в даних ситуаціях і на основі цього адекватно вибудовувати свою поведінку (Піроженко, 2010).

**Висновки.** Корекція та лікування загального недорозвинення мови зазвичай включає в себе мовленнєву терапію, яка спрямована на виправлення конкретних мовних проблем і підтримку нормального розвитку мовлення. Чим раніше розпочнеться терапія, тим кращі будуть результати. Важливо ретельно вивчити і оцінити конкретні потреби кожної дитини і розробити індивідуальний план лікування.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаврилова Н.С. Психологічна характеристика дітей з ЗНМ порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: Серія соціально-педагогічна : Вип. X [За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 306–310.

2. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина : навчання і виховання. Науково-методичний журнал*. № 4. 2015. С. 45–58.

3. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

4. Рібцун Ю.В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посібн. Київ. 2014. 238 с.

**Р.Т. Сімко**

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

**Ю.Ю. Крива**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ АГРЕСИВНИХ ПІДЛІТКІВ**

У новітньому етапі розвитку нашої держави відбуваються процеси соціально-економічних, політичних та культурних змін, що призводять до загострення суспільних непорозумінь, переосмислення цінностей, норм та законів моралі. Як наслідок, відмічаються різного роду деформації у становленні особистості та зростання випадків відхилень у поведінці, у тому числі, й у різних формах прояву агресії.

У психологічній науці відсутнє єдине визначення поняття «агресія». Однак більшість авторів вважають, що агресія – це форма поведінки, яка спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди живій істоті, а агресивність – тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається в процесі її розвитку в суспільстві.

На зростання прояву насильства й агресивності серед людей впливає економічна нестабільність та соціальна напруженість. В даний час повсякденністю стали конфлікти, деякі з них переростають у фізичне насильство, нанесення тілесних ушкоджень, різні види злочинних зазіхань проти особистості (Білоус, 2015).

Емоційна сфера підлітка характеризується підвищеною реактивністю, збудливістю, різкою зміною настрою. Підлітки виявляють високу тривожність на всіх рівнях спілкування, насамперед з батьками, дорослими, від яких вони залежать.

До специфічних форм підліткової поведінки відносяться: реакція захоплення, реакція емансипації, реакція об'єднання в групи з однолітками, реакції, зумовлені сексуальним потягом, що формується. Прояви насильства, агресивної поведінки серед підлітків залежать від стану сімейних відносин, від світогляду та поведінки батьків, значимих дорослих.

Серед факторів, що впливають на формування уявлень та поведінки дитини є:

- бездоглядність – дитина не одержує належної уваги з боку батьків;
- гіперопіка – надмірна регламентація і контроль за поведінкою;
- емоційне відкидання – батьки орієнтовані тільки на свої проблеми та відкидають дитину;
- жорстокі взаємини – зайві жорсткі покарання, у тому числі за дрібні провини, навіть за незначну неслухняність;
- виховання за типом «кумир родини» – дитина є постійно об'єктом уваги та милування.

Подібні моделі відносин до дитини в родині формують у неї якості, що породжують тривожність у її поведінці та схильність до крайніх реакцій та емоцій, у тому числі й агресивного характеру. Родина формує не тільки соціально-значимі якості особистості, але й оцінні критерії, створює свою культуру повсякденного життя. Немає жодного соціального аспекту поведінки підлітка, на які б не вплинула родина (Білоус, 2015).

Формування агресивності дитини можна виявити за наступними ознаками:

1. Часті випадки дій проти інших дітей (глузування, побої, позбавлення якого-небудь предмета).
2. Часті епізоди гнівних вигуків чи приступи поганого настрою.
3. Постійні протиріччя з батьками та іншими авторитетними дорослими.
4. Численні вчинки, спрямовані на руйнування.

Отже, причинами агресивності виступає економічна і соціальна ситуація в країні, особистісні особливості дитини – темперамент, характер, порушення емоційних зв'язків у родині, характер та умови сімейного виховання (Мізерна, 2005; Мойсєєва, 2010).

Зміст психічного складу особистості залежить від цілого ряду біологічних, соціальних факторів, та щоб домогтися оптимального рівня розвитку особистісних особливостей людини, необхідно забезпечити повну гармонію взаємовпливу між численними факторами, що в практиці реального життя абсолютно неможливо. Кожна людини є унікальною істотою, й тому, будь-яка особистість по-різному реагує на фактори оточуючого світу. Знаходячись іноді в однакових умовах біологічного, соціального впливу, можна спостерігати формування різних типів особистості. Оскільки забезпечити оптимальні умови для кожної окремої особистості дуже проблематично, єдиним засобом ефективного впливу на сам процес розвитку особистості може стати

попереднє виділення комплексу психологічних особливостей особистості, що сприяють формування агресивного типу.

Так, спираючись на положення З. Фрейда та інших психологів, що досліджували окремі аспекти особистості та фактори впливу на її становлення, ми можемо припустити, що особистість є комплексним новоутворенням, а її агресивна спрямованість зумовлена, сукупністю певних психологічних особливостей, що склалися в процесі життя. Досліджуючи всі аспекти (біологічні, соціальні, психологічні), що впливають на агресивну поведінку підлітка, у якості гіпотетичних загальних особливостей особистості цього плану, що найчастіше фігурує в дослідженнях більшості вчених, нами були виділені наступні: спонтанна агресивність, тривожність, дратівливість, депресивність, вразливість, товариськість, недостатня саморегуляція, негативізм (Мізерна, 2005; Мойсеєва, 2010).

Агресивність – це поведінка по відношенню до оточуючих, що характеризується вираженою спрямованістю та заподіяння їм неприємностей чи нанесення збитків, шкоди.

Тривожність – властивість людини бути в стані підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в певних соціальних ситуаціях.

Депресивність – стан душевного розладу, пригніченості, що характеризується виснаженням і зниженням активності.

Негативізм – демонстративна протидія людини іншим людям, неприйняття нею різних порад з боку оточуючих.

Дратівливість – готовність до прояву при найменшому збудженні запальності, різкості брутальності.

Вразливість – відчуття образи, образливість.

Товариськість – легкість вступу людини, в спілкування з іншими, відкритість.

Саморегуляція – стабільність емоційного стану, гарне уміння володіти собою (Мізерна, 2005; Мойсеєва, 2010).

Так, теоретичні джерела, розкривають та доводять припущення того, що агресивна поведінка зумовлена наявністю певних психологічних особливостей в розвитку особистості.

**Висновки.** У кожного підлітка існують індивідуальні особливості, тому важливо враховувати цей факт при вивченні агресивної поведінки та розробці підходів до її корекції та попередження. Зрозуміння цих особливостей та надання відповідної підтримки може допомогти підліткам з агресивною поведінкою знаходити більше позитивних способів вираження своїх емоцій та розвивати здорові міжособистісні стосунки.



### **Список використаних джерел**

1. Білоус О.В. Вікова психологія : навчальний посібник. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. 108 с.
2. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія. Київ, 2005. 20 с.
3. Мойсеєва О. Є. Психологія агресії в дитячому та підлітковому віці : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «3 Медіа», 2010. 212 с.

#### **Н.С. Славіна**

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

#### **С.О. Фик**

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

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ДЕЛІКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, основу багатьох протиправних дій і дорослих, і підлітків (грабунки, розбої, підпали, вандалізм) лежить такий психологічний феномен, як агресія. Під агресією (від лат. *aggredi* – нападати) розуміється цілеспрямована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), що завдає фізичної шкоди людям або викликає у них негативні переживання, стан напружений. Агресивні дії і підлітків, і дорослих можуть бути як досягнення будь-якої мети, як засіб психологічної розрядки, заміщення, задоволення блокованої потреби, перемикання діяльності тощо.

Однак агресивні дії підлітків часто мають гостріший характер, ніж у дорослих. Це психічними змінами, які у цьому віці: імпульсивністю, збудливістю, порушенням довільної саморегуляції. Усе це призводить до того, що підліток, на відміну дорослого, з вікових чинників, неспроможна контролювати своє поведінка і робить агресивно-насильницькі дії.

Розрізняються і мотиви цих дій у підлітків та дорослих. Мотивами даних дій у підлітків виступають, як правило, гнів і нудьга, що

проявляється в таких видах, що не піддаються здоровому глузду, агресивно-насильницької поведінки, як вандалізм (варварське руйнування культурних і матеріальних цінностей). У дорослих правопорушників спонуканнями цієї поведінки стають корисливі мотиви.

Різняться мотиви і про злочинів на ідейному ґрунті (вороже ставлення до структурі державної влади, фашизм, расизм і ксенофобія), отримали поширення останнім часом у молодіжному середовищі. Оскільки світогляд у підлітків перебуває ще стадії формування, переконання, які у разі виступають мотивами злочинів в дорослих, в підлітків такими є. І тут у підлітків діють, зазвичай, мотиви самоствердження, переваги над жертвою, прагнення показати чинність тощо.

Особливістю злочинів підлітків є, зазвичай, групові злочини. Вони характерні і для дорослих злочинців, але в них не носять такий поширений характер і пов'язані, як правило, з тим, що злочин, що готується вчинити одному або важко, або взагалі неможливо. Що стосується підлітків, то, як ми зазначали раніше, для них характерне тяжіння до референтної групи, де юний правопорушник почувається впевненіше, де може проявити «геройство», самоствердитися. Звідси навіть так звані «кишенькові злодії» діють не поодиночці, а групами, що іноді об'єднуються в підліткові банди. Мотиви цих злочинів (крадіжок) також від мотивів подібних злочинів, скоєних дорослою людиною. Якщо в останнього - це, як правило, прагнення поправити своє матеріальне становище, задовольнити потребу в алкоголі або вийти із скрутної ситуації, то у підлітка спектр даних мотивів досить широкий: від потягу до накопичення, користолюбства і розгульного життя до прагнення домінувати і досягати бажаної мети будь-якими засобами. Останнє узгоджується з віковими особливостями підлітків, як і такі мотиви вищезгаданих процесів, як прагнення підвищити свою самооцінку, звернути на себе увагу значних близьких людей, випробувати приплив адреналіну. Особливо слід виділити мотив вищезгаданих злочинів – це помста більш благополучним людям, який одержав, останнім часом у нашій країні, стала вельми поширеною і пов'язані з розшаруванням населення, фактично, на бідних і багатих. Цей мотив також узгоджується з віковими особливостями підлітків – у них, зазвичай, сильно розвинене почуття справедливості. І те, що у разі вони гірше матеріально забезпечені, ніж інші, викликає злість, гнів і прагнення відновити справедливість. Звідси, керуючись цим мотивом, неповнолітні правопорушники нападають на добре одягнених однолітків і б'ють їх з особливою жорстокістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що з підлітків-правопорушників як ширше спектр мотивів, ніж у дорослих злочинців, а й ширше сам спектр злочинів. Якщо повнолітні злочинці, зазвичай, «спеціалізуються» окремих видів злочинів (шахрайство, крадіжки, згвалтування, вбивства та інших), то підлітки часто «пробують» себе у багатьох злочинах, тобто, прагнуть, відповідно до психологічними особливостями віку, виявити широту своїх інтересів, лише позитивної, а негативної спрямованості. Звідси відбуваються як крадіжки, викрадення автомобілів, а й убивства, згвалтування, грабежі і розбої.

Ще однією психологічною особливістю як повнолітніх, і неповнолітніх правопорушників є прагнення піти в ілюзорну реальність. Навколишній світ ворожий, у ньому немає того уявного «раю», що виникає у зміненому стані, де можна було б отримувати задоволення, нічого не роблячи, і це прагнення реалізується за допомогою вживання психотропних речовин, які занурюють людину у світ фантазій та мрій. Однак, якщо до цих речовин пристрастилася доросла людина, то у нього через свідомість, що сформувалася, можливе осмислення того, що сталося з ним і спроба виправити ситуацію, хоча це не завжди призводить до позитивного результату. У той час як у підлітка і свідомість, і всі психічні процеси – на стадії розвитку, нестійкі. Не сформованість рефлексії не дозволяє підлітку зрозуміти причину своїх дій, вчинків, у тому числі і згубних пристрастей. Крім того, вживання психотропних речовин підлітками страшене своїми наслідками для майбутніх поколінь, оскільки ці речовини викликають негативні наслідки і у фізичному, і психічному, і соціальному функціонуванні особистості. Не можна не відзначити і той факт, що підлітки, на відміну від дорослих, через незавершеність вікового, психічного та особистісного розвитку, швидше потрапляють у наркотичну залежність, тобто у них формується адиктивна поведінка.

Адиктивна поведінка сама по собі не несе великої соціальної небезпеки, оскільки спрямована насамперед на саморуйнування і не торкається правових норм, встановлених державою. З цієї причини адиктивна поведінка відносять до однієї з форм поведінки, що відхиляється, нарівні з делінквентністю.

Однак залежний підліток, на відміну від дорослого, не вміє купувати наркотики за власний кошт. Звідси залежність від психоактивних речовин є спонукачем для скоєння підлітком таких злочинів, як крадіжки та пограбування.

Порівнюючи характер правопорушень підлітків і дорослих, можна назвати й таку особливість, як «творча винахідливість» у цих протиправних діях підлітків. При цьому творчість як створення чогось

нового може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Остання і характерна для підлітків, які в силу своїх психологічних особливостей прагнуть до фантазування, і ці фантазії знаходять втілення часто в збочених насильницьких діях сексуального характеру.

Узагальнюючи все раніше сказане, можна зробити **висновок**, що психологічні особливості проявів делінквентної поведінки підлітків в основному детермінуються психологічними особливостями підліткового віку, який, будучи кризовим у розвитку людини, при порушеннях процесу виховання дитини в сім'ї стає сензитивним для здійснення різних злочинів, які можна розглядати як засвоєння та активне відтворення індивідом асоціального досвіду, що здійснюється у злочинній діяльності, найбільш поширеними формами якої є дії агресивно-насильницького характеру; дії корисливого характеру; рання наркотизація та пов'язані з нею асоціальні дії; антисуспільні дії сексуального характеру.

#### **Список використаних джерел**

1. Психологія девіантної поведінки : навчальний посібник. В.В. Кузьменко, О.В. Дуса, І.О. Шинкаренко. Дніпро : Видавець Біла К.О., 2019. 68 с.
2. Садковська Н. Дослідження причин і форм девіантної поведінки учнів та шляхи її запобігання і подолання. *Світ виховання*. 2007. № 6. С. 26–38.

#### **В.І. Співак**

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

#### **Ю.В. Сербалюк**

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

### **ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

На сьогоднішній день Україна надає комплекс державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями, спрямованими на покращення їх добробуту та інтеграції в суспільство. Сучасна система нарахування пільг включає: пенсії по інвалідності, безкоштовні ліки, медичне обладнання, реабілітаційні послуги та спеціалізовану освіту інклюзивна освіту [1].

Пенсії для осіб з інвалідністю забезпечують фінансову підтримку сімей з метою покриття додаткових витрат при вихованні дитини з обмеженими функціональними можливостями і мають за мету надання допомоги для забезпечення їх благополуччя. Проте, ума пенсій для осіб з інвалідністю не завжди може бути достатньою для покриття повного спектру витрат, пов'язаних зі спеціалізованим доглядом, терапією, освітою та пристосовувальними засобами. Можуть виникати затримки та труднощі в процесі подання заявок та їх схвалення, що створює додатковий стрес і фінансове навантаження для сімей. Деякі сім'ї можуть зіткнутися з труднощами отримання інформації про критерії визначення права на пенсію або проходження бюрократичних процедур, пов'язаних із отриманням пенсій.

Безкоштовні ліки та необхідне медичне обладнання потрібні для того, щоб забезпечити доступ цих дітей до більшості ресурсів охорони здоров'я.

Надання безкоштовних ліків та медичного обладнання має вирішальне значення для дітей з обмеженими функціональними можливостями для доступу до необхідних медичних ресурсів. Це допомагає полегшити фінансове навантаження на сім'ю, одночасно надаючи дітям відповідне медичне лікування і доступ до необхідного обладнання.

Іноді конкретний лікарський препарат або медичне обладнання, необхідне для дитини, не включені до програми або недоступні через проблеми з постачанням. Доступність та розподіл безкоштовних ліків та медичного обладнання може варіюватися в різних регіонах, і деякі райони можуть мати труднощі із забезпеченням їхньої постійної наявності.

Реабілітаційні послуги розробляються для того, щоб допомогти таким дітям розвинути свій потенціал та включитись у повноцінне життя.

Реабілітаційні послуги відіграють важливу роль у підтримці розвитку та благополуччя дітей з обмеженими функціональними можливостями. Ці послуги можуть включати фізичну терапію, окупаційну терапію, логопедію та інші спеціалізовані втручання, спрямовані на максимізацію їх потенціалу.

Доступ до реабілітаційних послуг може бути обмежений у деяких регіонах, особливо в сільських районах, що призводить до нерівномірності доступності та нерівності в якості наданої допомоги. Можуть бути тривалі терміни очікування для отримання

реабілітаційних послуг, що може затримати втручання та вплинути на ефективність лікування. Необхідний більш комплексний та координований підхід для забезпечення інтеграції реабілітаційних послуг в загальний план догляду за кожною дитиною.

Спеціалізована освіта сприяє соціальній інтеграції та наданні дітям з обмеженими функціональними можливостями навичок для самостійного життя.

Спеціалізована та інклюзивна освіта має на меті забезпечити дітям з обмеженими функціональними можливостями рівні можливості для навчання та соціальної інтеграції. Уряд вживає заходів для просування інклюзивної освіти та забезпечення наявності необхідних ресурсів, інфраструктури та кваліфікованого персоналу в школах.

Практична реалізація інклюзивної освіти може бути недостатньою, багато шкіл мають труднощі у наданні необхідних ресурсів, інфраструктури та підготовленого персоналу. Негативні соціальні уявлення та неправильні уявлення про інвалідність можуть створювати перешкоди для повної інклюзії цих дітей, що призводить до стигматизації, дискримінації та обмежених соціальних взаємодій. Необхідне відповідне навчання та підтримка вчителів з метою ефективного впровадження стратегій інклюзивної освіти та створення інклюзивних навчальних середовищ.

Однак, не дивлячись на доступність цих послуг, виникають проблеми в їх наданні та впливі, що ставить серйозні питання щодо їхньої ефективності та шляхів покращення обслуговування дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Попри зусилля з підвищення освіти та заступництва за права та потреби дітей з обмеженими функціональними можливостями, все ще є відсутність широкого розуміння та прийняття в суспільстві. Негативні стереотипи та неправильні уявлення можуть призвести до соціальної стигми, дискримінації та виключення для цих дітей та їхніх сімей. Підвищення громадської освіченості та популяризація позитивного ставлення до інвалідності є критично важливими кроками у створенні інклюзивного та підтримуючого середовища. Освітні кампанії, представлення в медіа та ініціативи залучення громадськості можуть допомогти викликати стереотипи, підвищити освіченість та сприяти створенню більш інклюзивного суспільства.

Важливою складовою державної допомоги є забезпечення дітей з обмеженими функціональними можливостями безкоштовним транспортом.

Це гарантує, що ці діти мають доступ до необхідних медичних оглядів, сеансів терапії та навчальних закладів без додаткового фінансового тягаря для їхніх сімей.

Безкоштовний транспорт сприяє створенню рівних можливостей для дітей з певними обмеженнями, дозволяючи їм брати участь у різноманітних заходах і взаємодіяти зі своїми громадами.

Наявність і доступність безкоштовних транспортних послуг може відрізнятись залежно від регіону.

Відсутність належної транспортної інфраструктури, такої як пандуси чи ліфти в автобусах чи потягах, може перешкоджати мобільності та незалежності дітей з обмеженими можливостями.

У деяких випадках сім'ї можуть зіткнутися з труднощами в доступі до інформації про критерії відповідності та процес користування безкоштовними транспортними послугами.

Інвестиції в покращення транспортної інфраструктури, щоб зробити її більш доступною для дітей з обмеженими можливостями, є надзвичайно важливими.

Чітка та легкодоступна інформація про критерії відповідності та процес подачі заявок на безкоштовний транспорт повинна надаватися сім'ям, щоб полегшити їм доступ до цих послуг.

Усуваючи ці недоліки та впроваджуючи необхідні вдосконалення, система державної допомоги в Україні може краще підтримувати дітей з обмеженими функціональними можливостями, забезпечуючи їм доступ до життєво важливих послуг, сприяючи їхньому соціальному залученню та покращуючи загальну якість життя.

Одним із значних перешкод для отримання державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні є складні бюрократичні процедури. Сім'ям часто доводиться перебиратися через складну систему вимог та документації для подачі заявок та отримання допомоги. Ці процеси можуть бути незрозумілими, витратними за час та недоступними для тих, хто не має достатньо ресурсів або грамотності. В результаті деякі сім'ї, які мають право на допомогу, можуть втратити необхідну підтримку через ці бюрократичні перешкоди.

Хоча законодавство України підтримує інклюзивну освіту, у практичному впровадженні є значні прогалини. Багато шкіл досі не мають необхідної інфраструктури, такої як доступні предмети та спеціалізовані навчальні матеріали, для ефективного розміщення дітей з обмеженими функціональними можливостями. Крім того, недостатньо підготовленого персоналу, здатного давати якісну освіту, адаптовану до

потреб цих дітей. Ці дефіцити перешкоджають створеній дійсно інклюзивної та справедливої системи освіти.

Соціальне ставлення до інвалідності в Україні часто може бути стигматизованим та виключаючим, що у своїй ситуації може негативно вплинути на ефективність державної допомоги. Дискримінаційні ставлення можуть ізолювати дітей з обмеженими функціональними можливостями, перешкоджати їх повній участі в суспільстві та обмежувати програми, які вони можуть отримати від інклюзивної освіти та інших послуг, наданих державою.

Для вирішення виявлених недоліків у поточній системі державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні можна вжити кілька заходів:

- спрощення бюрократичних процедур, зокрема шляхом створення єдиного, зрозумілого та простого процесу подачі заявок та отримання допомоги;

- забезпечення доступної та легкодоступної інформації для батьків щодо процедур, вимог та отримання правил допомоги, наприклад, шляхом створення публічної інформаційної бази або гарячої лінії для консультацій;

- посилення інвалідних пенсій: а) провести комплексні витрати на виховання дитини з інвалідністю, щоб застосувати відповідні суми пенсій, які належним чином покривають витрати; б) спростити процес подачі заявки та затвердження, щоб зменшити бюрократію та забезпечити вільну виплату інвалідних пенсій; в) підвищити обізнаність серед сімей про критерії визначення права на пенсію, порядок подачі заявки та наявні підтримуючі послуги;

- покращення доступу до ліків та медичного обладнання: а) розробити ефективну систему контролю та вирішення питань доступності та розподілу основних лікарських засобів та медичного обладнання; б) співпрацювати з фармацевтичними компаніями, постачальниками медичних засобів та медичними установами, щоб забезпечити постійне постачання деяких ресурсів; в) встановити чіткі керівні принципи для медичних працівників щодо оцінки та визначення відповідних лікарських засобів та обладнання;

- посилення реабілітаційних послуг: а) збільшити фінансування реабілітаційних послуг для покращення їх доступності, особливо у недостатньо обслуговуваних регіонах; б) розробити централізовану систему направлення і скоротити час очікування на доступ до реабілітаційних послуг; в) покращити навчальні програми для фахівців з реабілітації, щоб забезпечити високоякісні втручання та використання доказової практики; г) зміцнити співпрацю між



медичними закладами, школами та громадськими організаціями для надання комплексної та координованої допомоги;

- розвиток інклюзивної освіти: а) інвестувати в навчання вчителів та педагогічного персоналу, щоб надати їм знання та навички, необхідні для інклюзивної освіти; б) забезпечити наявність ресурсів та підтримку шкіл для створення інклюзивних середовищ, включаючи фізичну доступність та відповідні навчальні матеріали; в) впровадити політику проти дискримінації та провести кампанії освіти для сприяння позитивному ставленню до інвалідності та розвитку інклюзивної шкільної культури; г) зміцнити співпрацю між звичайними та спеціалізованими школами для забезпечення плавного переходу та інклюзивних освітніх шляхів.

- покращення та рекомендації для безкоштовного транспорту: а) необхідно докласти зусиль для забезпечення постійної та надійної доступності безкоштовних транспортних послуг у всіх регіонах України; б) інвестиції в покращення транспортної інфраструктури, щоб зробити її більш доступною для дітей з обмеженими можливостями, є надзвичайно важливими; в) чітка та легкодоступна інформація про критерії відповідності та процес подачі заявок на безкоштовний транспорт повинна надаватися сім'ям, щоб полегшити їм доступ до цих послуг.

Усуваючи ці недоліки та впроваджуючи необхідні вдосконалення, система державної допомоги в Україні може краще підтримувати дітей з обмеженими функціональними можливостями, забезпечуючи їм доступ до життєво важливих послуг, сприяючи їхньому соціальному залученню та покращуючи загальну якість життя.

**Висновки.** Вивчаючи особливості надання державної допомоги дітям з обмеженими функціональними можливостями в Україні, було виявлено що, незважаючи на наявність кількох форм допомоги, включаючи пенсії по інвалідності, безкоштовні ліки та медичне обладнання, реабілітаційні послуги та спеціалізовану інклюзивну освіту, існують значні проблеми, які перешкоджають їх ефективності. Ці виклики варіюються від складних бюрократичних процедур до нерівномірної якості послуг через реформи децентралізації, прогалин у впровадженні інклюзивної освіти та стигматизації суспільного ставлення до інвалідності.

### Список використаних джерел

1. Журнал «Незалежний аудитор» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://n-auditor.com.ua/uk/component/na\\_archive/1156?view=material](http://n-auditor.com.ua/uk/component/na_archive/1156?view=material)

**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

**Ю.А. Дрегуш**

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

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Творчі здібності є важливими для успіху у будь-якій сфері життя. В світньому процесі розвиток творчих здібностей сприяє формуванню особистісних якостей, таких як самостійність, креативність, гнучкість мислення, здатність до інновацій та творчого розв'язання проблем.

Молодші школярі є особливою групою, яка перебуває у фазі активного формування своєї особистості та розвитку здібностей. Тому вивчення психологічних особливостей розвитку творчих здібностей у молодших школярів є актуальним завданням для психології.

Розвиток творчих здібностей молодших школярів надзвичайно важлива та нагальна проблема. Кожна дитина народжується із творчим потенціалом, але цей потенціал може бути втрачено, якщо його не розвивати. Тому важливо вчасно виявити творчі здібності дитини і розвивати їх у потрібному напрямку. Сучасні реформи в початковій освіті також спрямовані на розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини.

Творчі здібності та творча діяльність були й залишаються предметом аналізу багатьох учених як вітчизняних (І. Волощук, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Кочерга, В. Моляко, В. Роменець, М. Холодна), так і зарубіжних наукових шкіл (Л. Богоявленська, Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Е. Торранс). Дослідники аналізують різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природу, компонентну будову, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Більшість з цих питань досі залишаються дискусійними. Зокрема ґрунтовними є дослідження Л. Ільмурзіної, С. Рябової, Т. Зотової, О. Гемзюк щодо методів та засобів розвитку творчої особистості на уроках рідної мови.

Проблема розвитку творчої особистості висвітлена в дослідженнях Г. Костюка, О. Кульчицької, В. Рибалки, С. Сисоєвої та інших. Серед науковців, які наголошували на сензитивності молодшого шкільного віку до творчості, варто відзначити О. Духновича, Я. Коменського, С. Русову, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. І. Бех довів, що молодший шкільний вік є періодом становлення креативності. Т. Дука, О. Рябошапка свої наукові напрацювання присвятили вивченню особливостей творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Тому важливим аспектом цієї глобальної проблеми є з'ясування специфіки розвитку творчих здібностей у дітей різного віку, зокрема молодшого. Адже, на цьому етапі онтогенезу відбувається закладання та впорядкування фундаментальних засад творчості, першого прояву обдарованості й креативності.

Найважливішу роль у формуванні творчої особистості відіграє соціальне середовище. Одним із вагомих соціальних чинників розвитку творчих здібностей дитини є сім'я. Батьки повинні створювати сприятливі умови для розвитку в дитини творчого потенціалу, креативності, дивергентного мислення.

В. Моляко виділив ознаки, які властиві творчій дитині:

- активна, завжди чимось зайнята, прагне працювати більше за інших, ініціативна;
- наполеглива, досягає власних цілей, шукає нової інформації, допитлива;
- у неї сформоване уміння вчитися, вона прагне до знань та досягнення успіху. Вчиться із великим задоволенням та цікавістю, самостійна;
- критично ставиться до інформації, прагне знати деталі, не задовольняється поверхневими знаннями (Моляко, 2006).

О. Грушко виділяє такі педагогічні умови, за яких можна досягнути успіху в розвитку творчих здібностей школярів на основі цілеспрямованої роботи з образами уяви: на основі особистісно-орієнтованого характеру взаємодії вчителя і учнів відбувається стимуляція розвитку творчих здібностей; використання технологій, які забезпечать самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності; системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчого розвивального середовища (Грушко, 2005).

І. Осадченко пропонує свою систему дидактичних методів і прийомів, котрі спрямовані на стимулювання творчої активності

молодших учнів. До основи вона відносить творчий потенціал, закладений природою конкретної дитини. Це повинен розуміти психолог, педагогічні працівники, тому вся методика навчання повинна базуватися на розкритті та розвитку цього творчого потенціалу (Осадченко, 2005).

Серед сучасних підходів до розвитку творчих здібностей відомою є концепція творчого потенціалу. Творчий потенціал розуміється як ресурс творчих можливостей людини. Дослідники стверджують, що потенційно творчими є всі діти. Тому творчі здібності можна розвивати у всіх, застосовуючи універсальні схеми не тільки для розробки системи навчання творчо обдарованих. Такі універсальні схеми є моделями розвитку, в яких творчі здібності аналізуються без відриву від творчого потенціалу (Моляко, 2005).

Зазначимо, що первинне залучення дітей до творчості відбувається саме в процесі ігрової діяльності. На важливу роль гри у розвитку творчих здібностей дитини вказували такі дослідники: Л. Виготський, Д. Єльконін, Д. Леві, А. Осипова, К. Роджерс, А. Фрейд, та ін. Вчені зазначали, що основною сферою розвитку креативності дитини є ігрова діяльність, під впливом якої відбуваються найвагоміші зміни особистості школяра. Самостійне використання отриманого досвіду в нових ігрових ситуаціях забезпечує дитині можливість відбору потенційно успішних форм поведінки, які створюють основу для формування майбутніх стратегій досягнення успіху в різних життєвих ситуаціях. Саме в ігровому середовищі формується креативність, розвивається здатність до фантазування та генерування оригінальних ідей.

Отже, надзвичайно важливо створити умови для дітей, які б сприяли подальшому розвитку особистості та збагаченню її інтересів.

#### **Список використаних джерел**

1. Грушко О.В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2005. 20 с.

2. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.

3. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. №4. С. 2–9.

4. Осадченко І.І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2005. 19 с.

## **ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**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

**М.С. Григор'єва**

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

## **КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Вчені активно вивчають зв'язки емоційної креативності (ЕК) з інтелектом, креативністю, особистісними рисами. Дж. Еверілл показав, що ЕК сильно корелює з відкритістю до досвіду та згоди (Averill, 1999), надалі ці дані підтверджувалися (Ivsevic, Brackett & Mayer, 2007). Особи, що мають високі бали з емоційної креативності, більш схильні до містичних переживань та переживань травм від важливих подій (Averill, 1999). Встановлено негативний зв'язок між ЕК та алекситимією (Bagby, Parker & Taylor, 1994). Одним із найцікавіших результатів є те, що емоційно-креативні люди нарівні з тими, у яких діагностувалася алекситимія, можуть відчувати труднощі в розпізнаванні та описі своїх емоцій, але це відбувається з різних причин. У осіб з алекситимією мізерний емоційний досвід.

Одне з досліджень ЕК проведено І.М. Андрєєвою, показало вплив ЕК на комунікативні властивості особистості. Продемонстровано зв'язки ЕК із благополуччям та впевненістю в собі. Одним із останніх досліджень в галузі ЕК є вивчення колегами з Китаю впливу ЕК на інноваційну діяльність співробітників організації через ланку внутрішньої мотивації (Wang, Huang & Zheng, 2015). А. Оріол зі співробітниками показали взаємозв'язок ЕК та позитивних емоцій (подяка, любов та надія), а також, що ЕК є предиктором внутрішньої мотивації та академічної залученості (Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa & Miranda, 2016). М. Мольтафет із колегами відносно впливу

батьківських стилів виховання на ЕК у студентів показали, що теплі та структуровані стилі позитивно, а такі стратегії як примус та хаос негативно пророкують ЕК. Базові потреби (необхідність у компетентності та автономності) виступають у ролі посередника між батьківським стилем виховання та ЕК (Moltafet, Sadati Firoozabadi & Pour-Raisi, 2018). ЕК негативно пов'язана з апатією та позитивно з розгальмовуванням та емоційною дисрегуляцією (Trnka, Cabelkova, Kuška & Nikolai, 2019).

Інші дослідники на підставі регресійного аналізу показали, що стійкість, самоефективність, ефективне емоційне регулювання підвищують емоційну креативність, а дезадаптивне емоційне регулювання знижує емоційну креативність у художників-живописців (Khastari & Asgari, 2019). Значна дія більшості травматичних подій пов'язана з вищою творчою самоефективністю, емоційною креативністю та дивергентним мисленням (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019). Результати метааналізу показують, що жінки емоційно креативніші, ніж чоловіки; виражена культурно-обумовлена специфіка ЕК: китайці показують загалом меншу ЕК (Kuška, Trnka, Mana & Nikolai, 2020). В Україні значно менше праць присвячених ЕК, ніж Заході, й у основному вони зводяться до встановлення взаємозв'язків ЕК з різними конструктами, наприклад, емоційним інтелектом.

Передумовою вивчення емоційної креативності в рамках інтелектуально-особистісного потенціалу є виявлені зв'язки креативності з толерантністю до невизначеності (ТН) та інтуїтивним стилем, з одного боку, та інтелектом, з іншого. ТН та інтелект продукують креативність. Особливий інтерес становлять зв'язки конструктів креативності та емоційного інтелекту з погляду їх вкладу у процеси подолання суб'єктивної невизначеності. Підтверджується розуміння «позитивної тріади» як зв'язку ТН та емоційного інтелекту з креативністю. У зарубіжній психології також з'явилися роботи, що показують включеність ТН до емоційної сфери (Anderson, Carleton, Diefenbach & Han, 2019).

Так, конструкт емоційної креативності знаходить свої передумови у двох напрямках досліджень: зв'язків ТН із креативністю та емоційною сферою. У психологічній літературі також відображено спроби знайти ланки, опосередковують прийняття рішень за умов невизначеності, наприклад, мотивація чи самосвідомість особистості.

Т.В. Корнілова продовжила пошук «цілісних, інтегративних утворень», що включають зусилля, які докладає людина для подолання ситуації невизначеності. І як такі змінні були запропоновані латентний

фактор «Прийняття невизначеності та ризику» та емоційний інтелект. Встановлено, що з ТН позитивно пов'язана «психологічна розумність» (psychological mindedness), яка відноситься до емоційно-особистісного компонента інтелектуально-особистісного потенціалу. «Психологічна розумність» розуміється як здатність особистості бачити взаємозв'язки між своїми почуттями, думками та діями. Дж. Холл дав дещо інше визначення «Психологічна розумність» – це інтерес і здатність бути в контакті і розмірковувати про свої психологічні стани та процеси (Hall, 1992). Довгий час конструкт «психологічної розумності» використовувався в рамках психодинамічного напрямку психотерапії та трактувався як певна запорука успіху терапії. Подальше розкриття конструкту показало, що «психологічна розумність» схожа на менталізацію, для якої саморефлексія та метапізнання є ключовими аспектами (Grant, 2001). «Психологічна розумність» показує, наскільки людина зацікавлена в аналізі своєї емоційної та інтелектуальної сфери, наскільки для людини ефективно обговорювати свої емоції та почуття з іншими людьми. Поряд з ЕК (як здатністю конструювати ефективні та автентичні емоційні реакції) вона робить свій внесок у ефективність роботи з внутрішнім планом переживань. Показовими є дослідження, які виявили, що предикторами творчих досягнень протягом усього життя є саме «психологічна розумність» та толерантність.

«Психологічна розумність» передбачає і креативність, виміряну за тестом віддалених асоціацій С. Медніка (LeBoutillier, Barry, 2018). Новизна-унікальність як складова емоційної креативності також показує позитивні зв'язки з когнітивною креативністю тесту С. Медніка. Науковцями була побудована структурна модель, що включала позитивні зв'язки між емоційною креативністю (виміряною як риса і як здатність) та когнітивною креативністю, але зв'язки між тестом С. Медніка та Опитувальником Дж. Еверілла були відсутні.

Отже, ЕК пов'язана з показниками креативності та творчого мислення, а також із самосприйняттям творчих здібностей та різними видами творчої активності, що й дозволяє припускати вихід процесів ЕК на високий рівень самосвідомості особистості. Оскільки саморегуляція виконує структурування ієрархії процесів динамічного регулювання прийняття рішень та контроль за прийнятністю виборів, то емоційна креативність, розташовуючись на верхніх рівнях самосвідомості, бере участь у процесах регуляції ПР. На користь можливості виходу ЕК на верхні рівні свідомості говорить і наявність такої її складової як готовність, що відбиває залученість особистості процесу рефлексії над своїми почуттями та емоціями.

**Висновки.** Оскільки предиктором імпліцитних теорій

креативності є об'єктивно виміряна креативність, а ЕК пов'язана з творчою активністю та дивергентним мисленням, ми припускаємо наявність позитивних зв'язків ЕК з імпліцитними теоріями креативності. Зв'язки емоційного інтелекту та регуляції емоцій, як підтримання оптимального емоційного стану, вже визначалися. А зв'язку емоційної регуляції та емоційної креативності – як здатності працювати зі своїми «емоційними реакціями», і породжувати нові, автентичні та ефективні емоції – не вивчено. Аналіз літератури показує, що залишається не з'ясованим те, як інтегрована ЕК у процес регуляції емоцій.

### Список використаних джерел

1. Averill J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*. Vol. 67. No. 2. P. 331-371.
2. Anderson E.C. Carleton R.N., Diefenbach M., Han P.K. (2019). The relationship between uncertainty and affect [Электронный ресурс]. *Frontiers in psychology*. Vol. 10. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02504/full>
3. Bagby R.M., Parker J.D. & Taylor G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*. Vol. 38. No. 1. P. 23-32.
4. Grant A.M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behaviour Change*. Vol. 18. No. 1. P. 8-17.
5. Hall J.A. (1992). Psychological-mindedness: A conceptual model. *American Journal of psychotherapy*. Vol. 46. No. 1. P. 131-140.
6. Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. Vol. 75. No. 2. P. 199-236
7. Khastari S., Asgari P. (2019). Relationship between Emotional Regulation, Resiliency and Self-Efficacy with Emotional Creativity of Painting Artists in Ahwaz. *Community Health*. Vol. 6. No. 2. P. 149-156.
8. Kuška M., Trnka R., Mana J., Nikolai T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal*. Vol. 32. No. 2. P. 151-160.
9. Moltafet G., Sadati Firoozabadi S.S., Pour-Raisi A. (2018). Parenting style, basic psychological needs, and emotional creativity: A path analysis. *Creativity Research Journal*. Vol. 30. No. 2. P. 187-194.
10. Orkibi H., Ram-Vlasov N. (2019). Linking trauma to posttraumatic growth and mental health through emotional and cognitive creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 13. No. 4. P. 416-430.



11. Trnka R., Cabelkova I., Kuška M., Nikolai T. (2019). Cognitive decline influences emotional creativity in the elderly. *Creativity Research Journal*. Vol. 31. No. 1. P. 93-101.

12. Wang G., Huang, H., Zheng Q. (2015). Effect of Chinese employees' emotional creativity on their innovative performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*. Vol. 43. No. 7. P. 1147–1160.

**Ernest Ivashkevych**

PhD in Psychology,

Professor's assistant of the Department of Practice of English,

Rivne State University of the Humanities, the translator,

Rivne, Ukraine

**TYPES OF PROGNOSTIC COMMUNICATIVE INTENTIONS**

Returning to the consideration of the issue of *psychological mechanisms of translation activity*, it should be noted that the aspects of speech and thought activity of the translator as a subject who occupies a central position in the verbal mediation process also remain insufficiently studied. So, the understanding of how exactly language reflects the personal and professionally significant experience of people, presented in the content of different ethnic consciousnesses, remains insufficiently comprehensive. In such a way, models of the relationship between meanings and sense in relation to translation activity remain insufficiently substantiated. *The semiotic aspects of translation* require further development. Also, they are largely determined by *the specialist's translation competence*, his/her speech characteristics and abilities, which actualize *the translator's creative abilities*, his/her ability to generate *integrative cognitive structures* in his/her mind.

In the psychological literature *translation activity* is most often considered as *three-level one*. Its structure includes *awakening-motivational, analytical-synthetic* and *executive phases*. These three basic phases create *the basic operational mechanism of the interpreter's activity*. *The first phase* is implemented by a complex interaction of needs, motives and goals of the activity. At the same time, the need is the main source of the activity of the individual. According to scientists (Онуфрієва, 2020), the prerequisite for the implementation of any activity is one or another need. The need itself, however, cannot determine the specific direction of the activity. The need finds its determination only in the object of the activity: it must somehow find itself in it. Since the need, as a rule, explains its determination in a certain subject (“it is objectified” in it), then this subject becomes a motive for the

whole paradigm of the activity, thereby – it is facilitated by the latter (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019). Thus, the source of translation activity is *a communicative-cognitive need* and, accordingly, *a communicative-cognitive motive*. This need, finding itself in the subject of translation activity (a text, a video), becomes *the motive of this activity*. The motive largely determines *the dynamics and the character of the translation activity*. Thus, the *awakening-motivational phase* is determining and guiding phase of the translation activity, which determines the structure of the latter.

The next, *the second phase* of translation activity is *the analytical-synthetic phase*. This phase involves the selection and appropriate organization of means and ways of carrying out activities. It is at this phase that the selection of means and ways of formulating one's own or someone else's (in the process of oral translation activity) opinion *is implemented in the process of communication*. Analytical-synthetic phase is the phase of *planning, programming and presenting internal speech organization of translation activity*.

*The third phase* of translation activity is *executive one*. If we consider the features of this phase in relation to the translation activity itself, it should be noted that it can be *explicit* and *implicit*. For example, the executive phase of listening is purely implicit. The executive phase of speaking, in turn, is explicitly expressed by the articulatory and motor movements of the subject, who is speaking.

*Awakening-motivational level of translation activity* is presented by *effective (informational) aspect of communication*. It is inherent in any sphere of communication: colloquial, business, professional, etc. This level has certain characteristics:

- there is always *a subject of communication*;
- it is always the implementation of the tactics of adopting a partner;
- it is always the realization of the situation of partnership in communication;
- it is always self-presentation of the person of translator.

The second phase of translation activity (we mean *the analytical-synthetic phase*) is realized by *business (convention) aspect* of this activity. It is primarily characterized by a clear role of differentiation of objects by the translator and the recipient. This level also has its own basic regularities:

- not always the subject of communication is present in the speech of translator (more often the translator presents in his/her speech not the subject of speech, of topic, but only himself/herself);
- the translator provides implementation of the tactics of adopting a partner of communication. These tactics are not always productive in the process of translational activity;

- the partnership situation in the process of translational activity is realized only in accordance with the interpreter's dominant role;
- in translational activity the interpreter has done his/her self-presentation according to its role.

So, we proceed from the goals and objectives of the translational activity and the concrete situation of communication, the role of partners in it. So, we distinguish the following varieties of *prognostic dialogical communication*, based on the situation of translational activity: household conversations; business conversations; interview; negotiations.

For each of these types of dialogical communication in the sphere of translational activity there are certain peculiar features which are characteristics of them. For example, *a prognostic household conversation in the sphere of translational activity* is characterized by: non-planning forms; a great variety of topics for providing further communication; using of different language means and expressions; quick transition and cross-comings from one theme to another one, from one topic to another one; lack of goals for providing effective forms of translational activity and necessity of making any decision; self-presentation of the personality of translator; use of the spoken language of speech in the process of translational activity.

So, we distinguish the *prognostic component of translational activity* of students at the English lessons. This component presupposes, first of all, *students' ability to participate and to anticipate in translational activities*. Speaking provides oral translation and communication at the lessons of a foreign language in dialogical (also, with listening) and in monologue forms. It was directed to one person or to unlimited number of persons. Like any other activity, the act of speaking always has a certain purpose, a motive that is based on the need: the subject is the mind of the speaker, who translates; the product is a statement (a dialogue or a monologue) and a result that can be expressed in a verbal or nonverbal reaction of other student to a statement.

How is verbal speech pronouncement generated in the process of translational activities? Initially, in a given situation there is a motive of the statement, which is translated, indicating the initial moment of the beginning of speech, and accordingly it is *a Prognostic communicative Intention* of the translator who speaks. A Prognostic communicative Intention defines the role of the speaker as a participant in the process of translation and communication, the specific purpose of the interpreter's statement: whether he/she is asking for something, claiming about something, calling for something, condemning or endorsing, advising, requiring, etc. At this level, the translator has already known what to say, he/she has a general idea of a further statement, which does not have its linguistic embodiment, but already exists in the subject-image code. This idea applies to the entire text/statement

in general: it outlines the main thesis of the text, that is redone into the preliminary semantic plan, which is specified by the speaker throughout the process of its implementation. Then the design of the text is carried out by the selection of some linguistic means – they are grammatical structures, words, which are implemented initially in *the prognostic internal speech*, where the potential speech scheme of the statement is created. Even with the direct communication by speakers' thoughts at the time of their occurrence, their expression in external speech still precedes the appearance of speech-motor impulses, which, at least for the second, is advanced the pronunciation of words. The inner speech is elliptical. It always is built on the principle of the abstract, it is characterized by curvature, it is not voiced. Then the inclusion of the vocal apparatus takes a place, and the formed statement through articulation and intonation is embodied in *the prognostic external (pronounced) speech*. The process of generating oral verbalization is accompanied by auditory control, which makes the feedback constantly carried out, which leads to the statement in accordance with the plan.

### **Literature**

1. Онуфрієва Л.А. Развитие профессионализма будущих фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7

2. Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 25(1). С. 215–231. URL: <https://doi.10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231>.

### **Mięso Janusz**

Katedra badań szkoły  
i społeczeństwa zmediatyzowanego  
Uniwersytet Rzeszowski

## **KONIECZNOŚĆ JESZCZE WIĘKSZEGO WZMACNIANIA REALNYCH RELACJI I WIĘZI MIĘDZYŁUDZKICH JAKO ANTIDOTUM NA ATOMIZACJĘ SPOŁECZNĄ I MEDIATYZACJĘ**

Jedne z najpotężniejszych procesów społecznych a także indywidualnych, które aktualnie się dokonują, to atomizacja i mediatyzacja. Atomizacja, to potężne osłabienie więzi i relacji społecznych (Castells), gdzie człowiek pozostaje totalnie sam, który to proces owocuje z kolei potężną skalą osamotnienia, eksperci, badacze (Rębisz), podkreślają, że skala osamotnienia,

szczególnie wśród młodzieży, rośnie w zastraszającym tempie i biją na alarm, aby „reanimować” więzi i relacje międzyludzkie. Oczywiście przyczyn jest wiele, wśród nich na pewno potężne przyspieszenie ludzkiej aktywności, czego konsekwencją jest brak czasu dla rodziny, przyjaciół, «biegniemy» w zawrotnym tempie, czasem nie wiadomo w jakim kierunku i tylko gdy ktoś odchodzi do wieczności, szczególnie młody człowiek, to na chwilę zatrzymujemy się, ale za chwilę znów pędzimy w «sukces», w mało jasną, a może coraz częściej ciemną przyszłość.

Procesem, który także bardzo mocno osłabia realne więzi i relacje jest mediatyzacja, a więc coraz większe «zanurzenie» współczesnego człowieka w świat nowych mediów. Nowe media miały zbliżać i w jakimś sensie zbliżają, szczególnie w dużych odległościach, ale równocześnie życie pokazuje, że także bardzo oddalają i spływają relacje (Spitzer, Carr, Szmyd J., Miąso, Toffler).

Całość tych złożonych procesów, które winny być bardzo wnikliwie analizowane, diagnozowane i wnioskowane, winna mobilizować, do troski o realne więzi i relacje, szczególnie rodzinne, przyjacielskie i narodowe.

Bardzo trafnie diagnozuje i mocno mobilizuje Franciszek, szczególnie w *Fratelli tutti*, gdzie mocny akcent kładzie na odnowienie relacji międzyludzkich, tworzenie świata otwartego, gdzie stwierdza inspirująco, że człowiek jest tak stworzony, że się nie spełnia, nie rozwija i nie może znaleźć swej pełni inaczej, jak tylko przez szczery dar z siebie samego. Podobnie nie osiąga dogłębnego poznania prawdy o sobie poza spotkaniem z innymi – obcuje ze sobą tylko o tyle, o ile obcuje z kimś drugim. Wyjaśnia to, dlaczego nikt nie może doświadczyć wartości życia bez konkretnych twarzy, które powinien miłować. Oto tajemnica prawdziwej ludzkiej egzystencji, ponieważ życie istnieje tam, gdzie jest więź, jedność, braterstwo i jest życiem silniejszym od śmierci, kiedy jest zbudowane na prawdziwych relacjach i więziach wierności. Przeciwnie, nie ma życia tam, gdzie człowiek uważa, że należy tylko do siebie i chce żyć jak wyspa – w tych postawach przeważa śmierć (Franciszek, *Fratelli tutti*, 2020, 87, zob. Miąso, *Fenomen relacji międzyludzkich* Franciszka, 2021).

Franciszek z ogromną mocą, przede wszystkim przez własny przykład życzliwości wobec każdego człowieka, styl bycia, serdeczność, pragnie mobilizować do myślenia i tworzenia otwartego świata, co czyni także w sposób systemowy i przez spójną koncepcję relacji międzyludzkich. W koncepcji tej podkreśla, że punkt wyjścia jest w miłości, wypływającej z każdego serca, tworzącej więzi i poszerzającej egzystencję, wówczas to sprawia, że osoba wychodzi ze swoich ograniczeń ku drugiemu. Jesteśmy bowiem stworzeni dla miłości i w każdym z nas jest <prawo ekstazy> - wyjścia z siebie, aby tym pełniej bytować w drugim. Dlatego też Franciszek,

mocno akcentuje, że człowiek musi się kiedyś zdobyć na to, by się oderwać od siebie i wyjść, być dla drugiego człowieka z miłością (Franciszek, Fratelli tutti 2020, 88).

Eksperti podpowiadają bardzo ważne składowe skutecznej komunikacji interpersonalnej, które mogą być bardzo pomocne w procesie antyatomistycznym – prowadzącym do tworzenia trwałych i mocnych więzi międzyludzkich, do takich składowych można zaliczyć:

- komunikacja interpersonalna jest procesem realnej wymiany między osobami; komunikacja musi być dwukierunkowa, co oznacza, iż jest procesem w którym w miarę trwania osoby oddziałują na siebie, poprzez myśli, uczucia, zachowania;

- składają się na nią znaki i symbole;

- tworzy znaczenia; znaczenie jest podstawą komunikacji, bez niej komunikacja tak naprawdę nie istnieje, to właśnie komunikacja interpersonalna odgrywa aktywną rolę w nadawaniu sensu komunikatom na podstawie kultury, w której żyją osoby w nią zaangażowane, poczucia sensu, relacji między tymi osobami, celów oraz sytuacji, w której komunikat jest odbierany;

- przebiega w interakcji; kontekst interakcyjny polega na możliwości zaangażowania się w komunikację przez osoby, możliwości nadawania i odbierania komunikatów;

- wymaga obecności mniejszej liczby osób;

- jest relacyjna; relacyjność to przede wszystkim afiliacja, czyli jak blisko chcemy być kogoś, spędzać czas ze sobą, wchodzić w intensywniejsze relacje;

- przyczynia się do powstawania związków międzyludzkich; związek to proces interakcji zachodzący między dwoma lub więcej osobami, to wszystko musi trwać przez dłuższy czas, potrzeba intensywnego wysiłku i współdziałania w tym celu;

- przebiega etapami; np. poznawanie, rozwój relacji, osłabienie, rozpad, utrzymywanie związku (Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 280 – 287; Frk 2016, Miąso 2021).

Tomas Merton, wybitny myśliciel napisał kiedyś, iż nikt nie jest samotną wyspą, oddając tym samym cześć odwiecznej prawdzie o człowieku, iż jest istotą społeczną i nie potrafi spełniać siebie, swego życia bez drugiego człowieka. Potężne procesy, które aktualnie się dokonują, niestety osłabiają ten bardzo cenny aspekt naszego człowieczeństwa, ale nie zmienia to faktu, iż potrzebujemy koniecznie siebie nawzajem, dziś może jeszcze mocniej, przede wszystkim dla zdrowia psychicznego, które jest tak mocno zagrożone i dla osiągnięcia elementarnego a także bogatego człowieczeństwa.

**dr Joanna Leśniak**  
Uniwersytet Rzeszowski

## **NIEDOSTOSOWANIE, A NIEPRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE – RÓŻNICE**

1. Diagnozowanie zjawiska, porównywanie badań przez praktyków, przegląd definicji (niedostosowanie, nieprzystosowanie, przestępczość, zaburzenia w zachowaniu).

2. Zjawisko niedostosowania społecznego powinno być rozpatrywane na bazie ogólniejszego problemu przystosowania, czyli relacji człowieka z jego otoczeniem, wskazując złożoność i wielowarstwowość, uniwersalność i szeroki zakres semantyczny tego pojęcia.

3. „Przystosowanie” jest pojęciem wykorzystywanym w naukach zarówno przyrodniczych, jak i społecznych, w których ujmuje się je jako zdolność do efektywnego działania niezależnie od zmieniających się warunków środowiskowych. Zjawisko to można zatem analizować na różnych poziomach: anatomicznym, psychologicznym i społecznym [Sołtysiak T., 2003, s. 75].

4. Termin „niedostosowanie społeczne” został sformułowany przez Światowy Związek Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą (Word Association of Institutions for the Protection of Children and Youth). Kryteria pojęcia i zakresu niedostosowania społecznego ustalane są na podstawie różnych definicji, w zależności od przyjętej etiologii lub symptomatologii omawianych zaburzeń (Jaworska A., 2012, s. 140).

5. Lżejszą formą zaburzonego zachowania jest nieprzystosowanie społeczne. Nieprzystosowanie społeczne jest tutaj rozumiane jako niezrozumienie norm obowiązujących w danej społeczności, brak wiedzy na temat owych norm bądź brak wiedzy jak wypełnić czy wpisać się w oczekiwania społeczne. [Urban B., Stanik J.M., 2007, s. 87].

6. Zbagatelizowanie nieprzystosowania i nie wdrożenie odpowiednio wcześnie działań zaradczych jest czynnikiem znacząco zwiększającym ryzyko wystąpienia niedostosowania społecznego [Witkowska B., Bidziński K., Kurtek P., 2010, s. 49].

### **Bibliografia**

1. Bartkowicz, Z., Retman, J. (2009). Antyspołeczność. Diagnoza profilaktyka interwencja. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego
2. Czapów, Cz., Jedlewski, S. (1970). Dziecko społecznie

niedostosowane i jego resocjalizacja. Warszawa: PZWL

3. Jaworska, A. (2012). Leksykon resocjalizacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls»

4. Krasowska, A. (2006). Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych

5. Konopnicki J. (1971). Nieprzystosowanie społeczne. Warszawa: Wyd. PWN

6. Kozak, S. (2007). Patologie wśród dzieci i młodzieży: leczenie i profilaktyka. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin

7. Makowski, A. (1997). Nieletni sprawni inaczej i ich ortopedagogika. Warszawa: Wyd. PWN

8. Mikrut, A. (2002). Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: uwarunkowania i przejawy. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP

9. Pospiszyl, K., Żabczyńska I. (1981). Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie. PWN Warszawa.

10. Przetacznikowa, M., Susułowska, M. (1969). Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży. Psychologia Kliniczna. Warszawa: PWN

11. Pytka, L. (2000). Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa: WAPS

12. Pytka, L. (2005). Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne. Warszawa: WAPS

13. Sołtysiak, T. (2003). Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska

14. Spionek, H. (1965). Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Warszawa: Wyd. PWN

15. Śnieciński, J. M. (2004). Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku Tom III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

16. Urban, B. (2000). Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży. Kraków: UJ

17. Urban, B. (2001). Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka. Kraków: UJ

18. Urban, B., Stanik, J. M. (2007). Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

19. Witkowska, B., Bidziński, K., Kurtek, P. (2010). Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego



**Alexander Nabochuk**

PhD in Psychology,

Doctoral student of University named after Hryhoriy Skovoroda in  
Pereyaslav, Pereyaslav, Ukraine

**Inna Nohachevska**

PhD in Psychology,

Professor's assistant of Rivne State University of the Humanities,  
Rivne, Ukraine

## **THE ROLE OF DIVERGENT THINKING IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF THE MANAGER**

The identification of creative abilities or, as it is useful to say, creative giftedness according to professional creativity, which was revealed in different empirical studies exclusively through *divergence* (*intelligence* or *general giftedness*, in this case, is associated only with learning and academic success), and the *subsequent disappointments* in the connection with the unpredictability of tests of professional creativity led to the emergence of complex *theories of giftedness* (Sternberg, 1985: 18). Scientists to the structure of *professional creativity* (Sternberg & Smith, 1985) necessarily include the concept of originality as the indicator of *creative thinking* of the individual. In order to explain the specifics of *divergent thinking* and its role in *the development of professional creativity*, scientists (O'Sullivan & Guilford, 1987: 96) cite as a rather successful example the following case rather well-known to us: «The inventive college student majoring in Physics was given the task of determining the height of a skyscraper using a barometer. The instructor obviously had a well-defined answer in his mind. But the student's answer was different. He suggested tying a long rope to the barometer, lowering the barometer from the roof onto the pavement, and measuring the length of the rope having been needed for the barometer to reach the ground. Since the answer did not meet the instructor's expectations, he asked the student to give another answer. The second option for solving the problem was consisted in the proposal to throw the barometer out from the roof to the ground, measuring the time of the fall with a stopwatch. Using the appropriate formula, you can calculate the height of the building. Other answers the student gave were also inventive (according to the researchers). So, you can take the barometer outside on a sunny day, measure its height and the length of its shadow and the shadow of the building, and then get the desired result using the proportionality of the determined values. The fourth method proposed by the student turned out to be the wittiest: to offer the

building administrator a wonderful barometer as a gift, if he will tell what the height of the skyscraper is».

*Professional activity* is always realized by the individual. Its goals and motives exert considerable influence on the level of performance of professional activity by the subject. If the goals of the individual are placed outside the professional activity itself, if a person performs it only so that, for example, he/she is not scolded for not completing a task or in order not to lose his/her prestige, then the professional activity is performed in good faith in the best way, and its result are even under brilliant conditions, when their performance does not exceed the legally required level. In other words, depending on whether a person considers solving a problem as the means to realize external goals in relation to knowledge or it is a goal in itself, the flow of professional creativity is also determined. In the above case, this process is interrupted as soon as the professional task is solved. If the goal of the professional activity is knowledge, then the process of professional creativity will constantly develop. In this case, we are observing the phenomenon of *self-movement of professional activity*, which leads to the exit of professional creativity beyond the limits of the given process, which will allow us to reduce professional creativity to the «unpredictable process». The hidden secret of the highest forms of professional creativity, the ability to find something new in the subject, something that others do not see, lies in this fact going beyond the given limits, in the ability to continue professional knowledge in the paradigm of a given (initial) situation, that is, *situationally unstimulated productive professional activity*. A real process of professional creativity is characterized, first of all, by the fact that its result is somewhat broader than the initial goal. In its explicated forms professional creativity leads to the generation of the goal itself, that is, goal-setting activity is carried out at this level. Thus, each individual action acquires a generative character and increasingly loses the form of the response. Thus, professional creativity in the narrow sense of the word begins where it ceases to be only an answer, but in this way only a certain solution to a previously actualized problem. At the same time, the process of professional creativity remains both a solution and the answer of the problem, but at the same time there is some explained supersense in it, which determines its *creative character*.

So, the psychological analysis of scientific literature, having been made in previous our researches, allows us to state that the category «*professional creativity*» attracts researchers both in the field of General and Pedagogical Psychology, Axiopsychology, Pedagogy, Acmeology and in special fields of scientific knowledge of specific professional activities. We propose to distinguish three paradigms in the study of this complex concept. The first one is the observance of a General Psychological Approach to the study of

professional creativity. The second paradigm involves conducting research on the relationships between professional creativity and the categories: creative attitude to the performance of professional activities, creative thinking, creative potential, creative abilities, creative professional orientation. In our opinion, these categories are the most important personal characteristics of both any person and the head of an educational institution. The third paradigm outlines the mutual influence of creativity and professional activity of the manager, his/her professionalism and professional skills.

So, in order to determine the professional creativity of the head of an educational institution and to investigate its structure, we need to move from the general theoretical aspect of creativity, which in this case becomes a paradigmatic category, to some other narrower categories, which are the creative characteristics of a professional and the head of establishment or institution, and then to individual aspects of creative activities of the manager in the profession and management. Schematically, it looks in such a way. One of the directions of empirical research is determined by the fact that any manager needs to develop a considerable ability to take risks and not to be afraid of responsibility for made decisions independently. Professional creativity is also often supported by the fact that the usual ways of thinking are acceptable to the individual are more understandable to most people in general.

*Management skill* is distinguished by the following feature, which we can see in a view of its specificity: *management of creative activity* is always *a process of co-creation*. The latter is related to the creativity not only of the team as a whole, but also of its individual units and even each individual employee. Thus, management skills require both collective and individual forms of professional activity that interact with each other and complement each other. *Creative activity* and *creative thinking* of a manager are considered by psychologists as a whole and as a part, primarily because creative activity is based not only on thinking, but also on other psychological phenomena: motives, emotions, memory, will, abilities of the manager. Thus, we interpret the concept of «creative activity» of the manager according to the system of its individual features:

- creative activity has the aim at solving professionally significant problems, for which there is a characteristic absence in this subject area or only in this manager not only by a solution method, but, most importantly, of subject-specific knowledge, which are necessary for its implementation;

- creative activity is associated with the manager's awareness of new knowledge for the subject as a basis for further development of a method of solving problems of such a plan;

- creative activity is characterized for the manager by a rather uncertain possibility of developing new forms of performing professional activities and, on their basis, inventing a way to solve this problem. The uncertainty of the process of professional creativity is caused by the absence of any other knowledge that will clearly determine the mentioned innovations.

So, we can make *the following conclusions*: creativity is not a characteristic of selected, individual characteristics, because creative abilities can be constantly developed; in the process of mastering knowledge about the methods of performing research activities and the skills of its implementation, the scientist's personality develops in the direction of his/her preparation for professional activities at the creative level.

So, the highest achievements of creativity are available only to a few selected geniuses of humanity, but in everyday life we are surrounded by creativity, which is a necessary condition for productive existence and the formation of a person. We, considering the essence of managerial creativity, proceed from our own, personal attitude to advanced management experience. That's why the basis of managerial creativity is seen in mastering advanced management experience, in studying the experience of colleagues and improving on its basis one's own, already acquired personally and professionally significant experience.

That is why one of the levels of managerial creativity can be considered the manager's professional creativity as *a practice-oriented level of performing professional activities*. In addition to it, in our opinion, managerial creativity can be theoretical (with the aim of studying of any aspects of the manager's activity, carried out by him/her or under his/her leadership) and applied (with the aim at the correction of any aspects of the manager's activity, such as creative mastery experience of others), which are equal. Thus, the specifics of the manager's professional creativity lies in the specifics of his/her professional creative activity. On the one hand, the manager can be creative in his/her managerial activities. On the other hand, he/she is a professional in his/her professional field and should creatively activity on its development. On the third hand, he/she carries out professional creativity as an organizer in relation to other professionals and strives to independently organize their creative activities.

### **Literature**

1. O'Sullivan M., Guilford J.P. The nature of human intelligence. New-York: McGraw-Hill, 1987. 156 p.
2. Sternberg R. General intellectual ability. Cambridge, 1985. P. 5–31.
3. Sternberg R.J., Smith H.G. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*. 1985. № 3. P. 168–192.

**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

**М.В. Думітрюк**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВИ ТА ІНТОНАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЕКСПРЕСИВНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Алалія є однією із стійких форм патології мовленнєвої діяльності та характеризується комплексом мовних та немовних розладів, які негативно впливають на мовленнєву комунікацію та стан пізнавальної діяльності дітей.

Різноманітність існуючих підходів (фізіологічний (сенсомоторний), медико-психолого-педагогічний, лінгвістичний, нейропсихологічний, психолінгвістичний) до вивчення алалії пояснює відсутність єдиного термінологічного апарату при описі даного розладу. Найбільш поширеними у вітчизняній логопедії є терміни: «загальне недорозвинення мови», «діти з тяжкими порушеннями мови», «діти, що не говорять». У зарубіжній літературі в термінах підкреслюється або мовний характер порушення: «мовна нездатність», «дисфазія» або «афазія розвитку», «вроджена афазія», «дитяча афазія», або характер конституційної затримки розвитку мови: німота тих, хто чує», «рання слухонімота», «ідіопатична (вроджена) відсутність мови» (Тищенко, 2014).

На теперішній час під алалією розуміють «відсутність чи грубе порушення розвитку мови в дитини, що у домовний період, має системний характер і зумовлене патологією ЦНС певних зон кори мозку».

У тих випадках, коли порушується говоріння, а розуміння мови залишається відносно збереженим прийнято говорити про моторну або експресивну алалію. Застосовуючи термін «експресивна алалія», на відміну від терміну «моторна алалія», дослідники не підкреслюють механізм його порушення, про який мало відомо. Крім того, на наш погляд, цей термін найточніше відображає сучасні уявлення про це мовленнєве порушення. Він дозволяє акцентувати увагу на недостатньому оволодінні мовою як особливоюзнаковою системою,

істотним елементом якої є інтонація. Тому надалі описуватимемо саме цей вид мовної патології, застосовуючи термін «експресивна алалія».

Під експресивною алалією розуміється порушення засвоєння в онтогенезі експресивної мови інвентарю мовних одиниць, правил їх функціонування, при відносній або повній безпеці моторних (артикуляторних) та смислових операцій. У процесі породження мови це проявляється у розладі чи неможливості виробництва всіх або частини мовних операцій (граматичних, синтаксичних, морфологічних, лексичних та фонематичних).

Серед причин виникнення експресивної алалії одні автори віддають перевагу біологічним факторам, інші – соціально-психологічним, які діють у внутрішньоутробному, натальному чи постнатальному періодах розвитку дитини.

До першої групи факторів відносяться наступні: асфіксії з наступними крововиливами в різні відділи мозку, рідше гіпоксії; двосторонні ураження мозку, при яких спонтанна компенсація дефектів неможлива; пошкодження моторної мовної зони кори головного мозку; пізні пологи, аборти, тяжкий токсикоз у першій половині вагітності, мертвонародження в анамнезі, загроза викидня, кровотечі, психотравми, резус-конфлікт; травми голови при пологах, нейроінфекції та інші фактори.

До другої групи чинників відносять такі: недолік мотивації до промови з боку дорослих чи обмеження контактів із нею; конфліктні відносини в сім'ї, неправильне виховання дітей (насмішки над неправильною мовою тощо). Зазначені негативні соціально-психологічні чинники лише посилюють шкідливу дію попередніх факторів біологічного характеру.

В цілому можна сказати, що експресивна алалія викликається комплексом ендогенних та екзогенних факторів, що призводять до органічних уражень ЦНС, що вражають багато відділів мозку, що «ускладнює утворення в ньому міжсистемних зв'язків, необхідних для формування мови» (Тищенко, 2014).

Процес становлення мови при експресивній алалії проходить в умовах патологічного стану ЦНС, тому страждає як система.

Ступінь проявів, наявних у дітей порушень може бути різною і визначається рівнем мовного розвитку дитини.

Мало вивченим на даний час є питання про наявність інтонаційних порушень у дітей з експресивною алалією. Його опис подано у роботах В. Ковшикова, О. Мастюкової, Н. Трауготт, М. Хватцева.

Найбільш ранні згадки ми бачимо у Н. Трауготт. Описуючи стан «музичних компонентів мови – мелодії, ритму та інтонації», автор

вважає, що в одних дітей у цьому відношенні немає жодних особливостей, в інших – мова монотонна, невиразна, мало модульована. Іноді відзначаються порушення ритму, темпу мови та логічного наголосу. Причому в спонтанній мові, як зазначає автор, зазначені компоненти можуть бути збережені, а труднощі виникають тоді, коли потрібно надати мовлення інтонаційну промовистість за завданням, наприклад, під час читання або драматизації. Отже, довільне керування інтонацією недоступне для дітей з експресивною алалією.

М. Хватцев зазначає, що у таких дітей порушення експресивної мови проявляються у порушенні використання миміко-жестикуляторної мови, а також темпу, ритму та мелодики мови.

Порушення мелодики, ритму і темпу промови, характерні для дітей з експресивною алалією, обумовлені порушеннями ритмічної структури слова і фрази і виявляються в положовому виголошенні слів з паузуванням між складами і словами, з рівно-і різноударністю, уповільнення мовного потоку. Інтонація грубо порушена (Соботович, 1995). Мова таких дітей може мати або характер скандованості (між однаковими за величиною мовними відрізками є паузи рівної тривалості), або фрагментарності (різні мовні відрізки розриваються різними інтервалами).

Дослідження В. Ковшикова показують, що у довербальний період діти з експресивною алалією мають досить розвинену інтонаційну систему і з інтонаційними характеристиками невербальних вокалізацій де вони поступаються дітям із нормальним мовним розвитком. Інша картина спостерігається у період інтенсивного мовного розвитку дітей. В. Ковшиков вважає, що зупинка, уповільнення темпу, протягування звуків промови є наслідком мовних порушень, притаманних цієї категорії дітей, і виникають під час пошуку мовних одиниць.

Результати дослідження показують, що у учнів 5-х класів з тяжкими порушеннями мови спостерігаються труднощі сприйняття та відтворення інтонаційних конструкцій, неправильне розміщення логічних наголосів та паузування (Тищенко, 2010).

**Висновки.** Для дітей з експресивною алалією характерне порушення всіх сторін мови. Переважаючими в структурі дефекту є лексико-граматичні порушення, а порушення інтонації, характерні для дітей з експресивною алалією, розглядаються, з одного боку, як наслідок мовних порушень, що виникають під час пошуку мовних одиниць, з іншого боку – зумовлені порушеннями ритмічної структури слова та фрази. Аналіз літератури також показав, що представлені відомості про стан інтонації або належать до довербального періоду розвитку мови, або розглядаються вже у школярів.

### **Список використаних джерел**

1. Соботович Є.Ф. *Порушення мовленнєвого розвитку та шляхи їх корекції : навчально-методичний посібник*. Київ, ІСДО, 1995. 204 с. Рос. мовою.
2. *Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник*. В.І. Бондар та ін. За ред. В.І. Бондаря. Луганськ, Альма-матер, 2003. 436 с.
3. Тищенко В.В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна, 2010. Вип. 15. С. 181–186.
4. Тищенко В.В. Алалія. Логопедія. Підручник. За ред. проф. М.К. Шеремет. Київ, Слово. 2014. С. 349–389.

#### **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

#### **А.О. Лаврущак**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

### **ОНТОГЕНЕЗ ДОВІЛЬНОГО РЕГУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ**

Онтогенез довільного регулювання мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку з типовим розвитком – це процес формування та розвитку здатності дитини до самостійного контролю над своєю мовленнєвою активністю. У дітей дошкільного віку цей процес є надзвичайно важливим, оскільки саме в цей період вони активно навчаються мовленню та розвивають мовленнєві навички.

Основні етапи онтогенезу довільного регулювання мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку можна описати наступним чином:

Перший рік життя: На цьому етапі дитина вивчає основні фонемні та звукові сигнали, навчається слухати та реагувати на мовленнєві сигнали оточуючих. Важливо, щоб дитина була оточена мовленнєвим середовищем, де багато спілкування та звуків.



Другий рік життя: Дитина активно розвиває мовленнєву активність. Вона починає вживати перші слова та фрази, спілкується з оточуючими. Поступово вона навчається контролювати своє мовлення, вимовляти слова більш чітко та виразно.

Третій рік життя: На цьому етапі дитина розвиває свою лексичну та граматичну компетенцію. Вона вчиться використовувати слова та речення для вираження своїх думок та бажань. Дитина починає вправлятися в розумінні інших людей та в адекватній відповіді на їхні запитання.

Четвертий і п'ятий рік життя: У цей період дитина набуває все більше навичок у використанні мовлення для вирішення різних завдань. Вона може описувати події, розповідати історії, висловлювати свої думки та почуття. Дитина також вчиться контролювати свою мовленнєву активність, зокрема, виправляти помилки в вимові та граматиці (Тищенко, 2007).

У процесі онтогенезу довільного регулювання мовленнєвої діяльності важливу роль відіграє мовленнєва практика, спілкування з оточуючими та сприймання мовленнєвих моделей. Також важливо розуміти, що розвиток мовлення у дітей може відрізнятися від одного індивіда до іншого, і педагоги та батьки повинні підходити до цього процесу індивідуально, надаючи підтримку та створюючи сприятливе мовленнєве середовище для кожної дитини.

Довільне регулювання мовленнєвої діяльності – це здатність людини свідомо контролювати своє мовлення, вибирати потрібні мовленнєві засоби та структуру мовлення для досягнення певної комунікативної мети. Це включає в себе вміння виражати свої думки, почуття та ідеї відповідно до ситуації і аудиторії. Довільне регулювання мовлення є важливою частиною мовленнєвої компетенції і є ключовим аспектом успішної комунікації.

Основні аспекти та важливість довільного регулювання мовлення включають:

Довільне регулювання мовлення дозволяє адаптувати свою мовленнєву поведінку до потреб та очікувань аудиторії. Наприклад, спосіб спілкування з дітьми буде іншим, ніж з колегами на роботі.

Вибір відповідних слів, фраз та інтонації допомагає досягти більшої виразності в мовленні. Це дозволяє передати почуття, емоції та ідеї точніше і ефективніше.

Довільне регулювання мовлення допомагає уникнути непорозумінь та непорозумінь в комунікації. Вибір правильних слів та структури мовлення допомагає передати інформацію чітко та зрозуміло (Крутій, 2005).

Здатність адаптувати своє мовлення до різних ситуацій і співрозмовників сприяє соціальній адаптації та побудові відносин з іншими людьми.

Довільне регулювання мовлення допомагає зробити комунікацію більш ефективною, сприяючи досягненню мети спілкування.

Здатність до довільного регулювання мовлення розвивається з часом та практикою і є важливою навичкою для успішної соціальної та професійної комунікації. Вона допомагає людям досягати більшої ефективності у взаємодії з іншими та забезпечує більший рівень розуміння та співпраці (Палій, 2010).

Онтогенез довільного регулювання мовленнєвої діяльності включає в себе процеси розвитку мовленнєвих навичок та здібностей від народження до дорослості. Цей процес може вплинути різними факторами, включаючи наступні:

Генетичні фактори: Генетика грає важливу роль у формуванні мовленнєвих здібностей. Деякі діти можуть мати сприятливі генетичні особливості, які полегшують процес навчання мовленню.

Середовище: Середовище, в якому дитина зростає, може суттєво вплинути на розвиток її мовленнєвих навичок. Якість і кількість мовленнєвих стимулів, які надає сім'я та оточуюче середовище, важливі для формування мовленнєвих здібностей.

Соціокультурний контекст: Культурні норми та цінності можуть впливати на сприйняття та розвиток мовленнєвих навичок. Наприклад, в мовах із розвиненою писемністю діти можуть більше вдало розвивати письмову мову, ніж діти у традиційній або усній культурі.

Вік: Рівень розвитку мовленнєвих навичок змінюється з віком. Діти проходять через різні стадії розвитку мовлення, починаючи з перших слів і закінчуючи розвиненим мовленням.

Статева різниця: Деякі дослідження показують, що статева різниця може впливати на розвиток мовлення. Наприклад, деякі дівчатка можуть розвивати мовлення швидше, ніж деякі хлопчики, але це загалом індивідуально.

Здоров'я: Здоров'я дитини, включаючи фізичне та психічне здоров'я, також може впливати на розвиток мовленнєвих навичок. Наприклад, деякі медичні стані можуть призводити до затримки розвитку мовлення.

Навчання та стимулювання: Як дитина вчиться мовленню і як її стимулюють у цьому процесі, грають важливу роль. Доступ до різних видів комунікації та навчальних ресурсів може сприяти розвитку мовлення.

Особистість та індивідуальні особливості: Кожна дитина унікальна, і її індивідуальні особливості, такі як темп розвитку, сприйняття інформації та схильності, також впливають на процес розвитку мовлення (Соботович, 2004).

**Висновки.** Загалом, онтогенез довільного регулювання мовленнєвої діяльності – це складний процес, що включає в себе багато різних факторів. Ці фактори можуть взаємодіяти та варіювати в кожній конкретній ситуації, і вони визначають індивідуальний шлях розвитку мовленнєвих навичок у кожної дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛПДС, 2005. 208 с.
2. Палій А.А. Дитяча психодіагностика. Київ : Академвидав. 2010. 432 с.
3. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. С.7–35.
4. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип.4. Київ : Актуальна освіта, 2007. С. 3–18.

#### **Yevhen Kharchenko**

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

#### **Liana Onufriieva**

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

### **POSITIVE PSYCHOTHERAPY AS A METHOD OF REHABILITATION OF COMBATANTS WITH MILITARY STRESS**

We should also note, that emotional stress is usually social in its origin, and different people's resistance to it is also different. Stress reactions to psychosocial difficulties are not so much a consequence of the latter as an integrative response to their cognitive assessment and emotional arousal.

In turn, initially noting some non-specific response of the body to the influence of harmful factors, which is manifested in displaying the symptoms

of the general adaptation syndrome of the person, the concept of stress is now applied to something else. Also, we've to emphasize, that in critical situations on stress there is even a kind of genre tradition of starting a review of studies listing such completely disparate phenomena, as the reaction to the influence of cold and criticism, hyperventilation of the lungs in different conditions of forced breathing and the joy of success, fatigue and humiliation. According to our observations, many considering stress factors are similar like everything that happens to a person, if he/she is not staying in the bed. Also, we observed, that even in the state of complete relaxation a sleeping combatant feels a certain stress, and he/she equates the absence of stress with the death. If we add to this that stress reactions are inherent to all living things, including plants, then this concept together with its simple derivatives (stressor, micro- and macro-stressor factors, positive and negative stressors) becomes the center of an almost cosmological system, which becomes, as we think, the basic, leading stimulus of life affirmation, creation and the person's development, the basis factor of all aspects of human life. In such a way, a stressor factor acts as a foundation for personal philosophical and ethical constructions of the psyche of the individual (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden & Aymedov, 2021).

In our psychological researches on stress and stress factors, our persistent attempts are made to somehow limit the claims of this concept, subordinating it to traditional psychological problems and terminology. For this purpose, we'd introduce the concept of *Psychologically-somatic stress*, which, unlike the physiological highly stereotyped stress reaction to danger, is a reaction having been mediated by threat assessment and protective processes and circumstances. According to the results of our research, the essence of a stressful situation is the high loss of control, that is the lack of an adequate response to the given situation, when the consequences of failure have the aim to be respond, to be significant for the individual. Also, we believe, that stress should be called a special type of emetogenic situations, such as we've to use this term in relation to situations that are repeated or are chronic in their nature, and in this case the adaptation disorders may appear quickly. We also define mental stress as a state in which a person finds himself/herself in the real conditions that prevent his/her self-actualization and self-realization.

Therefore, the main direction in the Developmental Psychology is displayed in the structure of the concept of stress. This concept is the denial of the lack of addressability of situations that generate stress. That is why, not some or any influences of the environment causes stress, but only that one,

which are evaluated as threatening, fear, which disrupts adaptation, control and prevents self-actualization of the combatant.

Based on these facts, we can tell, that a small and short-term stress can affect a person without significant consequences, while a long and significant one puts the combatants' physiological and psychological functions out of balance, negatively affects the combatants' health, work capacity, work efficiency and relationships with others (in this case it is called distress).

According to combatants we distinguish the following *types of military stress*:

- Chronic constant (or prolonged) stress. It is determined by a constant (or prolonged) serious load on a person and causes increased neuropsychological and physiological tension of the body.

- Acute situational stress is caused by a certain event or phenomenon, as a result of which a person loses his/her mental balance.

- Constant physiological stress. It is associated with physical overloads of the body and the influence of various harmful environmental factors on it (uncomfortable temperature, high noise level, etc.).

- Psychological stress is a consequence of:

- *violation of the psychological stability* of the person (for example, affected self-esteem, negative reasons of war, etc.);

- *psychological overload* of the person (increased responsibility, large amount of war destroyed activity, etc.).

A subtype of Psychological stress is Emotional stress, that occurs when there is a threat, danger or fear.

- Informative stress, which is determined by information overload or information vacuum.

We proved, that the names of cluster emotions of the lexical-semantic field "fear" of combatants because of the events of War on the territory of Ukraine acted as a kind of core elements, turning it into high ordered collection of conceptually related synonymous groups of lexemes. Among them, the main synonymous series stands out, which forms the basis of the logical structure of the nominative space, since it most adequately reflects its main conceptual category. The lexeme "fear" is generic in relation to other synonymous units, a stylistically neutral unit that is used to define emotions of fear in various parts of the language, reflects the most generalized meaning and is characterized as the most frequent in use in texts compared to other units close in their meaning.

For psychological rehabilitation of combatants with mental disorders we proposed to use the method of Positive Psychotherapy. Positive Psychotherapy gained recognition not so long ago, but has already managed to gain popularity among psychologists and psychotherapists. All thanks to

the fact that it offers to solve the problems of patients right now, and not later, when the causes are discovered, or after some or many years. How does it work in practice? Is this therapy deservedly popular? These questions we'll decide in our article.

Positive Psychotherapy is a direction in Psychology that focuses on solving problems using the innate and acquired abilities of a person. It is used not only in Psychology, but also in Psychiatry in cases where there is a great need for the treatment of behavioral and personality disorders.

The founder of the current direction is the Iranian professor, Doctor of Medical Sciences and a specialist in the field of Psychology, Psychotherapy and Neurology Nossrat Pezeshkian. Peseschkian's Psychotherapy was promoted in Germany in the late 60s of the last century. But Positive Psychotherapy received its recognition only in 1996, when the European Association for Psychotherapy declared it as the official direction. Twelve years later, in 2008, the World Council for Psychotherapy did the same (Peseschkian, 2003).

To understand the essence of Positive Psychotherapy of N. Peseschkian (2003), it is enough to read carefully the meaning of the word from which this title "Positive Psychotherapy" comes from. This direction works with the problem that a person has at the current time and requires an immediate solution. According to Nossrat Pezeshkian, the methods having been used by psychologists are not always effective. And all positive because precious time is wasted. First of all, the specialist looks for the causes of the problem, then tries to eliminate the factors provoking its development, and only after these actions begins the fight against the difficulty itself. During this time, it can not only intensify, but also go into a chronic, neglected form.

*The main objectives of Positive Psychotherapy* are: treatment of personality and behavioral disorders; prevention of deviant (deviating from generally accepted norms) behavior and social maladaptation of very young children and adolescents; development of intercultural consciousness, which include the study of national traditions that influence the behavior of combatants with mental disorders. Another task is to study the interaction of Positive Psychotherapy with other psychotherapeutic areas.

Positive Psychotherapy is based on *three principles*: balance, hope, self-help and mutual help. Let's analyze each of them in more detail.

*The principle of balance.* Here we are talking about a differential analysis of personal psychodynamics. As we stated above, Psychotherapy works with the innate and acquired abilities of the person. Problems are arisen when the first are not identified, and the second ones, lying completely on the surface, are not applied. The main task of the psychotherapist is to find, separate from each other and make both of them work.

*The principle of hope.* It happens that a specialist refuses to work with a patient because a psychotherapist does not have the necessary skills to solve his/her problem. In the case of Positive Psychotherapy, a specialist simply does not have the right to do so. Even if the situation is running to the point of impossibility, he/she must behave as if after a couple of sessions the person will be absolutely healthy. In this case, it is recommended to focus on the inner strength of the patient himself/herself.

*The principle of self-help and mutual assistance.* It implies harmonization, adaptation and development of any personality in the shortest possible time. At first, the therapist works directly with the patient and his/her problems. And then a psychotherapist gives him/her a plan of activity on how to help not only himself/herself, but also the people around him/her. The latter includes not only family members, but also the activity with colleagues, neighbors, just acquaintances.

### **Literature**

1. Peseschkian N. Mit Diabeteskomm'ich klar: Zurück zum inneren Gleichgewicht mit Positiver Psychotherapie. Germany; Stuttgart: TRIAS Verlag im Georg Thieme Verlag, 2003. 132 s.

2. 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. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*. 2021. №12(2). С. 220–230. DOI: 10.34883/PI.2021.12.2.003

### **О.В. Шевчук**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій,  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ЯКІСТЬ ДАНИХ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ І СТАНДАРТИЗАЦІЇ**

Якість даних у психологічних дослідженнях є критичним фактором для отримання достовірних та значущих результатів. Психологія, як наука, що вивчає складні аспекти людської поведінки та ментальних процесів, стикається з численними викликами, пов'язаними з вимірюванням та стандартизацією.

Ментальні процеси та психологічні явища не завжди можна безпосередньо виміряти, як це можливо, наприклад, в фізиці або

біології. Це породжує складність у забезпеченні об'єктивності та точності даних. Наприклад, виміряти рівень страху чи емоційної стабільності за допомогою числових значень може бути вкрай важко. Так, психологи використовують різноманітні методи та інструменти для апроксимації цих психологічних конструктів, проте це може внести певну ступінь неточності та суб'єктивності у дані [1, 3].

Стандартизовані методи та інструменти дослідження дозволяють забезпечити консистентність та порівнюваність результатів. Наприклад, психометричні тести, такі як тести інтелекту чи особистості, розроблені з використанням стандартизованих підходів, які дозволяють порівнювати результати різних осіб на основі одних і тих самих критеріїв. Стандартизація є важливим кроком у забезпеченні об'єктивності та надійності даних у психологічних дослідженнях [2].

У будь-якому емпіричному науковому дослідженні першим кроком є фіксація виразності властивості, яка цікавить дослідника, у об'єкта або об'єктів дослідження, зазвичай за допомогою чисел. Це вимагає від нас відрізнити об'єкти дослідження (які в психології часто є людьми, які беруть участь у випробуваннях), їхні властивості (це те, що цікавить дослідника та стає об'єктом дослідження) та ознаки, які відображають ці властивості у числовій шкалі. У повсякденному сприйнятті ми зазвичай не розрізняємо властивості предметів та їхні ознаки: наприклад, вага та довжина тіла людини часто співставляються з числовими значеннями, такими як кількість кілограмів та сантиметрів. Але в науковому дослідженні важливо розуміти, що точність, з якою ознака відтворює вимірювану властивість, залежить від процедур (операцій) вимірювання. Відповідно до методу, що лежить в основі вимірювання, існують різні вимірювальні шкали. Їх іноді називають шкалами С. Стівенса на честь вченого-психолога, який розробив цю концепцію. Ці шкали встановлюють відношення між властивостями чисел та вимірюваною властивістю об'єктів. Вони розділяються на метричні (якщо існує або може бути встановлена одиниця виміру) та неметричні (якщо одиниці вимірювання не можуть бути встановлені).

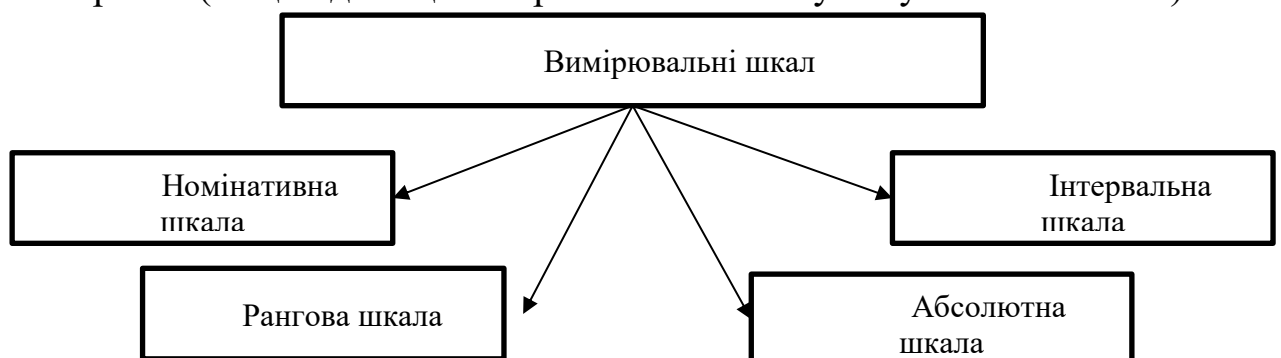


Рис. 1. Різних видів вимірювальних шкал у психології



Існує декілька різних видів вимірювальних шкал, які використовуються в психології та наукових дослідженнях.

Обрана шкала залежить від природи дослідження та об'єкта вимірювання, і визначення правильного типу шкали є ключовим кроком в аналізі даних. Номінативні та рангові шкали менш потужні, вони не дозволяють проводити точні вимірювання, тоді як метричні шкали (інтервальні та абсолютні) надають більше можливостей для вимірювань та аналізу.

Якість даних у психологічних дослідженнях має вирішальне значення. Це є критичним фактором для отримання достовірних та значущих результатів. Психологія, як наука, що вивчає складні аспекти людської поведінки та ментальних процесів, стикається з численними викликами, пов'язаними з вимірюванням та стандартизацією. Ментальні процеси та психологічні явища не завжди можна безпосередньо виміряти, що породжує складнощі в забезпеченні об'єктивності та точності даних. Наприклад, виміряти рівень страху чи емоційної стабільності за допомогою числових значень може бути вкрай важко. Стандартизовані методи та інструменти дослідження дозволяють забезпечити консистентність та порівнюваність результатів.

**Висновки.** Стандартизація є важливим кроком у забезпеченні об'єктивності та надійності даних у психологічних дослідженнях. Вимірювальні шкали визначають, як дані інтерпретуються та аналізуються. Правильний вибір типу шкали є ключовим кроком в аналізі даних, оскільки різні види шкал мають різну потужність та спроможність диференціювати вимірювані властивості. У психології і наукових дослідженнях важливо розуміти природу вимірюваних явищ та визначити належну вимірювальну шкалу для забезпечення об'єктивності та точності результатів.

### Список використаних джерел

1. Готинян В.В. Логіко-системні аспекти проблеми вимірювання : Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність 09.00.02 – діалектика і методологія пізнання. Одеса, 2005.

2. Національна доктрина розвитку освіти URL: <http://www.mon.gov.ua>

3. Смолінчук Л.С. Роль і місце тестування у системі методів оцінювання якості освіти. *Філософія. педагогіка. суспільство: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2012. Випуск 2. С. 87–91.

## **ЕКСПЕРИМЕНТ У ЗАГАЛЬНІЙ (ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ, СОЦІАЛЬНІЙ ТА ІН.) ПСИХОЛОГІЇ**

**Н.О. Бондаренко**

аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
лікар-невролог комунального некомерційного підприємства  
«Київська міська клінічна лікарня №3,  
Київ, Україна

### **НЕВРОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ СИМПТОМИ ТРАНЗИТОРНОЇ ІШЕМІЧНОЇ АТАКИ**

Транзиторна ішемічна атака (ТІА) є тимчасовим порушенням постачання крові до певної частини мозку. Вона може бути спричинена гальмуванням або блокуванням кровоносних судин, що живлять мозок. ТІА подібна до інсульту, але вона не супроводжується стійкими неврологічними дефіцитами і зазвичай триває менше 24 годин.

Основні характеристики ТІА включають:

1. Тимчасовий характер. Симптоми ТІА зазвичай зникають упродовж короткого періоду часу, зазвичай менше 24 годин. Більшість ТІА тривають від кількох хвилин до години. 2. Вогнищеві неврологічні порушення. Останні можуть викликати різноманітні симптоми, які залежать від того, яка частина мозку постраждала. Це можуть бути порушення моторної функції (наприклад, слабкість або параліч), порушення чутливості, проблеми з зором (наприклад, випадіння полей зору), проблеми з координацією рухів, порушення мовлення або розлади мови. 3. Блокування кровоносних судин. ТІА виникають внаслідок часткового блокування або гальмування кровопостачання мозку. Це виникає внаслідок емболії (закупорка судини тромбом або іншим емболом) на фоні атеросклерозу (звуження артерій внаслідок утворення бляшок). 4. Відсутність стійких неврологічних порушень. Один із ключових аспектів ТІА полягає в тому, що симптоми повністю зникають і функції мозку відновлюються. Відновлення настає швидко, і пацієнт повертається до свого звичного рівня функціонування, через що люди не звертаються своєчасно до лікаря, вважаючи що їм нічого не загрожує [1]. 5. Попередження інсульту. ТІА вважаються передвісниками інсульту. Багато пацієнтів, які мають ТІА, можуть згодом перенести інсульт, тому діагностика та лікування ТІА є дуже важливими для попередження подальших ускладнень[2; 3; 4; 5; 6 ].

Дослідники проводять ретроспективні та перспективні дослідження з метою кращого розуміння механізмів, діагностики, лікування та прогнозування ТІА. Ключові аспекти трактування ТІА, які розглядаються у сучасній науковій літературі, включають таке:

1. Патофізіологія та механізми. Вивчення патофізіології ТІА допомагає розуміти основні механізми, що лежать в основі цих подій. Дослідження спрямовані на вивчення атеросклерозу, тромбоемболії, мікроемболії, дисфункції ендотелію, внутрішньоклітинних механізмів та інших факторів, що можуть сприяти розвитку ТІА. 2. Діагностика та класифікація. У літературі розроблені класифікації ТІА залежно від тривалості симптомів, причини, розташування та інших характеристик. Крім того, проводяться дослідження щодо ефективності різних методів обстеження, таких як МРТ, КТ, дуплексне сканування, для покращення діагностики та розрізнення ТІА від інших станів. 3. Прогноз та ризик інсульту. Багато досліджень спрямовані на визначення ризиків подальшого інсульту після ТІА. Вивчаються фактори ризику, такі як вік, стать, наявність супутніх захворювань, артеріальний тиск, характеристики ТІА і лікарське лікування, щоб визначити найбільш точні прогностичні моделі та розробити стратегії профілактики інсульту. 4. Лікування та управління. Ефективність фармакотерапії для попередження подальшого інсульту є активною темою досліджень. Антиагреганти, антикоагулянти, статини та інші ліки досліджуються для визначення найкращих режимів лікування. Крім того, розробляються рекомендації щодо змін у способі життя, зокрема щодо харчування, фізичної активності та контролю факторів ризику. 5. Нові методи. У науковій літературі також обговорюються нові підходи до діагностики та лікування ТІА, такі як використання новітніх технологій, включаючи штучний інтелект та мобільні додатки, для поліпшення точності діагностики та моніторингу стану пацієнтів [6; 7; 9].

Але не менше значення мають і психологічні аспекти. Адже ТІА порушає якість життя, викликає різноманітні емотивні та когнітивні порушення, оголює особистісні та сімейні проблеми. Так що, хоча й тимчасові, ці та інші симптоми виступають як чинники, що здатні досить серйозно порушити звичний спосіб життя. Наші дослідження зокрема показують: у пацієнтів, які перенесли ТІА, спостерігається підвищена тривожність, серед ціннісних орієнтацій на перше місце висувається цінність «здоров'я». Але при цьому ефективність власне психологічних засобів допомоги пацієнту визначаються далеко не тільки зусиллями медичних психологів та лікаря, а до певної міри

залежить від цілої низки чинників, що властиві саме пацієнту. Це й ступінь когнітивного та емоційного збереження, рівень соціального статусу та матеріального забезпечення пацієнта та ін. Зокрема встановлено, хто саме (які пацієнти) позитивно відгукуються на психологічні методи забезпечення комплайенсу щодо профілактичного післягоспітального лікування та психологічного моніторингу. Так, зазначено помірну позитивну кореляцію між визнанням важливості цінності «здоров'я» та «матеріальні цінності», « благополуччя» і комплайенсу (прихильністю до лікування). Зареєстровано помірну позитивну кореляцію між рівнем тривожності та прихильністю до лікування (профілактичного спостереження за власним станом) у хворих, які перенесли ТІА. Можна стверджувати, що люди, які надають великого значення такій цінності, як здоров'я, і не відчувають фінансових труднощів більш охоче співпрацюють із лікарем з питань свого здоров'я. Попередньо можна констатувати, що практично немає різниці у комплайєнтності між пацієнтами чоловічої та жіночої статі.

Подальше розгортання досліджень щодо вивчення постгоспітальної комплайєнтності пацієнтів, які перенесли ТІА, потребує розширення вибірки хворих, залучення до дослідження середнього медичного персоналу і організації експериментальних груп з медичних психологів для відстеження й апробації саме психологічних методів роботи з даною категорією пацієнтів [8]. Адже саме врахування особистісних чинників, психологічних ресурсів хворого, задіявання саногенного потенціалу родинних зв'язків, – ось що може становити перспективу саме психологічної відновлювальної роботи з такими пацієнтами. Як вказував С.Д. Максименко: «Життєва програма людини так чи інакше пов'язана з наявними у неї уявленнями про її життєве покликання. Саме усвідомлене покликання надає доцільності, осмисленості і перспективності життєвому шляху» [4].

#### **Список використаних джерел**

1. Орос М.М. Клініко-діагностичні критерії та прогнозування транзиторно-ішемічних атак : Дис. канд. мед. наук. Ужгород, 2007. 177 с.
2. Віничук С.М., Фартушна С.М. Прогнозування ризику розвитку повторного інсульту після перенесеної транзиторної ішемічної атаки у пацієнтів з осередком інфаркту за даними МРТ та без. *Укр. мед. часопис*. 2009. № 5/73. С. 53–57.
3. Віничук С.М., Фартушна С.М. Шкала прогнозування ризику виникнення інсульту після перенесеної транзиторної ішемічної атаки

Укр. мед. часопис. 2009. № 6/74. С. 69–72.

4. Максименко С.Д. та ін. Психічне здоров'я особистості. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.

5. Фартушна О.Є., Віничук С.М. Транзиторні ішемічні атаки Київ : ВД «Авіцена», 2014. 256 с.

6. Черенько Т.М., Фартушна О.Є., Віничук С.М. Прогноз виникнення інсульту у хворих після транзиторної ішемічної атаки: підтипоспецифічна шкала АВN(s). *Укр. неврол. журн.* 2011. №3(20). С. 21–27.

7. Alejandro García-Rudolph, Alberto García-Molina, Blanca Cegarra, Eloy Opisso, Joan Saurí, Josep María Tormos, Montserrat Bernabeu. Subacute ischemic stroke rehabilitation outcomes in working-age adults: The role of aphasia in cognitive functional independence. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 2021 Jul; 28(5). 378–389. [Електронний ресурс ]: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32967590/>

8. Bondarenko N.A. The Problem of Compliance in Persons with a Transitor Ischemic Attack. *EC Psychology and Psychiatry*, 2022. 11.3. 59–63.

9. Wu Simiao, Trudie Chalder, Kirstin E. Anderson, David Gillespie, Malcolm R. Macleod, Gillian E. Mead. Development of a psychological intervention for fatigue after stroke. *PLoS One*. 2017. 17;12(8):e0183286. – [Електронний ресурс]: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28817725>

### **А.В. Гончарук**

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Київ, Україна

### **Д.І. Фененко**

магістрант спеціальності 053 Психологія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **СИНДРОМИ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

Останні десятиліття в Україні характеризуються нестабільною геополітичною ситуацією, збройними конфліктами, зумовленими агресивними зовнішніми впливами з боку сусідньої тоталітарної держави. Це значною мірою породжує емоційну напруженість у

суспільстві. Зважаючи на це, в дослідженнях все частіше звертаються до теми порушень емоційної поведінки та можливостей їх подолання. Дослідження (Корольчук, 2016; Grzyb, 2022) показують, що психологічна служба зіштовхується з низкою психологічних проблем, які виступають пріоритетами у роботі психологів різних структурних підрозділів. Серед них найчастіше зустрічаються синдром емоційного вигорання, посттравматичний стресовий розлад, тривожні розлади особистості, неврастенія, депресивний синдром.

*Синдром емоційного вигорання* виникає внаслідок тривалого перебігу травмувальних подій – тих, які пов'язані із довготривалою дією і мають дезадаптивний характер. Такі події можуть бути зумовлені воєнними діями, насиллям, катаклізмами, терористичними актами або їх очікуванням. Водночас, найбільш частими ймовірними чинниками виступають повсякденні обставини, пов'язані із сімейними, виховними, комунікативними або професійними проблемами. Наприклад, схильність до емоційного вигорання часто спостерігається у військовослужбовців і членів їхніх родин, військових лікарів у період воєнних дій, батьків, які поєднують інтенсивний графік роботи та виховання дітей, представників професій типу «людина-людина».

Основними симптомами емоційного вигорання є емоційне виснаження, втрата мотивації до життя, яка породжується розбіжностями реалій із очікуваннями, зниження усвідомлення особистих досягнень, негативна самооцінка, розсіювання уваги, дезорганізованість у діях, зниження самооцінки та впевненості у собі, апатія, постійні нейротичні спалахи, роздратованість, почуття безнадії та особистої провини, відсутність сил, песимістичне і тривожне бачення майбутнього, переживання безпорадності, втрата віри у власні сили, почуття емоційного спустошення.

Як засвідчують дослідження науковців (Гончарук, 2022) подоланню емоційного вигорання сприяє турбота про себе і свої власні потреби; навчання управляти стресом; контроль емоцій; дистанціювання від проблем та осіб, які їх створюють; отримання соціальної підтримки; формування реалістичних очікувань; зосередження уваги на позитивному світосприйманні.

Синдром емоційного вигорання слід відрізнити від *посттравматичного стресового розладу (ПТСР)*, оскільки останній найчастіше буває зумовлений травмами надмірної інтенсивності, пов'язаних із ситуаціями насилля, обстрілами або загрози життю, а синдром емоційного вигорання – це наслідок дії чинників, які не

відрізняються надмірним впливом, але мають хронічний перебіг. Натомість ПТСР пов'язаний із впливом надпотужних чинників, наслідком яких є стійкі розлади емоційної поведінки. У ситуаціях посттравматичного стресового розладу додається деперсоналізація, почуття страху, гніву та смутку, які діють одночасно, стан емоційного заціпеніння або оніміння, відрізаність почуттів від реальності, почуття відриву від власного тіла, замикання, дратівливість зі спалахами гніву й агресії, панічні атаки, порушення сну, постійне повернення до неприємних подій у спогадах або снах, мимовільні та нав'язливі відчуття повторного переживання травматичної події (флешбеки), тенденція до саморуйнування. Найбільш суттєвим, з чим важко боротись – це негативні спогади, пов'язані із ситуаціями насилля, обстрілів, втрати рідних, близьких, руйнування власної домівки.

Психологічна реабілітація осіб із посттравматичним синдромом часто передбачає створення спеціальних терапевтичних груп підтримки, де клієнти (військові, мешканці прифронтових територій, особи, котрі пережили різні види насилля) можуть спілкуватися і ділитися досвідом. Зазвичай, ефективним є застосування поведінково-когнітивної терапії, проведення медитації, пошук особистісних ресурсів, освоєння копінг-стратегій подолання труднощів, підвищення регуляції емоцій, опрацювання травм за допомогою експозиції до травматичних спогадів, відновлення та повернення до повноцінного життя без ПТСР. Важливою у роботі з подолання посттравматичного стресового розладу є профілактика саморуйнівних вчинків, пов'язаних із вживанням алкоголю та/або психоактивних речовин (Корольчук, 2016).

У період нестабільних суспільних відносин збільшується кількість звернень у психологічну консультацію, спричинених *тривожними розладами особистості*. Підвищена тривожність під час війни, зазвичай, пов'язана із непереборним відчуттям неспокою, страхом за власне життя, панічною боязкістю за здоров'я своїх дітей, батьків і близьких, тотальною тривогою за майбутнє. У нинішній ситуації йдеться про паніку в суспільному розумінні – ситуацію, за якої значна частина громадян, котрі ще донедавна мали свої стабільні права, втрачають контроль над ситуацією внаслідок обстрілів, бомбардувань, насилля та інших впливів, зумовлених зовнішньою агресією. Основними симптомами тривожності в психологічному контексті є відчуття нереальності подій, панічні атаки, недовіра, гіперчутливість до критики,

емоційне дистанціювання, почуття непередбачуваності, втрата контролю за своїм життям, тотальна фрустрація потреби у захисті, розуміння того, що людина опиняється сам на сам із ситуацією. Ці симптоми доповнюються фізіологічними, як-от стисканням у грудях, задишкою, утрудненим диханням, прискореним серцебиттям, м'язовим заціпенінням, ступором, нудотою, відсутністю реакцій на зовнішні подразники.

Польський психолог Т. Grzyb описує основні методи запобігання страху та паніки. Перш за все, важлива соціальна підтримка, тобто відчуття того, що ми можемо на когось покластися. Друга тактика – це активні дії, як-от організація допомоги біженцям, взаємодопомога, перевірка достовірності інформації (Grzyb, 2022).

У зв'язку з воєнними подіями зростає частота запитів, пов'язаних із *неврастеніями* – невротичними розладами функціонального характеру, основою яких є стомлюваність і зниження ефективності, зумовлені перевантаженнями психіки. Характерною ознакою неврастенії є надмірна втома після незначного психологічного чи фізичного навантаження, відчуття виснаження, підвищена сонливість, зниження розумової працездатності, незмога зосередитися, швидка втрата активності, підвищена чутливість до подразників. Ці симптоми, як правило, призводять до погіршення настрою. Постійні проблеми з відпочинком перешкоджають очікуваному відновленню. Порушення поглиблюється при поєднанні описаної проблеми та важкої роботи (постійні стреси, неорганізованість дій), що зумовлює основні напрями психологічної роботи, а саме: ощадливий для психіки режим, чітке планування та організація основних видів діяльності, урегулювання розумових впливів, фізичного навантаження і відпочинку.

Соціально-особистісна криза часто пов'язана з хронічним стресом, який перевищує можливості самотійно з ним впоратися. Через це в осіб із слабким типом вищої нервової діяльності можуть виникати *депресивні розлади*. Вони характеризуються стійким зниженням настрою, втратою інтересу до життя, виникненням меланхолії, зниженням задоволення від улюблених занять, песимістичними поглядами, вразливістю, емоційною лабільністю, недостатністю енергії, думками про власну меншовартість, самокритичністю, безініціативністю, відчуттям порожнечі, думками про смерть або самогубство.

Ефективним способом подолання депресивних розладів є глибинна перебудова структури особистісного розвитку шляхом



оптимізації функцій системи особистісної саморегуляції. Зокрема, це стосується регуляції емоційного стану шляхом зниження тривожності, афективної напруги, агресивності, підвищення особистісної компетентності засобами поглиблення саморозуміння, розвиток функцій особистісної саморегуляції, необхідної для кращої адаптованості й протистояння дії депресогенних факторів, посилення позитивного ставлення до себе шляхом підвищення самооцінки та подолання відчаю від свого «Я», відновлення життєвої продуктивності через повернення почуття перспективи власного існування (Бігун, 2011).

**Висновки.** Проблеми емоційної поведінки представлені дезадаптивними емоційними і поведінковими моделями, що супроводжуються афективною симптоматикою, втратою мотивації, кризовими явищами, відчуттям психологічної нестабільності та порушенням системи особистісної саморегуляції. В умовах воєнних дій вони є найбільш частими причинами розладів поведінки. Особи з описаними проблемами потребують системних психологічних заходів, спрямованих на відновлення психічного здоров'я та підвищення самоуправління власними активними діями. При глибоких особистісних порушеннях доцільно застосовувати комплексний вплив, пов'язаний із наданням медичної допомоги, що може бути темою досліджень у галузі психіатрії та медичної психотерапії.

### Список використаних джерел

1. Бігун Н.І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами : моногр. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. 160 с.

2. Гончарук Н.М., Гончарук А.В. Психологічний аналіз чинників емоційного вигорання у батьків. *Актуальні проблеми сучасної психології: матер. VIII міжн. наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 17 лист. 2022 р.)*. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022. С. 72–75.

3. Корольчук О.Л. Посттравматичний стресовий розлад як новий виклик сучасній Україні. *Інвестиції : практика та досвід*. 2016. №17. С. 104–111.

4. Grzyb T. Panika – jak sobie z nią radzić w sytuacji wojny. *Medycyna praktyczna dla pacjentów*. 2020. URL: <https://www.mp.pl/pacjent/psychiatria/wywiady/>

**У.В. Гудима**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри математики

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

**А.О. Савельєва**

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

## **СЕПАРАЦІЯ ВІД БАТЬКІВ ЯК ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Проаналізуємо історію розвитку поглядів на сепарацію від батьків, починаючи з раннього етапу онтогенезу до періоду входження у дорослість. Потім проведемо вивчення найбільш відомої у зарубіжній психології структурної моделі сепарації від батьківської сім'ї у юнацькому віці, опишемо запропоновані типології, проаналізуємо зв'язок сепарації з функціонуванням особистості різних сфер життєдіяльності.

Поняття «сепарація» було запропоновано в теорії М. Малер (1952, 1961, 1975), в якій сепарація дітей раннього віку від батьків визначалася як психологічна диференціація (відділення) дитини від матері для досягнення більшої автономії (Mahler, Pine, Bergman, 2008). Сепарація, або відділення, за М. Малер, це інтрапсихічний процес диференціації та роз'єднання з батьком, що складається з виходу дитини із симбіотичного зв'язку з матір'ю. Йдеться не про фізичне, просторове, відокремлення від матері або про розрив міжособистісних відносин, а про розвиток «інтрапсихічного почуття можливості нормального та повноцінного психічного функціонування незалежно від матері».

У пізніших неопсихоаналітичних роботах (P. Blos, R. Josselson) увага приділялася «мирному» (peaceful) чи, інакше, «здоровому» (healthy) процесу психологічної сепарації батьків у підлітковому віці, тобто психологічної сепарації без втрати емоційного зв'язку з батьками (Beyers, Goossens, Vansantand & Moors, 2003).

Про успішну психологічну сепарацію як про можливість досягти «золотої середини» між повним злиттям (enmeshment) з батьками та повним розривом (disengagement), ізоляцією (isolation) від матері та батька продовжили говорити різні дослідники (Lapsley, Rice & Shadid, 1989; Leonardi, 2000).

Психоаналітичні уявлення про сепарацію отримали розвиток у роботах Е. Еріксона, Р. Шпіца, Д. Віннікотта, Х. Кохута, О. Кернберга, Дж. Боулбі та багатьох інших вчених.

У сучасній психології розвитку прийнято вважати одним із найважливіших результатів психологічної сепарації в юнацькому віці розвиток особистісної автономії (Ryan & Lynch, 1989).

У 80-90-ті роки ХХ століття поняття «сепарація» та «автономія» ототожнювали (Blos, 1967; Hoffman, 1984; Steinberg & Silverberg, 1986). Починаючи з 90-х років минулого століття дослідники звернули увагу на значущість для благополучного особистісного розвитку в юнацькому віці не лише досягнення автономії, а й збереження підтримуючих, близьких, згуртованих відносин із батьками (Ryan & Lynch, 1989; Ryan & Deci, 2000; Kagitsibasi, 2005). Відповідно високий рівень автономії свідчив не про успішне вирішення одного з важливих завдань розвитку юнацького віку, а про ізоляцію, дистанціювання юнаків та дівчат від батьків.

Дослідники по-різному визначали значення автономії: автономія як самоврядування (self governance) та саморегуляція (self-regulation) (Ryan & Lynch, 1989), автономія як розвиток та прояв незалежності (Steinberg, 1990), автономія як самоствердження (agency) (Ryan & Deci, 1995; Kagitsibasi, 2005). На відміну від класичного психоаналітичного уявлення, ряд зарубіжних дослідників (С. Kagitsibasi; R. Ryan & E. Deci) не пов'язують поняття автономії з поняттям спільності, близькості (relatedness) з батьками. Поняття автономії протиставляється не поняттю «залежність», а поняттю «гетерономія» (heteronomy) (що означає діяти не з власної волі, а під впливом сім'ї, суспільства).

Таким чином, виділяють традиційний та сучасний підходи до розуміння сепарації від батьків у юнацькому віці. У традиційному підході поняття «сепарація» ототожнюється з поняттям «особистісна автономія» і визначається як відмова від дитячої прихильності до батьків (detachment) та досягнення незалежності (independence) від них (Р. Blos; R. Josselsson; J. Hoffman; M. Maler). У підході автори пропонують диференціювати поняття «сепарації» і «автономії»: сепарацію розглядають як показник міжособистісної дистанції, а автономію як наслідок сепарації, як показник розвитку особистості, тобто особистісну характеристику (Kagitsibasi, 2005). Наголошується на цінності емоційно близьких відносин (connectedness, closeness) юнаків і дівчат з батьками. Сепарація в цьому випадку розуміється як досягнення незалежності від батьків при збереженні любові, довіри у відносинах з матір'ю та батьком (Lapsley & Edgerton, 2002; Kagitsias, 2005; Musante,

2014). Іншими словами, психологічна сепарація не передбачає розриву стосунків та повної ізоляції від батьків.

У вітчизняній психології увага проблемам психологічної сепарації юнака/дівчини від батьків розглядається у контексті уявлень про зрілість особистості; суб'єктності людини; самостійності суб'єкта; суверенності особистості; суб'єктної позиції; почутті та образі дорослості; дорослості.

У вітчизняній літературі є аналіз спостережень, проведених у сімейній психотерапевтичній практиці. Наводяться результати вивчення індивідуальних випадків, у яких досліджено вплив незавершеної сепарації від батьків на функціонування у подружньому житті дорослих дітей (Калина, Манухіна, Варга, Хамітова, тощо).

У вітчизняній психології з'являються роботи, спрямовані на вивчення соціально-психологічних факторів подолання кризи сепарації дорослих дітей матерями, сепараційної тривоги, типів батьківсько-дитячих відносин у процесі сімейної сепарації, критеріїв психологічної сепарації від дитинства до ранньої дорослості (від внутрішніх, пов'язаних з певними стадіями у розвитку особистості людини, до зовнішніх, пов'язаних із соціальними аспектами).

У зарубіжних дослідженнях дискусійним є питання про наявність чи відсутність відмінностей сепарації у стосунках із матір'ю та батьком. Є ряд робіт, результати яких показують, що процес психологічної сепарації відбувається однаково з батьками обох статей (Lapsley & Edgerton, 2002). Зустрічаються дослідження, у яких виявлено значні відмінності у процесі психологічного відділення від батьківської сім'ї у юнацькому віці (Ponappa., Haring & Day, 2014). З матір'ю юнаки/дівчата частіше перебувають у емоційно ближчих, довірчих стосунках проти батьком. Молоді люди відзначають прояв гіперопіки з боку матері. У відносинах з батьком юнаки/дівчата отримують більше підтримки для розвитку автономії,

Труднощі психологічного відділення від батьків у юнацькому віці сприяють розвитку особистісних розладів, цукрового діабету, розладів харчової поведінки, суїцидальних проявів, несприятливих відносин із однолітками, прокрастинації, депресії та тривоги, почуття самотності. Дослідження М. Hagbin присвячено вивченню зв'язку прокрастинації або феномену «відкладення на потім» з психологічною сепарацією. Результати показали, що надмірна потреба в емоційній підтримці та схваленні з боку матері.

Проведений аналіз дозволяє зробити **висновок** про значний та

широкий вплив на характер перебігу психологічної сепарації від батьків у юнацькому віці відіграє успішне функціонування особистості в сучасному суспільстві та можливість самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

### Список використаних джерел

1. Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., Moors, E. A structural model of autonomy in middle and late adolescence: Connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*. 2003. №32. P. 351–365.
2. Blos P. The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*. 1967. № 22. P.162–186.
3. Hoffman, J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31. P.170–178.
4. Kagitcibasi, C. Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2005. Vol.36. P. 403–422.
5. Lapsley, D., Rice, K.G., Shadid, G.E. Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 1989. Vol. 36. P. 286–294.
6. Lapsley, D., Edgerton, J. Separation-Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment. *Journal of Counseling and Development: JCD*. 2002. Vol. 80. №. 4. P. 484–492.
7. Leonardi, A. The relationship of parental attachment and psychological separation to the psychological functioning of young adults. *Journal of Social Psychology*. 2000. Vol.140. №4. P. 451–456.
8. Mahler M.S., Pine F., Bergman A. *The Psychological Birth Of The Human Infant Symbiosis And Individuation*. Basic Books, 2008. 352 p.
9. Musante, D. *Individuation as an Adolescent Developmental Task: Associations with Adoptee Adjustment*. Grand PhD. Dissertation. USA. 2014. 263 p.
10. Ponappa, S., Haring, B., Day, R. Connection to parents and healthy separation during adolescence: A longitudinal perspective. *Journal of adolescence*. 2014. Vol. 37. P. 555–566.
11. Ryan, R.M., Lynch, H.J. Emotional autonomy vs detachment. Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*. 1989. Vol. 60. № 2. P. 340–356.
12. Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.

13. Steinberg, L. Autonomy, conflict and harmony in the family relationship / At the threshold: the developing adolescent. Feldman S. Sh., Elliott Gl. R. Harvard University Press. 1990. P. 255–276.

14. Steinberg, L., Silverberg, S. The vicissitudes of autonomy in early. *Child Dev.* 1986. Vol. 57. P. 841–851.

**Ю.П. Данчук**

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

**С.В. Гумінська**

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

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ-  
СИРІТ**

Життєва ситуація дітей-сиріт – втрата сім'ї, різноманітний, далеко не позитивний особистісний досвід, постійна напруга й очікування повторення ситуації, фрустрація, апатія, що веде до внутрішньоособистісних і міжособових конфліктів, до соціальної дезадаптації і психічних розладів, підкреслює особливу гостроту та актуальність стресу у житті дітей-сиріт. До того ж, саме сирітство – це уже стрес. Оскільки причини стресу залежать не тільки від самої ситуації, в якій опинилась дитина-сирота, а й від індивідуальних властивостей особистості, її життєвого досвіду, здатності оцінювати ситуацію, впевненості у собі, вікової готовності до вирішення тих чи інших завдань.

В підходах до трактування стресостійкості чітко окреслюють три напрямки: традиційно-аналітичний, системно-регулятивний і системно-структурний (Циганчук, 2016). Аналіз наявних концепцій та наукових підходів різних авторів дає підстави вважати, що стресостійкість потрібно розглядати як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, яка:

– формується в процесі зіткнення особистості зі стресогенними факторами, що багаторазово повторюються в різних ситуаціях

(структурований досвід подолання складних ситуацій);

– залежить від розуміння життєвої ситуації, її раціональної оцінки й можливості прогнозування своїх дій; адекватних суджень в інтерпретації життєвої ситуації;

– здатності обирати адекватні засоби та способи додання стресу або ефективну копінгову поведінку;

– опрацювання, самоаналіз особливостей ситуації, самооцінку, самозвіт (Zasiekina, L., Kennison, S., Zasiekin, S., & Khvorost, K, 2019).

Ґрунтовний аналіз проблеми і оглядово-критичний аналіз наукової літератури з даної проблематики дозволив виокремити такі групи чинників:

– *суб'єктивні (психологічні) чинники стресостійкості дитини-сироти*: індивідуально-психологічні особливості, індивідуальна витривалість і діапазон функціональних можливостей окремих систем організму, інтернальність-екстернальність, адаптація, Я-концепція, мотивація, цінності, настанови, здатність до контролю емоцій, емоційні бар'єри спілкування, комунікативність, довіра.

– *об'єктивні чинники*: параметри стресової ситуації, вік прибуття до інтернату і час перебування в ньому, біологічний вік, стать, соціальну підтримку, ізоляцію, наявність родичів, та ін.

– *життєва ситуація дитини-сироти*. Під життєвою ситуацією дитини-сироти розуміється природний сегмент її соціального життя, який визначається включеними людьми, місцем проживання, навчальною та іншими видами діяльності. Життєва ситуація залежить від рівня аналізу і фокусування уваги дитини на «об'єктивному» або «суб'єктивному» аспектах цієї ситуації.

**Висновки.** У результаті аналізу й узагальнення існуючих підходів, моделей і концепцій щодо феномену «стрес», представлених у науковій літературі, зроблено висновок, що стрес – це стан, реакція і напруга, які пов'язані з впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, стимулів і умов, що викликають психологічні і фізіологічні наслідки та супроводжуються порушеннями функцій організму; стрес завжди носить індивідуальний характер.

### Список використаних джерел

1. Леженіна Л.М. Проблема стресу в психологічній науці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42. №1. С. 135–142.

2. Циганчук Т. В. Психологія стресу. Київ : Каф., 2016. 216 с.

3. Straker G. Continuous traumatic stress: Personal reflections 25 years on. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2013. Vol. 19, no. 2. P. 209.

4. Zasiiekina, L., Kennison, S., Zasiiekin, S., & Khvorost, K. Psycholinguistic markers of autobiographical and traumatic memory. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. Vol. 6, no. 2. P. 119–133.

**Mgr Agnieszka Krauz**

Szkoła Podstawowa nr 21 w Rzeszowie

## **WYCHOWANIE - EDUKACJA A ASPEKT PSYCHOLOGICZNY DZIECKA W PRZEDSZKOLU**

W ostatnich latach XXI wieku, coraz częściej zauważalna jest znaczenie i istota dbałości o poprawny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Jest to bardzo ważny etap, wpływający na dalsze procesy życiowe, osobowe i edukacyjne dzieci. Odpowiedni właściwy rozwój dziecka, to uzyskanie właściwego poziomu parametrów i osiągnięć w różnych dziedzinach jego życia, przypisanych do danego wieku. Aby dziecko osiągnęło poprawny rozwój ważna jest postawa wspierająca, odpowiednie wychowanie, działanie, i opieka jego rodziny. Ponadto nauczyciela przedszkolnego, opiekuna, krewnych oraz wykluczanie czynników negatywnie oddziałujących na dziecko. Artykuł przedstawia problematykę dotyczącą określenia, jaki wpływ ma przedszkole na przygotowanie edukacyjne, rozwój osobowy dziecka w różnych grupach wiekowych. Dziecko może polubić naukę, otoczenie w którym przebywają, swoich rówieśników jeśli tylko pedagodzy odpowiednio indywidualnie do tego się zaangażują i właściwie przygotowują zajęcia. Należy dziecku zorganizować odpowiednio: czas zabawy i nauki, miejsce, ciekawe zajęcia, przybory, przedmioty, zabawki, ćwiczenia fizyczne, prace plastyczne, aby mogło ono rozwijać się na każdej płaszczyźnie edukacyjnej oraz psychologicznej, odkrywać coraz bardziej ciekawe rzeczy tego świata. Poprzez odpowiednie organizowanie dzieciom czasu, instytucja wpływa na ich prawidłowy rozwój fizyczny, poznawczy, osobowości, emocjonalny i społeczny. Procesy emocjonalne opierają się na aktywności psychicznej, dzięki której jednostka w odniesieniu do rzeczywistości kontroluje ją pod względem swoich potrzeb. Działania podejmowane przez nauczycieli mają na celu poprowadzić dziecko do osiągnięcia gotowości szkolnej, która umożliwi i ułatwi mu naukę na dalszym etapie edukacji. Podstawą prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka, są odpowiednie postępy w zakresie poznawania, umiejętności językowych i odkrywania własnego ja. Dziecko zaczyna wykonywać pewne czynności i zadania nie tylko w środowisku domowym, ale również przedszkolnym, gdzie realizowana jest podstawa programowa. Dziecko potrafi bardzo wczuć się w bajkę, film, gdzie występują różne postacie, a także zwierzęta, poszczególne symbolizują nie



tylko dobro ale grozę i zło, przez co jednostka odczuwa lęk i zagrożenie<sup>1</sup>. Wyobraźnia wrażliwość dziecka w tym wieku, może prowadzić do wywołania lęku. Przedszkolak nie rozumiejąc pewnych zjawisk, wyolbrzymia je, przez co częściej o nich myśli, jeszcze bardziej się ich boi. Niektóre dzieci, aby czuć się bezpieczne przed snem wymagają zaświecenia lampki, skontrolowania szafy i sprawdzenie co jest pod łóżkiem, te czynności pozwalają im spokojnie zasnąć oraz wyeliminować ukryte na nie zagrożenie, którego naprawdę nie ma. Dziecko w wieku przedszkolnym reaguje złością, płaczem, gniewem, gdy jego zabawa zostaje przerwana, odebrano mu zabawkę lub kiedy nie umie dorównać rówieśnikowi. Swoją gniew kierują na osoby lub przedmioty, które go otaczają i je wywołały, jego wielkość nie jest adekwatna do intensywności bodźca, który go wywołał. W przypadku agresywnego zachowania dziecka, dorośli powinni starać się je zrozumieć i dowiedzieć się z czego ono wynika. Powinni być wyrozumiali ale stanowczy i konsekwentni w swoich decyzjach i postępowaniach. Zmienia się to w czwartym roku życia jednostki, kiedy to dziecko nie reaguje już tak impulsywnie, gwałtownie: krzykiem, rzucaniem, i tupaniem, jak wcześniej, co uważane jest za naturalną fazę rozwoju gniewu<sup>2</sup>. Dziecko wraz z rozwojem, nabywania lat, samo uczy się jak reagować na dane bodźce. Jego przeżycia są krótkotrwałe, zmieniają się w jednej chwili, z łatwością w jednym momencie płacze a za chwilę śmieje się. U dzieci w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze do końca rozwinięty układ nerwowy i procesy hamowania, dlatego też nawet słaby bodziec może wpłynąć na jego takie czy inne gwałtowne reakcje, zachowanie. Podczas prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka bardzo ważna jest obecność innych, to właśnie dzięki nim u dziecka upowszechnia się poczucie winy, wstydu, dumy, czy zazdrości, które jest potrzebne w dalszym jego życiu. Dziecko naśladuje zachowania rodziców, bliskich osób, wchodzi w nowe sytuacje i życie społeczne, zmienia się rola przedszkolaka. U dziecka niedojrzałość osobowości jest powiązana z krótkotrwałością i jego chaotycznością zachowania, które oparte jest głównie na bodźcach zewnętrznych<sup>3</sup>. Trzylatki nie zastanawiają się nad swym działaniem, czterolatki zaczynają kontrolować emocje i planują funkcjonowanie lecz bez większych rezultatów, natomiast już pięciolatki zaczynają zastanawiać się nad wypowiedzią. Na pięciolatka większy wpływ ma już grupa, próbuje on się do niej upodobnić wizualnie a także emocjonalnie. Dzieci w okresie przedszkolnym zaczynają planować swe działanie, są systematyczne i dostosowują się do oczekiwań ich rodziców.

1 M. Przetacznikowa. *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1973, s.168.

2 M. Przetacznikowa. *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1973, s.171.

3 A. Matczak *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2003, s.181.

Zaczynają dostrzegać swoje cechy osobowości, charakteru, prowadzi to do wykreowania w ich umyśle obrazu samego siebie. W początkowej fazie kreowania własnego ja, bardzo ważna jest postawa rodziców, powinien on pokazywać że jest dumny z synka, córeczki, jego wyglądu i zachowania, dzięki temu dziecko odbiera siebie w aspekcie pozytywnym. Jest to ważne w procesie jego dalszego rozwoju.

### **Literatura**

1. Harwas-Napierała B., Trempała J.. *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2011.

2. Matczak A. *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2003.

3. Przetacznikowa. M. *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1973.

### **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

### **Д.П. Лебідь**

магістрант спеціальності 053 Психологія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Індивідуальні відмінності розвитку емоційного переживання є внутрішнім психічним механізмом, що організовує і тип орієнтування, і форми адаптивної поведінки, і особливості свідомості. В.В. Лебединський та О.С. Нікольська виділяють чотири послідовні рівні у розвитку відносин особистості з середовищем:

- Перший – рівень афективної пластичності – здійснює примітивну оцінку можливості контакту з оточенням ще до безпосередньої взаємодії з ним.

- Другий рівень відповідає за вироблення індивідуальних афективних стереотипів сенсорного контакту та способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням.

- Третій – рівень афективної експансії – створює емоційний досвід успіхів та невдач, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційного самопочуття «можу» або «не можу».

- Четвертий – рівень емоційного контролю – відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта в соціумі і здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження стосунків з ними.

Переживання кожного рівня мають свою модальність, структуру, динаміку та культурні особливості розвитку. Тип переживання кожного рівня формує відповідний тип свідомості. Так, дискретне, нестійке переживання першого рівня формує особливий тип периферичної свідомості, найменш організованої, а значить – найбільш пластичної. Афективне переживання другого рівня, що характеризує стійку афективну пам'ять та чуттєву основу усіх зв'язків зі світом, призводить до того, що свідомість другого рівня починає відображати стійкі, індивідуально організовані відносини з середовищем. Головною подією у розвитку свідомості на третьому рівні є переживання себе як суб'єкта дії. Четвертий рівень переживання сприяє виділенню із афективного тла фігури іншої людини та її цінностей.

Психологічні причини емоційної залежності лежать в ранньому досвіді людини, а саме – в яких стосунках вона перебувала з тим, хто про неї піклувався в ранньому дитинстві. Емоційно залежні взаємовідносини є наслідком раннього досвіду, коли дитина психологічно не змогла «відокремитися» від фігури, яка про неї піклувалася, та освоїти автономність, яка дозволила б їй функціонувати як окремій самостійній особистості.

Характерна особливість емоційно залежних відносин – почуття провини. З'являється розуміння того, що коли у людини немає власної волі, і її бажання протирічать бажанням іншої людини, то виникає почуття провини через те, що дана людина хоче чогось іншого.

В науково-методичній літературі виокремлено наступні психологічні чинники емоційної залежності:

- занижена самооцінка (характеризується неусвідомленістю власних цілей та бажань, невпевненість у власних силах, емоційна реакція на будь яку критику);

- наявність акцентуацій характеру (надмірна вираженість окремих рис характеру та їх комбінацій, що становить крайні варіанти психічної норми);

- тривожність (це схильність переживати емоційне хвилювання, тривогу, що виникають у ситуаціях невизначеної загрози якійсь очікуваній події і виявляється у прогнозуванні несприятливого її

завершення. Тривожна особистість живе у стані постійного безпричинного страху, напруження від думки: «Аби чогось не сталося». Підвищена тривожність робить поведінку людини метушливою, неспокійною. Такий емоційний супровід значно зростає в умовах особистої відповідальності за щось і негативно позначається на характері);

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

– стиль сімейного виховання, який базується на домінуванні батьків.

### **Список використаних джерел**

1. Гавриленко Я.А. Особливості комунікації у просторі залежних стосунків. *Психологічні науки : проблеми і здобутки*. 2013. Вип. 4. С. 73–83.

2. Милославська О.В. Міжособистісна залежність і диференційні типи рефлексії у студентів-юнаків та дівчат. *Право і безпека*. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2018. №4. С.111–117.

3. Психологія : підручник. Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. за ред. Ю.Л. Трофімова. 3-є вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 560 с.

### **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.В. Переста**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ТОРГІВЕЛЬНОГО ПЕРСОНАЛУ**

Один із підходів щодо вивчення розвитку особистості акцентує увагу на її діяльності. Представники діяльнісного підходу С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв та інші, зазначають, що свідомість та психіка людини не лише проявляються в діяльності, але і формуються в процесі її здійснення. Для кожного віку характерна своя

провідна діяльність: для немовляти провідною діяльністю є безпосереднє емоційне спілкування з дорослим, для раннього дитинства характерною є предметно-маніпулятивна діяльність, для дошкільнят – сюжетно-рольова гра. Суттєвою зміною у житті людини є початок навчання у школі, під час якого саме навчальна діяльність стає провідною. У підлітковому віці провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування, а для юнаків – навчально-професійна діяльність. Для дорослої людини провідною стає праця та реалізація себе як професіонала.

На нашу думку, важливим аспектом провідної діяльності дорослої людини є професійна ідентичність. На думку Л.Б. Шнейдер, під професійною ідентичністю слід розуміти складний інтегративний психологічний феномен, що виступає провідною характеристикою професійного розвитку людини, котра свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації і розвитку, усвідомлення своєї тотожності з групою і оцінки значущості членства в ній.

Складовими професійної ідентичності є:

1. Когнітивна (відповідні професійні знання, вміння та навички).
2. Емоційна (емоційно-оціночне сприймання себе як професіонала, ставлення до своїх обов'язків тощо).
3. Поведінкова (відповідні дії та поведінкові реакції відносно професійної діяльності).

Відповідно до цього, існують певні типи професійної ідентичності, що впливатимуть на перебіг емоційного вигорання. Згідно з Д.О. Ісаєвою до типів професійної ідентичності відносять наступні:

1. Досягнута професійна ідентичність, яка сприяє чіткому усвідомленню людини як професіонала, що здатна адекватно оцінювати свої досягнення, ставити цілі та проявляти професійні амбіції.
2. Передчасна професійна ідентичність, що характеризується незавершеною або відсутньою кризою ідентичністю. Наприклад, такий тип може зустрічатися у дитини, підлітка чи юнака, у якого в сім'ї династія лікарів. Даний тип формується через бажання бути схожим на значущих дорослих, тож дитина передчасно сприймає себе як лікаря (або військового, інженера, вчителя тощо).
3. Дифузна професійна ідентичність, яка проявляється у відсутності професійних амбіцій, інтересів, бажань. Людина не відчуває себе належною до певної професійної групи, її частиною, та не може відповісти на питання хто вона та чим хоче займатися. Такий тип можна

зустріти, коли людина працює лише заради виживання, коли професійний вибір за неї роблять батьки, або дитина його робить під впливом сторонніх факторів. Так, навіть здобувши певну професію, людина не буде співвідносити себе з нею, не буде прагнути досягти більшого або розвивати свою кар'єру.

4. Мораторій, під яким розуміється стан відсутності ідентичності, що пов'язаний з перебуванням людини у професійній кризі.

Аналізуючи вищезазначене, можна припустити, що найменший ризик професійного вигорання мають особи з досягнутою професійною ідентичністю. Така особа впевнена у своєму виборі, відчуває задоволення від своєї роботи, а також сприймає свою діяльність як осмислену. Такого роду ідентичність буде більш характерною для керівників відділів, директорів магазинів, власників малого, середнього та великого бізнесу.

Передчасна професійна ідентичність може бути як наслідок уособлення дитиною себе із значущими дорослим, через що вона передчасно бачитиме себе а ролі представника певної професії. Однак, вона не усвідомлюватиме, чим саме вона буде займатися, наскільки їй це цікаво, яким буде шлях до досягнення цієї мети.

Дифузна професійна ідентичність буде характерною для осіб, які вимушено займаються певною професійною діяльністю. Наприклад, після скорочення посади лікар вимушений працювати продавцем в супермаркеті. Йому буде нецікавою оптимізація товарів на полицях, тренінги щодо підвищення власної професійної діяльності тощо. Така людина навряд чи сприйматиме себе як продавця.

При мораторії складно наводити приклади, оскільки це стан професійної кризи.

Для того, щоб описати особливості проявів емоційного вигорання у торговельних працівників, варто зазначити, що дана сфера охоплює величезну кількість професій: фешн-мерчендайзер, байер, брокер, візуальний мерчендайзер, трейдер, категорійний менеджер, телемаркетолог, продавець-касир, менеджер з продажів, аукціоніст, кавіст, ріелтор, промоутер, торговий агент, товарознавець, супервайзер.

Описуючи особливості проявів емоційного вигорання у даних працівників ми зосередимося саме на професійній діяльності, оскільки інші прояви (такі, до прикладу, як емоційні, фізичні) є загальними та не можуть чітко диференціюватися за професіями:

- Фешн-мерчендайзер. Зниження якості та креативності викладок товару, зменшення контрактів з магазинами-замовниками,

конфлікти з власниками та застрягання на одній концепції, а також зменшення потоку клієнтів.

- Байєр. Не вкладання в терміни, замовлення товарів низької якості, помилки у товарах, їх кількості, відділах, магазинах, куди вони мають бути направлені тощо.

- Брокер. Зменшення потоку клієнтів, значні фінансові втрати, відмова від використання актуальних даних тощо.

- Візуальний мерчендайзер. Застарілий підхід до оформлення та презентацій, відмова від орієнтації на зарубіжних колег, зменшення креативності оформлень та презентацій, зниження ініціювання змін.

- Трейдер. Виконання роботи лише на попередній репутації, значні фінансові втрати, інвестиції у неприбуткові компанії тощо.

- Категорійний менеджер. Зменшення прибутків магазинів, конфлікти з працівниками через невдоволення клієнтів, неякісний товар, що може загрожувати життю та здоров'ю покупців, а також судовими позовами на магазин.

- Телемаркетолог. Зменшення кількості продажів, конфлікти з клієнтами (особливо, з «холодними» клієнтами).

- Продавець-касир. Прорахунки, недостача у касі або, навпаки, збитки у клієнтів, що може призвести до зменшення клієнтського потоку.

- Менеджер з продажів. Зменшення продажів, втрата клієнтів, помилки у розрахунках.

- Аукціоніст. Втрата цінних об'єктів, помилки у оголошенні вартості, виборі переможця.

- Кавіст. Помилки у підборі вина, надання клієнтам некоректної інформації про елітний алкоголь, відсутність орієнтації на побажання клієнтів, заниження або завищення цін на дорогий алкоголь.

- Рієлтор. Допускає помилки в угодах, ставить завищені ціни на збиткові приміщення, або, навпаки, занижені ціни на перспективне житло, допускає помилки при аналізі ринку нерухомості, не виконує план.

- Промоутер. Не виконує план продажів. Вдається до агресивних, або, навпаки, байдужих проявів, конфліктує та сперечається з клієнтами, дає власну негативну оцінку товару, який рекламує.

- Торговий агент. Помилки у характеристиках товарів, зменшення обсягів продажів, втрата клієнтів, відсутність креативного та клієнтоорієнтованого підходу.

- Товарознавець. Порухення митних умов, помилки при проведенні експертиз тощо.

- Супервайзер. Зниження якості роботи промоутерів та мерчендайзерів, конфлікти з підлеглими, плинність кадрів, зменшення кількості продажів, низька якість рекламних кампаній).

- Мерчендайзер. Прострочені дедлайни наповнення та реалізації товарів.

- Продавець-консультант. Конфлікти з клієнтами, помилки в наданні характеристик та оформленні товарів.

Специфічність проявів емоційного вигорання у представників торгівельної сфери зосереджується саме на поведінкових проявах у процесі виконання професійної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Боднар А.Я. Емоційне вигорання як внутрішньо-особистісний конфлікт [Електронний ресурс]. Науково-практична конференція НаУКМА «Конфліктологічна експертиза : теорія та методика». 2019. Режим доступу до ресурсу : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16025>.

2. Циганчук Т.В. Стрес у професійній діяльності. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2015. №30. С. 669.

### **В.В. Левченко**

кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін,  
Навчально-науковий морський гуманітарний інститут,  
Одеський національний морський університет,  
Одеса, Україна

### **К.В. Юрченко**

студентка 1 курсу, спеціальність «Право»,  
Навчально-науковий морський гуманітарний інститут,  
Одеський національний морський університет,  
Одеса, Україна

## **З ІСТОРІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ: ПРИЗАБУТИЙ ПРОФЕСОР М.М. ТАРАСЕВИЧ**

Микола Миколайович Тарасевич належить до числа найпомітніших українських психологів і педагогів ХХ ст. Його інтелектуальна спадщина вражає кількістю написаних праць та їх тематичним різноманіттям (Дічек, 2012), при цьому максимально наближеної до повної бібліографії його праць на сьогодні не існує. Так само в науковій літературі відсутня навіть спроба реконструкції його



біографії. У радянській та сучасній історіографії про М.М. Тарасевича немає ні слова. Окрім невеликої замітки у довідковому виданні (Наука... 1928 : 415) та дотичних згадок в одній із статей (Дічек, 2012), нам не вдалося виявити про цього вченого жодних відомостей. Здивувала майже цілковита відсутність інформації про М.М. Тарасевича (на сьогодні не вдалося встановити рік його смерті) і водночас зацікавила перспектива дослідження його життєвого шляху та наукової діяльності. Як виявилось після опрацювання архівних матеріалів, М.М. Тарасевич – постать нелегкої долі та непересічних наукових зацікавлень.

М.М. Тарасевич народився 10 (23) травня 1882 р. в Проскуріві Подільської губернії (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1, 9). Його батьки за походженням були київськими міщанами. Батько був службовцем Південно-Західної залізниці – касиром на станції Проскурів. Дитинство М.М. Тарасевич провів на станції Брест-Південно-Західної залізниці, куди був переведений його батько на ту ж посаду через рік після народження сина. Після закінчення Брест-Литовської прогімназії самостійно поїхав до Одеси. (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1), де вступив до 5 класу 1-ої чоловічої гімназії, яку закінчив 1901 р. (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1, 9).

В Одесі жив самостійно на щомісячну субсидію від батьків – 15 рублів та заробіток від репетиторства, яким займався з 5 класу гімназії. Після закінчення гімназії вступив на медичний факультет Київського університету. На той час його батька перевели на посаду касира на станцію Київ Південно-Західної залізниці. У студентські роки на 1 та 2 курсах отримував професорську стипендію, давав приватні уроки, на канікулах служив у земствах, лікарнях та брав участь у ліквідації епідемій. Зі студентських часів цікавився головним чином психологією та психопатологією. Київський університет закінчив за 6 років, що було пов'язано з відстороненням його від навчання на один рік через участь у страйках. Після закінчення Київського університету 1909 р. маючи півтора роки загально-медичного стажу (з хірургії та внутрішніх хвороб) як інтерн вступив до Міської лікарні в Одесі за обраною спеціальністю у психіатричній лікарні (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1). У 1909–1911 рр. проходив практичний лікарський стаж з хірургії та нервових хвороб як лікар-інтерн Одеської міської лікарні (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 9). У 1911 р. як ординатор працював в Одеській психіатричній лікарні. У 1911–1923 рр. був ординатором Першої радянської психіатричної лікарні (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1, 9). У 1914 р. його було мобілізовано, а 1917 р. звільнено від військової служби як спеціаліста (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1).

Під час Першої світової війни відбулася подія яка відіграла знакову роль у житті М.М. Тарасевича. У 1914 р. його було запрошено до участі в організації Одеського педологічного інституту, де він вів науково-дослідницьку роботу до часу закриття самого інституту. У 1918 р. обраний і затверджений Одеською міською управою на посаду помічника директора інституту. У 1921 р. одногосно обраний на загальних зборах наукових співробітників інституту на посаду ректора та затверджений на зазначеній посаді Губернським комітетом професійно-технічної та спеціально-наукової освіти 3 лютого 1922 р. Від 1914 р. до 1918 р. вів науково-практичні заняття з педологічного дослідження дітей та керував підготовкою педагогів та лікарів з педології. У 1918–1920 рр. керував заняттями та читав теоретичні курси з психології дітей на фребелівських курсах Є.Й. Зейлігер та Верцинської в Одесі (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1, 9). Словесний та практичний іспити на ступінь доктора медицини витримав у Новоросійському університеті 1919 р. (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 9, 14). З 1920 р. вів систематичні курси у Педологічному інституті, а в 1923–1926 рр. вів курс педагогічної психології в Одеському інституті народної освіти (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 1).

Крім активної діяльності в Одеському педологічному інституті М.М. Тарасевич також плідно співпрацював з іншими навчальними закладами і науковими установами. У 1921 р. його було зараховано старшим асистентом клініки судової психопатології до Одеської Медичної академії. У 1922 р. на загальних зборах наукових співробітників Одеського педологічного інституту одногосно обраний керівником Науково-дослідної кафедри педології та затверджений на цій посаді Науковим Комітетом Головного комітету професійно-технічної та спеціально-наукової освіти. У 1922 р. був обраний Науково-педагогічним комітетом Головного комітету соціального виховання УСРР членом Науково-педагогічного комітету та обласним інспектором установ дефектології дитинства в Одеській та Миколаївській губерніях. У 1923 р. обраний завідувачем кафедри педагогічної психології Одеського інституту народної освіти. У 1924 р. обраний завідувачем кафедри педології та лікарської педагогіки в Одеському медичному інституті (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 9). 5 березня 1927 р. професора М.М. Тарасевича разом з професорами А.Г. Готаловим-Готлібом, С.О. Лозинським та Є.О. Шевальовим було обрано дійсними членами Науково-дослідної кафедри педагогіки й педології (керівник М.І. Гордієвський), яка була заснована влітку 1926 р. У період від 1 жовтня 1927 р. до 15 вересня 1930 р. займав посаду

завідувача секції дефектології Одеського медичного інституту (Левченко, 2010 : 250, 259).

Багатогранну характеристику щодо діяльності М.М. Тарасевича в цей період дав його колега А. С. Грибоєдов (1875–1944) – голова Ленінградського наукового педологічного товариства, віце-президент Державної психоневрологічної академії, ректор Петроградського педагогічного інституту соціального виховання нормальної та дефективної дитини, професор Державного інституту медичних знань. Він відмічав, що закінчивши Київський університет 1909 р. М.М. Тарасевич з 1911 р. почав працювати у царині психіатрії в Одеській психіатричній лікарні, де підготував працю «Семь случаев аменции и инфекционной желтухой», а з 1914 р. він обрав своєю спеціальністю педологію, працюючи в галузі дитячої психології та психопатології, організуючи разом із професором Воротинським Одеський інститут дитячої психології та експериментальної педагогіки (у 1920-х рр. Педологічний інститут), який користувався заслуженою популярністю серед багатьох психопатологів. У своїх наукових працях М.М. Тарасевич виявляв широку ерудицію, чесний науковий підхід та суворо об'єктивне збирання матеріалу (до 200 випадків докладного педологічного дослідження) та самостійність наукових висновків, наприклад, у працях «Классификация детской дефективности», «Педология и ее значение в современной педагогике», «Таблицы развития нормального ребенка от 0–12 лет». У своїй праці «О так называемой дефективности» М.М. Тарасевич виявляв соціологічне розуміння розвитку психічних явищ та динаміки дитячої особистості, розвиваючи таким чином найбільш передові наукові погляди у цьому питанні. В іншій праці «О научно-педагогической работе в учреждениях социального воспитания» М.М. Тарасевич вимагав синтезу обґрунтованих біосоціальних даних про дитину, обліку та правильної статистичної обробки психологічних і педологічних явищ, що спостерігалися в окремого вихованця та шкільного колективу, підтверджуючи досвідом своєї лікарсько-педагогічної роботи в Педологічному інституті. Він прагнув розробляти методику як експерименту, так і клінічного спостереження, що є особливо важливим та запорукою подальшої продуктивності як наукової, так і науково-практичної діяльності його та колег. Як викладач М.М. Тарасевич користувався заслуженим успіхом, як за глибиною та серйозністю свого викладу, так і за цікавою формою своїх лекцій. У керованих ним практичних заняттях і семінаріях він зближував своїх слухачів із дійсними вимогами життя та сучасності, навчав застосовувати свої

теоретичні пізнання у педагогічній практиці (ДАОО. Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328 : 15–17).

**Висновки.** Вивчення численних публікацій М.М. Тарасевича дає підстави стверджувати, що він був ентузіастом розвитку педології. У цьому головна його заслуга перед українською психологічною наукою. Тому інтелектуальна біографія М.М. Тарасевича заслуговує на комплексне наукове дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Державний архів Одеської області (ДАОО). Ф. Р-1593. Оп. 1. Спр. 328.

2. Дічек Н. Внесок одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-ті рр. ХХ ст. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип. 2. С. 80–86.

3. Левченко В.В. Історія Одеського інституту народної освіти (1920–1930 рр.) : позитивний досвід невдалого експерименту. Відп. ред. В. М. Хмарський; наук. ред. Т. М. Попова. Одеса : ТЕС, 2010. 428 с.

4. Наука и научные работники СССР. Ч. VI : Научные работники СССР без Москвы и Ленинграда. Л. : Издательство АН СССР, 1928. VIII, 810 с.

#### **Magdalena Parzyszek**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

### **ABY NA NOWO ODCZYTAĆ SENS I WARTOŚĆ MAŁŻEŃSTWA**

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie, w niej wzrasta, z niej czerpie wzorce. Już w tym miejscu można postawić pytanie: W jakiej rodzinie wzrasta? Jakim wzorem małżeństwa są dla niego rodzice? Przecież współczesna cywilizacja proponuje alternatywne wzorce życia małżeńskiego i rodzinnego takie jak np. DINKS, LAT, związki kohabitacyjne. Z jednej strony opisuje się zmieniające się modele rodziny, z drugiej jednak tęskni się za tradycją. O jakiej rodzinie można dzisiaj mówić? Jaką rodzinę ukazywać jako wzorzec? Czy rzeczywiście rodzina przeżywa kryzys, czy to człowiek, w swojej męskości czy kobiecości, macierzyństwie czy ojcostwie poczuł się zagubiony. W związku z tym, istnieje potrzeba mówienia, pisania, propagowania, dostarczania wzorców małżeństwa i rodziny jako miejsca realizacji szeroko pojmowanego powołania, miejsca wyboru drogi życiowej, podejmowanych decyzji i przyjmowania zobowiązań na całe życie.

Pierwszym powołaniem człowieka jest powołanie do miłości, zdolność i odpowiedzialność za miłość i wspólnotę<sup>8</sup> (1). Zawiera w sobie wymiar daru i odpowiedzi na dar. Jest więc ze swej natury płodne, gdyż każdy akt bezinteresownej miłości rodzi dobro<sup>9</sup> (2). Na każdym etapie życia człowieka, miłość wyraża się w różnych formach, wiąże się z różnymi zadaniami, wyraża się różnymi środkami wyrazu.

Owo powołanie do miłości pozwala człowiekowi odkrywać osobiste powołanie. Ze względu na charakter obecnego przedłożenia, uwaga czytelnika zostanie zwrócona na powołanie małżeńskie, które odczytuje się w rodzinie pochodzenia.

Czym jest małżeństwo i jakie są jego cele?

Sobór Watykański II, małżeństwo określa jako jedność mężczyzny i kobiety, którzy razem tworzą wspólnotę do końca życia. Charakter ich działań jest ukierunkowany na wzajemne dobro w związku oraz na poczęcie i świadome wychowanie dzieci<sup>10</sup> (3).

Każde działanie człowieka nastawione jest na cel. Tak też jest i w przypadku małżeństwa. Św. Augustyna wskazuje na trzy dobra wpisujące się w celowość małżeństwa, a są nimi: założenie rodziny, wierność małżeńska oraz opatrność Boża<sup>11</sup> (4). W nauczaniu św. Tomasza z Akwinu, pierwszorzędnym celem jest poczęcie i świadome wychowanie dzieci, a drugorzędym - wzajemne zaspokajanie pragnień i obustronna pomoc małżonków<sup>12</sup> (5).

Odkryć sens i wartość małżeństwa w całościowości

Małżeństwo jawi się jako pewna forma zobowiązania wobec siebie nawzajem. Z punktu widzenia katolickiej nauki o małżeństwie i rodzinie istotną kwestią małżeństwa jest jego sakramentalność. W sakramentalny znak małżeństwa wpisują się najważniejsze jego aspekty takie jak: spójność, ciągłość, nierozłączność.

Treść obietnicy jaką kobieta i mężczyzna podczas ceremonii zaślubin deklarują wobec siebie jest dla nich prologiem do świętości. Związek małżeński jest deklaracją, która będzie stanowić dla obojga małżonków drogę ku zbawieniu.

---

<sup>1</sup> Jan Paweł II, FC 11.

<sup>2</sup> J. Bajda, Powołanie chrześcijańskie jako zasada teologii moralnej, ATK, Warszawa 1984.

<sup>3</sup> Prawo Małżeńskie Kościoła Katolickiego, red.: C. Noworolnik, Wydawnictwo BIBLOS, Tarnów 2000, s. 21.

<sup>4</sup> M. Parzyszek, Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny, wyd.: KUL, Lublin 2012, s. 21.

<sup>5</sup> R. Szytchmiller Cele małżeństwa w prawodawstwie Kościoła od promulgacji kodeksu prawa kanonicznego z 1917 r do 1960 r., wyd.: „Studia Warmińskie” tom XXI, Olsztyn 1984, s. 265.

Formuła tej obietnicy podczas ceremonii zaślubin ujmuje priorytetowe wartości, takie jak jedność i nierozłączność. Obietnica ewangeliczna uwzględnia także szczególne realia szczęśliwego małżeństwa, które ustanawia głównie obustronne uczucie miłości, wzajemne poszanowanie, a także dochowanie wierności. Jednocześnie obietnica miłości do partnera życiowego jest zdecydowanie podstawowym i fundamentalnym przekazem przysięgi małżeńskiej. Ona wpisuje się w naturę związku małżeńskiego w wyniku czego właściwie doznawana może być ujmowana jako związek nieprzerwalny do końca życia.

#### Oznaki powołania do małżeństwa

Mówiąc o powołaniu człowieka należy mieć na względzie trzy zasadnicze elementy: głos Boży, człowiek wezwany i zalecenie misji. Człowiek jest wezwany na określoną drogę życia przez dary naturalne, zdolności, skłonności, zamiłowanie do czegoś, wybór konkretnego zawodu. Wezwanie związane jest z odpowiedzialnością, w związku z tym dochodzi do dialogu. W rezultacie, człowiek musi dokonać osobiście wyboru według własnego rozeznania bądź rady innych osób. Musi ocenić własne predyspozycje by rozpoznać oznaki powołania do określonego stanu. Doświadczenie powołania jest w pierwszej kolejności doświadczeniem pewnego zachwyty, zafascynowania wartością, która pociąga i wpisana jest w potrzebę serca. Takiego zafascynowania wartością, która «wrywa» z biernego przeżywania codzienności. Uaktywnia się pragnienie, aby zjednoczyć się z wartością. Zachwyty przeradza się w miłość, a ta staje się misją, której nie można i nie chce się porzucić. Decyzja należy do człowieka. Aby ją podjąć, człowiek musi być przygotowany, musi rozwijać się w kierunku własnego powołania, samowychowywać się i samorealizować.

Troska o własne człowieczeństwo została człowiekowi dana i zadana. Człowiek został wyposażony w trzy podstawowe możliwości: inteligencję, wolność i zdolność do miłości. Jednak warto sobie uzmysłowić, że to tylko możliwości, które mogą, ale nie muszą być rozwijane. Stanowią one wewnętrzne «ja» człowieka, osobowość, duszę. Uczenie się tego jest więc zadaniem, radzeniem sobie z trudnościami, niepowodzeniami, konfliktami.

Wejść na drogę powołania małżeńskiego to znaczy uczyć się miłości oblubieńczej<sup>13</sup> (6). To dokonuje się najpierw w rodzinie, następnie w koleżeństwie, przyjaźni, sympatii, aż po miłość oblubieńczą, czyli miłość, kiedy swoje «ja» oddaje się drugiemu «ty». Wzrastanie przez miłość dokonuje się w sposób ewolucyjny. Miłości można się uczyć, gdyż «osoba

<sup>6</sup> M. Parzyszek, Wartość miłości oblubieńczej, Rozprawy Społeczne 2015, t.9, s. 37-41.

zdolna jest do pewnego rodzaju miłości wyższej: nie do miłości pożądania, która widzi tylko przedmioty, jakie dają satysfakcję własnym pożądaniom, lecz do miłości przyjaźni i oddania w takim stopniu, by uznać i miłować osoby dla nich samych»<sup>7</sup>. Miłość zatem nie jest tylko stanem wolitywno-emocjonalnym. Przyjmując coraz pełniejsze formy, staje się rzeczywistością wielowymiarową. Literatura przedmiotu wskazuje na następujące jej ujęcia:

1. amor concupiscentiae, czyli naturalna forma wyrażania miłości poprzez ciało. Zjednoczenie kobiety i mężczyzny tworzy pełnię bytu. Siłą sprawczą dążenia jest popęd seksualny który prowadzi dwoje ludzi do zespolenia cielesnego<sup>8</sup>;

2. amor benevolentiae – miłość, która jest pragnieniem dobra dla drugiego człowieka. Odkrywanie drugiej osoby jako dobra dla siebie, wymaga, by stawała się ona dobrem obiektywnym<sup>9</sup>.

Literatura przedmiotu wskazuje na trzy składniki miłości: intymność, namiętność i zobowiązanie.

Konkludując, wartość i sens małżeństwa zależy od wielu czynników. Jakże ogromna praca i duża odpowiedzialność spoczywa dziś na rodzicach, formatorach, wychowawcach którym na sercu leży dobro przyszłych pokoleń, szczęśliwych małżeństw, dojrzałych osób, którzy w sposób rozumny i odpowiedzialny chcą realizować własne powołanie w tym powołanie do małżeństwa.

### **Bibliografia**

1. Bajda J., Powołanie chrześcijańskie jako zasada teologii moralnej, Warszawa 1984.
2. Jan Paweł II, Familiaris Consortio, 11.
3. Parzyszek, Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny, Lublin 2012, s. 21.
4. Parzyszek, Wartość miłości oblubieńczej, Rozprawy Społeczne 2015, t.9, s. 37-41.
5. Prawo Małżeńskie Kościoła Katolickiego, red.: C. Noworolnik, Tarnów 2000.
6. Szychmiller R., Cele małżeństwa w prawodawstwie Kościoła od promulgacji kodeksu prawa kanonicznego z 1917 r do 1960 r., „Studia Warmińskie” tom XXI, Olsztyn 1984, s. 265-316.
7. Wojtyła K., Miłość i odpowiedzialność, Lublin 2020.

<sup>7</sup> K. Wojtyła, Miłość i odpowiedzialność, Lublin 2020, s. 88.

<sup>8</sup> Tamże, s. 75-76.

<sup>9</sup> Tamże, s. 77-78.

**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

**В.Ю. Олексюк**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З  
ВІДХИЛЕННЯМИ У РОЗВИТКУ**

Формування соціальної компетентності у дітей є важливим завданням виховання та розвитку особистості. Особливу увагу слід приділяти дітям з відхиленнями у розвитку, оскільки вони потребують спеціальної підтримки та навчання для успішного включення в суспільство. У даному дослідженні ми розглянемо основні аспекти формування соціальної компетентності у цієї категорії дітей.

Соціальна компетентність – це набір навичок, які дозволяють особі ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розуміти та адаптуватися до соціальних ситуацій, виявляти емпатію, сприймати та виражати емоції, розв'язувати конфлікти, співпрацювати в групах, та будувати здорові міжособистісні стосунки. Соціальна компетентність включає в себе різні аспекти, такі як комунікація, спільна діяльність, розуміння культурних різниць, вирішення конфліктів, емоційний інтелект та багато інших.

Важливість соціальної компетентності не може бути переоцінена, оскільки вона впливає на багато аспектів життя особистості і суспільства загалом.

Міжособистісні стосунки між людьми з вищим рівнем соціальної компетентності зазвичай мають більш задовільні відносини з іншими, вони легше знаходять спільну мову з іншими та вміють уникати конфліктів.

Психічне здоров'я у людей з розвинутою соціальною компетентністю зазвичай має менше стресу та депресії, оскільки вони краще справляються з труднощами та вміють шукати підтримку у інших.

Люди, які вміють конструктивно взаємодіяти з іншими, сприяють створенню здорового і гармонійного суспільства, сприяють розвитку спільноти та підтримують соціальну когезію.

Розвиток соціальної компетентності може бути сприятим як



особистому зростанню, так і зміцненню міжособистісних відносин і покращенню якості життя. Важливо розуміти, що соціальна компетентність може бути навчена та розвинута через навчання, практику і самоспостереження.

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, у яких спостерігаються різні порушення у фізичному, психологічному, соціальному або інтелектуальному розвитку.

Основоположним змістом соціального розвитку є формування співробітництва дитини з дорослим і навчання малюка способам засвоєння та привласнення суспільного досвіду. В основі такої взаємодії лежить емоційний контакт. Без належного і своєчасного забезпечення емоційного спілкування весь подальший розвиток дитини відбуватиметься повільно. Порушення нормальної взаємодії з оточуючими на ранніх стадіях розвитку дитини негативно відбивається на формуванні усіх сторін психіки, уповільнюючи його темпи, впливаючи на цілісність розвитку. У дітей з інтелектуальною недостатністю спостерігається значна своєрідність емоційного та соціально-особистісного розвитку (зниження емоційної чутливості, здатності до емоційного наслідування, слабка реакція на все нове тощо). Дитина практично не прагне самостійності і лишається байдужою до своїх досягнень. Суттєву роль відіграє дефіцит емоційного і ділового спілкування з дорослим у віці немовляти та ранньому дитинстві. Внаслідок причин біосоціального характеру більшість дітей з інтелектуальною недостатністю, які вступають у дошкільні заклади, відзначаються недорозвитком емоційної та комунікативної поведінки, предметних дій, пізнавальних функцій руки, мовлення, Я-позиції, прагнення до самостійності, потреби в схваленні та підтримці з боку дорослого, у співробітництві з ним (Гаврилов, 2009).

Відтак, метою виховання дітей на даному етапі розвитку є формування у них соціальної компетентності, профілактика дезадаптивних форм поведінки, що сприятиме забезпеченню успішної подальшої адаптації до соціального середовища та навчання у школі.

У процесі соціального розвитку дошкільників розв'язуються такі основні завдання:

- формування у дітей системи елементарних знань та уявлень про себе та соціум у цілому, розвиток життєвої компетентності;
- розвиток довіри до світу, відчуття радості існування;
- формування навичок саморегуляції поведінки, опанування різних видів взаємодії з довкіллям;
- формування способів засвоєння соціального досвіду взаємодії з людьми та предметним світом;

- подолання небажаних особистісних проявів і форм поведінки у стосунках з оточуючими та попередження вторинних відхилень у поведінці та розвитку особистості в цілому;
- створення комфортних умов, які сприяли б можливості відкритого виявлення емоцій та почуттів різними соціально прийнятними способами;
- розвиток індивідуальності дитини (Таран, 2010).

Особливості таких дітей можуть бути дуже різними, в залежності від конкретного відхилення, але ось деякі загальні особливості, які можуть спостерігатися у дітей з особливими освітніми потребами:

**Проблеми з мовленням:** багато дітей з відхиленнями мають проблеми з мовленням, які можуть бути пов'язані з розладами, такими як афазія, дизартрія або алалія.

**Соціальні та емоційні труднощі:** деякі діти з відхиленнями можуть мати труднощі в установленні соціальних контактів та розвитку дружніх стосунків. Вони також можуть мати емоційні вибухи або поведінкові проблеми.

**Проблеми з вивченням:** діти з відхиленнями можуть мати труднощі в навчанні. Це може включати проблеми з розумінням матеріалу, нездатність до концентрації, дефіцит уваги та інші проблеми, які можуть впливати на їх успішність у навчанні.

**Фізичні обмеження:** деякі діти можуть мати фізичні обмеження або інвалідність, що обмежує їхню рухливість та можливість самостійного функціонування.

**Індивідуальний підхід:** діти з порушеннями в розвитку потребують індивідуального підходу до навчання та розвитку. Це означає, що вчителі, батьки та спеціалісти повинні працювати разом, щоб створити підтримку та програми, які відповідають їхнім потребам.

**Потреба в підтримці та ресурсах:** діти з відхиленнями можуть потребувати додаткової підтримки, яка включає в себе спеціальні освітні програми, реабілітацію та інші послуги. Важливо забезпечити їм доступ до необхідних ресурсів (Висоцька, 2015).

Важливо розуміти, що діти з особливими освітніми потребами – це різні індивіди, і кожен з них має свої унікальні потреби та можливості. Важливо створити сприятливе середовище для їхнього розвитку та підтримувати їх у досягненні їхнього потенціалу.

Робота з емоційно-ціннісного та соціально-морального розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами повинна здійснюватися: у повсякденному житті шляхом привернення уваги дітей один до одного, надання необхідної допомоги, участі в колективних роботах, залучення до спільного вияву радості тощо; у ході спеціальних

ігор та вправ, спрямованих на розвиток уявлень про себе, оточуючих дорослих та однолітків, систему соціальних відносин; на опанування засобів взаємодії; у процесі навчання сюжетно-рольовим і театралізованим іграм, де виокремлення, усвідомлення та відтворення соціальних відносин є метою і засобом діяльності; у процесі малювання, ліплення, конструювання, господарсько-побутової праці тощо за рахунок посилення соціальної спрямованості їх змісту; у процесі роботи з розвитку мовлення: навчання словесному звітуванню про виконані дії, складанню розповідей із особистого досвіду, відтворенню (або придумуванню) тексту при виконанні ролі в театралізованих іграх тощо; під час індивідуальної корекційної роботи.

### **Список використаних джерел**

1. Висоцька А.М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок». Методичні рекомендації. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 128 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Таран О.П. Психологічна готовність дитини до школи. *Психолог. Бібліотека*, 2010. № 9. С. 5–126.

### **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

### **К.А. Ревурко**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ВИЯВЛЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО ДИСЛЕКСІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ**

Дислексія є однією з найбільш розповсюджених неврологічних порушень серед дітей та дорослих. Це невміння читати, розуміти та інтерпретувати текст, не зважаючи на нормальний інтелект та навчання. Важливо розпочати виявлення схильності до дислексії на ранній стадії, щоб надати дітям вчасну підтримку та інтервенцію.

В даний час у спеціальній літературі обговорюється питання про можливо більш раннє навчання дітей читання. Проте знайомство з писемністю – системою символів другого порядку становить для дитини значні труднощі. Крім того, процес читання характеризується високим ступенем довільності та наявністю складно-організованої сенсомоторної бази. Тому, щоб навчання читанню призвело до позитивних результатів, вербальні та невербальні вищі психічні функції, що лежать в основі формування цієї навички, повинні досягти певного рівня зрілості.

У цьому дослідженні розглянемо методи виявлення схильності до дислексії у дошкільників.

Виявлення схильності до дислексії у дітей дошкільного віку може бути складним завданням, оскільки на цьому етапі розвитку у дитини ще не сформувалися всі навички читання та письма. Проте існують певні ознаки та методи, які можуть вказувати на можливу схильність до дислексії. Важливо пам'ятати, що лише кваліфікований спеціаліст, такий як психолог або логопед, може діагностувати дислексію у дитини. Наведемо декілька методів, які можуть допомогти виявити можливі ознаки схильності до дислексії (Гаврилова, 2012).

Слухова перцепція – це спосіб, за допомогою якого ми сприймаємо і обробляємо звукову інформацію з навколишнього середовища. Вона включає в себе сприйняття звуків, їх інтерпретацію і розуміння. Основні аспекти слухової перцепції включають в себе:

Слухове сприйняття – це спосіб, яким вухо отримує звукові хвилі і перетворює їх на електричні сигнали, які потім передаються в мозок.

Акустична обробка – мозок обробляє ці електричні сигнали, розрізняючи різні аспекти звуку, такі як частота, інтенсивність, час і місце джерела звуку.

Розпізнавання і інтерпретація звуку – мозок інтерпретує ці звукові сигнали, розпізнає їх як певні звуки або мовлення і надає їм значення.

Реакція і відповідь – за допомогою слухової перцепції ми можемо визначити небезпеку, спілкуватися з іншими людьми, насолоджуватися музикою та виконувати інші завдання, пов'язані зі звуками.

Слухова перцепція є важливим аспектом нашого сприйняття світу і грає ключову роль у нашому спілкуванні та взаємодії з навколишнім середовищем.

При порушенні слухової перцепції може спостерігатися важкість у вимові слів, особливо довгих чи складних. Проблеми із слуханням та розрізненням фонем (звуків мови). Важкість у розумінні та виконанні завдань, пов'язаних із слуханням (Гаврилова, 2012).

Фонемний аналіз і синтез – це основні поняття в лінгвістиці і фонетиці, які стосуються звуків мови.

Фонемний аналіз вивчає фонемні, які є найменшими значущими одиницями звуків мови в межах конкретної мови. Фонема – це абстрактна звукова одиниця, яка може відрізнити одне слово від іншого. У різних мовах існують різні фонемні. Фонемні визначають, які звуки вважаються еквівалентними у мові і не можуть використовуватися для розрізнення слів.

Фонемний синтез – це процес створення мовлення шляхом об'єднання фонем у правильному порядку для створення слів і речень. У фонемному синтезі важливо враховувати правильний порядок фонем для того, щоб висловлення було зрозумілим і мелодійним.

Фонемний аналіз і синтез є важливими аспектами фонетики та мовознавства, і вони допомагають вивчати, розуміти і моделювати звукову структуру мов. Ці поняття є основними для розвитку мовленнєвих технологій, таких як розпізнавання мовлення та синтез мовлення, а також для розуміння артикуляції та акустичних властивостей звуків мови.

При порушенні фонемного аналізу і синтезу може спостерігатися важкість у розрізненні звуків мови. Труднощі у виокремленні звуків у словах та їх об'єднанні.

При порушенні письма і читання можуть спостерігатися труднощі у вивченні букв та їх звукових відповідників. Переплутування букв із схожими звуками. Відсутність бажання вчити букви чи читати.

При порушенні мовних навичок можемо спостерігати труднощі у вимові слів правильно. Порушення граматичних норм.

При порушенні візуального сприйняття можемо спостерігати труднощі у розпізнаванні букв, слів та символів на письмі. Заміну букв або цифр при читанні.

При порушенні координації рухів існують проблеми зі здійсненням точних рухів рукою при письмі.

Якщо ви помічаєте багато з цих ознак у вашої дитини, то важливо звернутися до спеціаліста, який проведе докладне обстеження та визначить, чи існує схильність до дислексії. Найкращий час для виявлення і підтримки дітей із дислексією – це як найраніше, щоб надати їм підтримку та індивідуальні методи навчання (Маліченко, 2006).

Виявлення схильності до дислексії на ранньому етапі є критично важливим для подальшого успішного навчання та розвитку дитини. Інтервенція на ранніх стадіях може значно полегшити подолання

труднощів у читанні та письмі, а також запобігти негативним наслідкам для самооцінки та психосоціального розвитку дитини.

Основні переваги виявлення дислексії на ранньому етапі включають наступне:

Раннє виявлення дозволяє розпочати інтервенційні заходи на ранньому етапі розвитку дитини, що забезпечує кращі шанси на успішне подолання труднощів у читанні і письмі.

Рання інтервенція може допомогти знизити вплив дислексії на навчання та психосоціальний розвиток дитини, а також запобігти виникненню додаткових проблем, таких як низька самооцінка та негативні стереотипи.

Раннє виявлення дозволяє дитині і її вчителям вивчити стратегії компенсації і навички, які можуть допомогти у подоланні труднощів, пов'язаних з дислексією.

Рання діагностика також дає можливість надати підтримку родині, допомогти їм зрозуміти природу дислексії та вивчити, як спільно працювати з дитиною над подоланням труднощів (Данілавічюте, 2006).

Отже, для виявлення дислексії на ранньому етапі можуть проводитися спеціальні тести та оцінки, які оцінюють навички читання, письма та інші зв'язані з дислексією аспекти. У разі виявлення ознак дислексії важливо звернутися до спеціалістів, таких як логопеди, психологи або неврологи, які можуть надати рекомендації щодо подальших заходів і інтервенцій.

**Висновки.** Завдяки врахуванню психологічної структури порушених функцій та операцій організація послідовної діяльності дошкільників з формування компонентів, що входять до складу читання, є надзвичайно важливою та актуальною. Це дає змогу проконтролювати процес розвитку кожного компонента та своєчасно усунути труднощі, що виникають, і ввести його до звичайної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаврилова Н.С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер. соціально-педагогічна. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. С. 293–315.

2. Данілавічюте Е.А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць : Вип. 3. Київ : Актуальна освіта, 2006. С. 119–135.

3. Меліченко В.М. Стан сформованості навички читання в учнів молодших класів шкіл для дітей з ТПМ. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. / [за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка]. Київ : 2006. Вип. 8, т. 2. С. 229–232.

**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

**В.М. Хусточкін**

магістрант 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ МОВНИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ З  
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Розлади мовлення та мови найчастіше виникають у дошкільному віці, у багатьох випадках зберігаються у шкільному віці, а іноді спостерігаються впродовж усього життя. Досить часто розлади мовлення та мови є супутньою ознакою інших порушень у дітей, зокрема порушень слухової сфери, когнітивної, фізичної. Зважаючи на те, що мова – це складна система знаків, символів, правил їхнього використання, а мовлення є відтворенням цієї системи знаків, розлади мови й мовлення фіксуються тоді, коли мова і мовлення людини відрізняються від мови й мовлення осіб її віку, національної чи етнічної групи. Розлади мовлення та мови досить часто призводять до порушень комунікації, іноді досить складної форми, що впливає на все подальше життя.

Розлади мовлення та мови досить часто проявляються в різноманітних формах і супроводжуються порушеннями розумових операцій (аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення, звукового та буквеного прогнозування). Прояви мовленнєвих порушень можуть бути різними: від досить простих форм (відсутність, заміна звука) до досить складних (повна відсутність мовлення за збереження слуху, розлад мовлення внаслідок неврологічного захворювання тощо). Класифікують мовленнєві розлади за клінічними ознаками (клініко-педагогічна класифікація) та на основі спільності проявів порушення (психолого-

педагогічна класифікація). Тип мовленнєвого порушення визначається після проведення логопедичного обстеження з урахуванням показників психофізичного стану дитини (Гаврилова, 2011).

Розлади мовлення та мови мають загальні ознаки, за якими їх можуть розпізнати вчителі або батьки. Серед них найбільш помітними є:

- неправильна вимова звуків;
- заміна та перекручування звуків;
- пропуск звуків;
- загальна «змазаність» мовлення;
- недосконалість розрізнення звуків мовлення на слух;
- наявність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення;
- бідність словникового запасу;
- граматична недосконалість;
- недосконалість навичок читання і письма, що не зникає до

другого півріччя навчання у 2 класі (Данілавічюте, 2018).

Зазначені особливості негативно позначаються на навчанні способів утворення і використання звуків для утворення складів і слів (фонетиці), на засвоєнні поєднання найменш значущих одиниць мови (морфем) й утворенні слів (морфології); на складанні речень, зв'язних текстів і т. д. (синтаксисі); на змістовому визначенні значень слів, речень (семантиці), у результаті чого страждає і формується недосконала комунікація – як усна, так і писемна, що базується на мовленнєвих навичках. Мовленнєві навички та уміння формуються у процесі повноцінного засвоєння фонетики, морфології, синтаксису на основі усвідомлення та засвоєння семантики мови. Так, в учнів з фонетичними порушеннями можуть виникати труднощі з декодуванням усного мовлення або заміною звуків (наприклад: «бодре» замість «добре» та ін.). Неправильне вживання префіксів і суфіксів, помилкове використання слів в однині і множині, сплутування часів і т.п. (наприклад: «Це моє книжка», «Я малюю дерево вчора») свідчать про проблеми морфологічного характеру. Недостатній словниковий запас, недоречне використання слів і/або нездатність зрозуміти приховане значення слова, узагальнити поняття тощо свідчать про наявність порушень, пов'язаних із семантикою. Порушення, що проявляються у нездатності застосувати мовні засоби в певному контексті чи розмові, а також нездатність зрозуміти особливості й тонкості гумору чи сленгу та ін. свідчать про необхідність вирішення комунікативних проблем у дітей.



Діти, у яких визначено мовленнєві та/або мовні порушення, потребують логопедичної допомоги, оскільки за умови надання спеціальної допомоги більшість мовленнєвих порушень у дітей усувається в дошкільному та молодшому шкільному віці. Водночас на фоні мовленнєвих порушень, насамперед складної етіології, досить часто в дітей можуть спостерігатися особливості розвитку когнітивної сфери: сприйняття, уваги, пам'яті, контролю емоційно-вольової сфери, зокрема поведінкової. У таких випадках окрім логопедичної дитина потребує й психологічної допомоги (Колупаєва & Таранченко, 2019).

Подолання мовленнєвих порушень вимагає чималих зусиль від усіх фахівців, які задіяні у процесі корекційно-розвиткової діяльності, що є складовою освітньої діяльності за навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Чільне місце у цьому процесі посідає педагог, оскільки саме він навчає учнів спілкуватися, а не лише говорити. Педагог має бути обізнаним щодо таких питань:

- на якому етапі надання логопедичної допомоги перебуває дитина, що на даному етапі розвитку мовлення вже є доступним і потребує багаторазового повторення, вдосконалення, а яких ситуацій використання мовлення поки що слід уникати;

- за яких умов дитина краще здатна впоратися із завданням, що спирається на мовлення, і як створити ці умови (які слухові, зорові, рухові опори доречно використовувати під час виконання певного завдання або відповіді);

- у якому стані перебуває загальна і дрібна моторика дитини; зорово-моторна і зорово-просторова координація, як їх можна вдосконалити у разі потреби;

- які психологічні бар'єри заважають успішному опануванню мовлення і як їх поступово подолати, цілеспрямовано і системно застосовуючи необхідні техніки на кожному занятті/уроці, незалежно від галузі знань (Колупаєва & Таранченко, 2019).

**Висновки.** Важливо враховувати отриману інформацію, плануючи діяльність дитини на кожному занятті/уроці і навіть у позаурочний час. Такий підхід неминуче уможливить появу швидких позитивних результатів навчання завдяки одноманітності вимог, що висувуються дитині всіма учасниками освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.

2. Данілавічюте Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2018. № 3 (87). С. 7–19.

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

### **Н.С. Славіна**

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

### **І.М. Горбачевська**

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

## **СПІЛКУВАННЯ В СІМ'Ї ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ОНТОГЕНЕЗІ**

Становлення особистості здійснюється протягом усього життя людини, і є процесом безперервним, динамічним, в якому роль середовища, спілкування з оточуючими є одним із основних фактів, що спрямовують її динаміку. І, дійсно, у психологічній літературі згадується що сім'я, де росте і виховується дитина, не ізольована від довкілля, а залежить від конкретної соціально-історичної ситуації, оскільки сама є деяким її відбитком.

Необхідно відзначити той факт, що в психологічній літературі, присвяченій розвитку дитини, фрази «розвиток особистості дитини» та «формування особистості дитини» часто об'єднані загальним змістом, де під формуванням розуміється лише цілеспрямований вплив з метою створення чого-небудь. Але це поняття за своїм значенням дещо ширше і «має на увазі також процес освіти під впливом різних соціальних впливів особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості. Інакше висловлюючись, особистість, розвиваючись, набуває особливої форми – певний спосіб організації; який може всіляко сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, і гальмувати його».

Отже, орієнтація на розвиток дитини чи гальмування у розвитку з'являється вже з народження дитини, яка впливає весь подальший шлях індивідуального розвитку, весь процес становлення особистості.

Проблема впливу спілкування у сім'ї на розвиток психіки дитини цікавила і продовжує хвилювати багатьох фахівців, які досліджують психічний та особистісний розвиток дітей.

Так, розвиваючись, дитина засвоює нові психологічні риси та форми поведінки, завдяки яким вона стає маленьким членом суспільства, а дорослий є для дитини тим самим «транслятором», за допомогою якого дитина і надає людський досвід. І спілкування виступає необхідною умовою існування людини і водночас одним із основних факторів та найважливішим джерелом її психічного та особистісного розвитку. «За способом, тобто, у тому, як відбувається «інтеріоризація» самосвідомості дитини, можна назвати кілька типів спілкування:

- пряме чи опосередковане (через поведінку) навіювання батьками образу чи самовідносини;
- опосередковану детермінацію самовідносини дитини шляхом формування в неї стандартів виконання тих чи інших дій, формування рівня домагань;
- контроль за поведінкою дитини, в якій дитина засвоює параметри та способи самоконтролю;
- непряме управління формуванням самосвідомості шляхом залучення дитини в таку поведінку, яка може підвищити або знизити її самооцінку, змінити її образ самого себе».

Щоб визначити роль спілкування в сім'ї і виявити особливості дитячо-батьківських відносин, необхідно з'ясувати, в якому співвідношенні знаходяться ці поняття «спілкування» і «взаємини». Чи можна говорити про їхню тотожність? Якщо вони не є синонімами, тоді яке з понять за обсягом свого змісту та суті буде більшим (вагомішим), а яке меншим? Зрозуміло, що визначення кожного з цих термінів насичується залежно від обраної психологом позиції: у тих чи іншого підходу до аналізованого явища, процесу.

Природа спілкування, його індивідуальні та вікові особливості, механізми перебігу та зміни стали предметом вивчення філософів та соціологів (Д.Б. Паригін, І.С. Кон); психолінгвістів та соціальних психологів (Б.Ф. Поршнев, Г.М. Андрєєва), а також фахівців у галузі дитячої та вікової психології (М.І. Лісіна, В.С. Мухіна; Я.Л. Коломінський).

Так, погоджуючись з цим визначенням, можна сказати, що в процесі спілкування та в залежності від нього проявляються та формуються стилі взаємин (у нашому випадку дитячо-батьківських відносин). І далі, якщо брати до уваги тезу: «ставлення та спілкування

нерозривні», то й у схемі «взаємини – спілкування» вони будуть взаємопов'язані. Тоді справедливо та правомірно буде твердження Я.Л. Коломінського: «Очевидно, можна говорити про два принципово здійсненні способи управління: зміну та регулювання спілкування через зміну відносин та регулювання відносин через зміну спілкування».

Як зазначає Б.Ф. Ломов, «з погляду розвитку особистості (зокрема її психічних властивостей) у процесі діалектично поєднуються дві суперечливі тенденції: з одного боку, особистість долучається до життя суспільства, засвоює досвід, накопичений людством; з іншого – відбувається її відокремлення, формується її своєрідність».

Так, спілкування дорослого з дитиною впливає і розвиток психіки, і розвиток особистості. Як слушно зазначає Ю.Б. Гіппенрейтер, «проблемні», «важкі», «неслухняні», і «неможливі» діти, як і діти «з комплексами», «забиті» чи «нещасні» – завжди результат неправильно сформованих стосунків у сім'ї». Крім того, автор звертає увагу на той факт, що батьки, звертаючись до психолога за допомогою з приводу виховання дітей, самі мали проблеми в дитинстві. «Фахівці дійшли висновку, що стиль батьківської взаємодії мимоволі записується (зображується) у психіці дитини. Це відбувається дуже рано, ще у дошкільному віці, і, як правило, несвідомо. Ставши дорослою, людина відтворює її як природну».

Так, із покоління в покоління відбувається соціальне успадкування стилю спілкування: більшість батьків виховують своїх дітей так, як їх самих виховували в дитинстві». Спілкуватися з дитиною. Безперечний висновок про необхідності роботи, насамперед, із батьками з метою профілактики (освіти, роз'яснення) та корекції батьківського ставлення до дитини, а також навчання батьків «способам правильного спілкування з дітьми». На думку Дж. Лешлі, існує кілька підходів у взаємодії фахівців із батьками:

1. Професіонали, які намагаються допомогти «неблагополучним» дітям, зрідка включаючи участь батьків.
2. Дитячі проблеми розглядаються як сімейні проблеми.
3. Професіонали реально оцінюють свої можливості щодо залучення активної участі самих батьків.
4. Батьки – люди з правами та обов'язками, які мають право контролювати навчання та виховання своїх дітей.
5. Батьки вважають себе умілими дорослими, які отримують досвід організаторів в ігрових групах. Важливо, на її думку, «щоб дорослі відчували задоволення від спілкування з дітьми. Якщо не отримують радості дорослі, то й у дітей буде мало радості».

### Список використаних джерел

1. Давидюк Н.О. Механізми стабілізації подружніх взаємин. *Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції. Київ-Хмельницький-Кам'янець-Подільський, 2012. С.205–209.

2. Давидюк Н.О. Чинники гармонізації емоційних стосунків подружжя. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Том IV. Частина 5. Київ, 2002. С.80–83.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.

### **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

### **О.Я. Бабенчук**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

## **РОЛЬ САМООЦІНКИ В РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ**

Міжособистісні взаємини виявляються у всіх сферах людського життя і є одним із найважливіших чинників формування особистості. Незважаючи на існування численної літератури, у якій аналізується проблема міжособистісних взаємин, багато питань потребують подальшого поглибленого дослідження.

В онтогенезі особистості підлітковий вік визнається одним із найскладніших етапів, оскільки відбувається перехід від дитинства до дорослості, а отже проявляється низка складних і важко пояснюваних феноменів як вікового, так і власне психологічного характеру. Підлітковий вік ознаменований переходом від дитинства до дорослості, у ньому збігаються і переплітаються суперечливі тенденції. Для цього складного етапу характерними є як позитивні (ріст самостійності, підвищення змістовності взаємин з людьми, розширення сфери діяльності), так і негативні (дисгармонійність у формуванні особистості,

руйнування раніше сформованої сталої системи інтересів, протестуючий характер поведінки) прояви.

Активність особистості, її дії, вчинки є найважливішою ланкою в системі міжособистісних взаємин. Вступаючи в міжособистісні взаємини у найрізноманітніших за формою, змістом, цінностями, структурою людських спільнотах – у класі, у колі друзів, у різного роду формальних і неформальних об'єднаннях, індивід виявляє себе як особистість і має можливість оцінити себе в системі взаємин з іншими.

Особливості міжособистісних взаємин у колективі з'ясовувались ученими в різних аспектах, зокрема, соціально-психологічні проблеми стосунків вивчали Г. Андрєєва, Н. Анікєєва, Н. Березовін, І. Бех, О. Бодальов, В. Бойко, М. Вейт, О. Донцова, В. Журавльова, В. Киричок, Я. Коломинський, Г. Ложкін, С. Максименко, Р. Немов, М. Обозова, Л. Петровська, А. Реан, А. Хараш та ін.; процес формування міжособистісних взаємин в колективі досліджували Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, О. Бондарчук, М. Боришевський, В. Галузинський, Ю. Гільбух, О. Донцов, О. Заслужний, Л. Карамушка, Л. Карпенко, О. Киричук, А. Коваленко, С. Кондратьєва, М. Красовицький, О. Леонтєв, Г. Ложкін, А. Макаренко, В. Москаленко, Дж. Морено, В. М'ясищев, А. Петровський, В. Сухомлинський, Г. Фортунатов, С. Шацький та ін.

Проблема міжособистісних взаємин підлітків вивчається не так давно, але незважаючи на це в сучасному світі вона є досить актуальною. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема особливостей міжособистісних взаємин підлітків з різним рівнем самооцінки є недостатньо вивченою.

Проблема міжособистісних взаємин належить до однієї з основних у житті особистості. Згідно з культурно-історичною теорією Л. Виготського, розвиток психіки дітей відбувається під час взаємодії та спілкування з дорослими і однолітками. Дитина набуває суспільно-історичного досвіду, на цій основі у неї формуються специфічні для людини види психічної і практичної діяльності (Калініна, 2012).

Вчені стверджують, що становлення міжособистісних взаємин, формування яких розпочинається у молодшому шкільному віці, стрімкого розвитку набуває саме у підлітковому віці (Бабяк, 2016; Орбан-Лембрик, 2003).

Дослідження міжособистісних стосунків взаємин дітей на етапі переходу від молодшого шкільного віку до підліткового свідчать, що саме у підлітковому віці відбувається низка важливих змін у фізичному, розумовому і емоційному розвитку школяра (Орбан-Лембрик, 2003).

Вчені зазначають, що у підлітковому віці спілкування підлітків із соціальним оточенням йде в двох напрямках: перший – з однолітками, другий – з дорослими. На початку свого життєвого шляху дитина спілкується з батьками, які безпосередньо задовольняють всі потреби, чим старшою вона стає, тим сильніше у неї виражена потреба в спілкуванні з однолітками. Предметом спілкування в підлітковому віці є одноліток, змістом – побудова взаємостосунків з ним і дії, які цьому сприяють (Дунець, 2003; Калініна, 2012).

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Встановлено, що в підлітковий період формується вміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги (Бабяк, 2016).

У підлітковому віці людина переглядає багато цінностей, в основному орієнтуючись у своїх смаках і взірцях на референтну групу. Уцілому для молодшого підліткового віку (особливо яскраво це проявляється в 12-річних) характерні негативні оцінки себе (за науковим даними так оцінює себе приблизно третя частина дітей цього віку). Але вже до 13 років спостерігається позитивна динаміка в самосприйнятті (Середницька, 2004).

Л. Виготський, О. Леонт'єв зазначають, що провідним чинником розвитку міжособистісних стосунків в підлітковому віці є самооцінка як складова образу «Я» (Калініна, 2012).

Самооцінка підлітка найчастіше нестабільна й недиференційована. Згідно з літературними даними, на підлітковий вік припадає найбільш суперечливий, конфліктний етап розвитку самооцінки. У різні вікові періоди підлітки оцінюють себе по-різному. Самооцінка молодших підлітків суперечлива, недостатньо цілісна, тому й у їхній поведінці може виникнути чимало невмотивованих учинків. Різниця в темпах їх фізичного розвитку впливає на психіку й самосвідомість (Середницька, 2004).

**Висновки.** Роль самооцінки в розвитку особистості надзвичайно велика. Вона впливає на життя людини, її ставлення до оточуючих і до самої себе. Самоусвідомлення свого власного «Я» означає новий етап у розвитку особистості, оскільки стає можливим оволодіння процесом її

розвитку, активного і цілеспрямованого виховання, і, як наслідок, досягнення цілей, які перед собою ставить людина.

### **Список використаних джерел**

1. Бабяк О.О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.08 / Київ, 2016. 215.
2. Дунець Л.М. Психологія спілкування: навчальний посібник [для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія»]. Хмельницький : ТУП, 2003. 142 с.
3. Калініна Т.С. Психологічні характеристики соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 87-91.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
5. Середницька І. Проблема міжособистісних конфліктів у студентському середовищі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 2. С. 103–111.

### **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

### **В.О. Гетіна**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В СІМ'Ї**

У сучасний період одним із показників якості життя людини є його психологічне благополуччя, яке є станом і процесом задоволеності своїм життям, усвідомленості реалізації своїх можливостей. Благополуччя, задоволеність та суб'єктивне щастя вивчалися зарубіжними вченими: К. Ріфф, Е. Дінера, Н. Бредберна.

К. Ріфф психологічний добробут доводить як сприйняття і оцінку свого внутрішнього функціонування з погляду вершини людських потенційних можливостей. Суб'єктивне благополуччя є динамічною



когнітивно-емоційною оцінкою людини якості власного життя в цілому та окремих її сфер (Ryff, 2014). Ця оцінка формується на основі об'єктивних факторів, сприйнятих та засвоєних особистістю з урахуванням її індивідуально-типологічних особливостей.

Конкретизованим втіленням суб'єктивного благополуччя особи є психологічний добробут. Є. Дінер серед ознак психологічного (суб'єктивного) добробуту називає позитивність виміру (для такого добробуту обов'язковою є наявність позитивних показників), глобальність виміру (суб'єктивне благополуччя включає глобальну оцінку всіх аспектів життя особистості в період від декількох тижнів до десятків років) (Diener, 2009).

Загалом, психологічне благополуччя можна розглядати як результат, системна єдність оптимальних психологічних якостей та станів людини, а саме особистісної зрілості, самоактуалізації, психологічного благополуччя особистості, гармонії особистості, суб'єктивного благополуччя. Психологічне благополуччя може виявляється у переживанні позитивних емоцій та почуттів у відчутті реалізації власного потенціалу.

Роль сім'ї у суспільстві має велике значення. Адже у сім'ї формується і розвивається особистість людини, відбувається оволодіння соціальними ролями, які необхідні адаптації у суспільстві. Благополучні відносини та висока задоволеність шлюбом – один із аспектів психологічного здоров'я особистості.

Е. Ейдеміллер вважає, що сім'я – це осередок суспільства (мала соціальна група), що є найважливішою формою організації особистого побуту, створена на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками та дітьми, братами та сестрами та іншими родичами, які живуть разом і ведуть загальне господарство (Помиткіна, Злагодух, Хімченко & Погорільська, 2010).

Благополуччя в сім'ї – це поняття, яке відображає стан емоційного, соціального, психологічного та фізичного здоров'я членів сім'ї. Особливістю поняття благополуччя в сім'ї є те, що воно включає в себе не лише індивідуальне самопочуття кожного члена родини, але й стосунки між ними. Сімейний добробут є стан рівноваги, в якому знаходиться сім'я як соціальна група – подружжя/батьки, діти/брати-сестри, а також сім'я як рід, до якого входять бабусі/дідусі, племінники/племінниці, тітки/дядьки та інші родичі. Даний стан включає такі елементи як задоволеність власним членством у сім'ї, задоволеність своїм сімейним статусом, задоволеність якістю внутрішньосімейного спілкування, задоволеність місцем сім'ї в

соціальної структурі (Помиткіна, Злагодух, Хімченко & Погорільська, 2010).

Науковці зазначають, що показником благополуччя сім'ї є задоволеність подружжя. Задоволеність шлюбом є стійке емоційне явище – почуття, яке проявляється як в емоціях, що виникають у різних ситуаціях, у думках, порівняннях і оцінках (Поліщук, Ульїна, & Поліщук, 2009).

Подружня задоволеність шлюбом – суб'єктивне сприйняття подружжям ефективності функціонування сім'ї у плані задоволення їх індивідуальних потреб, що формуються на основі соціокультурних норм. У шлюбі задовольняються різні потреби: духовні, сексуальні, матеріальні, побутові, психологічні (Данильченко, 2014).

М. Корольчук у своїх дослідженнях виділяє 4 групи факторів, що впливають на задоволеність шлюбом:

1) соціально-демографічні та економічні характеристики сім'ї (величина сукупного сімейного доходу, вік подружжя, кількість дітей тощо);

2) показники позасімейної сфери життєдіяльності подружжя (професійна сфера, взаємини подружжя з найближчим соціальним оточенням тощо);

3) встановлення та поведінка подружжя в основних сферах сімейної життєдіяльності (розподіл сімейно-побутових обов'язків та збіг установок у цій сфері, організація дозвілля членів сім'ї тощо);

4) характеристики міжподружніх відносин (емоційно-моральні цінності: почуття любові та поваги до партнера, загальні погляди та інтереси, подружня вірність тощо) (Корольчук, 2014).

Також показником благополуччя сім'ї є взаємодія між батьками та дітьми, а саме процес виховання дітей. Складові благополучної сім'ї у вихованні дітей включають наступні аспекти:

– любов та прийняття: діти повинні відчувати, що їхні батьки люблять їх і приймають такими, які вони є. Батьки повинні проявляти велику любов, звертати увагу на індивідуальні потреби та інтереси кожної дитини;

– дисципліна: діти повинні вчитися ставитися до різних ситуацій з

відповідальністю та дисципліною. Батьки повинні встановлювати правила та границі, які діти повинні дотримуватися, а також наслідувати ці правила;

– взаємодія: дитина повинна вчитися співпрацювати з іншими

людьми та розвивати навички соціальної взаємодії. Батьки повинні навчати дітей ефективно спілкуватися, слухати інших та висловлювати свої думки;

– розвиток: діти повинні отримувати можливість розвивати свої

інтереси та таланти, а також займатися спортом, мистецтвом, наукою тощо. Батьки повинні стимулювати розвиток дітей, надавати їм можливість відкривати нові речі та досліджувати світ;

– безпека: діти повинні відчувати себе безпечно вдома, що включає

захист від фізичної та психологічної травми. Батьки повинні створювати безпечну обстановку вдома, захищати дітей від небезпечних ситуацій, дотримуватися правил безпеки;

– приклад: батьки повинні бути прикладом для дітей у всіх аспектах

життя, від ставлення до роботи та навчання до соціальних навичок життя (Ткаченко, 2016; Мороз, 2014).

**Висновки.** Вважаємо, що поняття «психологічне благополуччя» – це стан, у якому сім'я має достатній рівень матеріального, фізичного та емоційного благополуччя. Це стан, який забезпечує здатність сім'ї забезпечувати свої базові потреби, займатися взаємодією та розвитком дітей та забезпечувати свою стабільність та здоров'я. Благополуччя в сім'ї є складним інтегральним поняттям, яке включає в себе багато різних аспектів. Це стан, який досягається через постійну роботу та зусилля кожного члена сім'ї і сприяє їхньому розвитку, задоволенню та щастю.

### Список використаних джерел

1. Данильченко Т.В. Об'єктивні фактори суб'єктивного благополуччя. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.* 2014. Т. 13. С. 165–176.

2. Корольчук М.С. Психологія сімейних взаємин. Київ : Ніка-центр, 2011. 296 с.

3. Поліщук В.М., Ульїна Н.М., Поліщук С.А. Психологія сім'ї : навч. посіб. / за заг. ред. В.М. Поліщука. 2-ге вид., доповн. Суми : Університет. кн., 2009. 282 с.

4. Помиткіна Л.В., Злагодух В.В., Хімченко Н.С., Погорільська Н.І. Психологія сім'ї : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. 270 с.

5. Ткаченко В.Є. Благополуччя подружніх відносин і його психологічні детермінанти: теоретичний аналіз. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 113–116.

6. Мороз Р.А. Моделі шлюбно-сімейних відносин. *Психологічна газета*. 2014. № 1. С. 8–11.

7. Diener E. The science of well-being : the collected works. Series : Social Indicators Research Series. Vol. 37. 2009. 274 p.

8. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*. 83(1), 2014, p. 10–28.

## **РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**К.В. Добрянська**

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

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ АВТОНОМІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Різні чинники впливають задоволення потреб у автономії учнів у школі, але найважливішими є дії вчителя (Deci & Ryan, 2008). Вчителі у школах можуть використовувати різні стилі викладання та способи взаємодії з учнями. Наприклад, вчитель може підтримувати строгу дисципліну в класі, контролювати навчальний процес та дії учнів, оскільки вважає, що контроль та дисципліна є оптимальними умовами, що сприяють підвищенню ефективності навчання. Інші вчителі можуть надавати більше самостійності учням у регуляції власної навчальної активності, схвалювати та підтримувати їхні навчальні ініціативи. З метою з'ясувати, який із двох типів навчальної взаємодії (автономний чи контролюючий) вчителя з учнями є найбільш продуктивним у навчальній діяльності, у межах теорії самодетермінації було проведено відповідні дослідження. Наприклад, Е. Десі спільно з іншими колегами встановив, що учні (4–6-х класів шкіл), які мають вчителів, що сприяють задоволенню потреби в автономії, виявляють більше допитливості на уроках, прагнуть самостійно справлятися з важкими завданнями, мають вищу самооцінку та почуваються компетентнішими у навчальному процесі, ніж учні з контролюючими вчителями (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Інші дослідження показують, що підтримка автономії з боку вчителів та батьків позитивно впливає на внутрішню мотивацію та автономні форми зовнішньої мотивації, а також знижує виразність крайніх зовнішніх форм мотивації та амотивації (Grolnick & Ryan 1989; Guay & Vallerand, 1997). Навпаки, учні, які відчували сильний контроль, гірше справлялися з засвоєнням навчального матеріалу, особливо це виявлялося тоді, коли необхідно було задіяти понятійне і творче мислення (Utman, 1997). Крім того, були отримані дані про наступні переваги підтримки автономії в учнів: краще розуміння матеріалу, що вивчається (Grolnick & Ryan, 1989); гнучкість

мислення (McGraw & McCullers, 1979); більш активна обробка інформації (Grolnick & Ryan, 1989), вища креативність, більш висока оцінка своєї компетентності (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Ryan, 1982, Williams, Cox, Hedberg & Deci, 1994), більш позитивні емоції, вищі академічні досягнення (успішність) та відсутність зміни школи (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Важливість підтримки автономії для функціонування внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя була продемонстрована у низці різних навчальних 49 установ: юридичної школи (Sheldon & Krieger, 2007), медичні школи (Williams, Cox, Hedberg & Deci, 2000) та інших.

Д. Рів та Х. Янг вивчали вплив конкретних поведінкових патернів вчителів на підтримку автономії учнів (Reeve & Jang, 2006). Досягнення поставленої мети автори провели експеримент. Перед експериментом досліджувані були у випадковому порядку розподілені на «вчителів» та «учнів». «Вчителів» заводили до кімнати, в якій були головоломки, давали 10 хвилин на ознайомлення з ними та планування навчальної взаємодії. Після 10 хвилин приходив досліджуваний («учень»), його завданням було навчитися вирішувати дані головоломки, тоді як завдання «вчителя» було допомогти «учневі». Експеримент фіксувався на відеоапаратуру і тривав 10 хвилин, після чого входив експериментатор та пропонував досліджуваним заповнити опитувальник, який фіксує почуття автономії та переживання інтересу (задоволення). Загалом в експерименті взяли участь 72 пари «вчителів-учнів». В результаті за допомогою кореляційного аналізу було виявлено 8 поведінкових патернів вчителя, що підтримують почуття автономії, та 6 поведінкових патернів, що призводять до її ослаблення. До поведінкових патернів, що підтримують автономію, було віднесено (Reeve, Jang, 2006):

- 1) час слухання, який вчитель надає учням;
- 2) надання часу для самостійної роботи, який вчитель дає учню для вирішення навчального завдання у спосіб, який вони обирають;
- 3) надання можливості учням говорити, висловлювати свої думки;
- 4) похвала як зворотний зв'язок – підвищення майстерності, якості виконання, наприклад: «Хороша робота»;
- 5) підбадьорення, наприклад: «Ти можеш це зробити», «У тебе майже вийшло»;
- 6) підказки – пропозиція допомоги вчителем, коли учень довго не може впоратися з вирішенням завдання;

7) заохочення питань чи коментарів учня. Наприклад: «Так, слухне зауваження»;

8) визнання учня та його досвіду, наприклад: «Так, це було важко».

До поведінкових патернів, що підривають автономію учнів, було віднесено:

1) монополія на навчальні матеріали – час утримання учителем головоломки;

2) відповіді та участь у вирішенні головоломки, пред'явлення готового способу вирішення учню;

3) готові пояснення, як вирішити головоломку;

4) команди та вимоги вчителя, наприклад: «Переверни», «Поклади так»;

5) часте вживання фраз: «Ти зобов'язаний», «Ти повинен», «Ти повинен зробити це», тощо;

6) контролюючі запитання, наприклад: «Ви можете це зробити, як я Вам показав».

Цінність цього дослідження полягає в тому, що результати показують конкретні дії, які призводять до підтримки або підриву почуття автономії суб'єктів діяльності.

Проте було проведено значно меншу кількість досліджень, що стосуються вивчення підтримки інших базових потреб у школі, а також досліджень, які виявляють внесок у задоволення цих потреб у функціонування внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя.

### Список використаних джерел

1. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008. V. 49. P.14–23.

2. Deci E.L., Schwartz A.J., Sheinman L., Ryan R.M. An instrument to access adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational psychology*, 1981. V. 73. P. 642–650.

3. Grolnick W.S., Ryan R.M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 1989. V. 81. P. 143–154.

4. Guay F., Vallerand R.J. Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1997. V.1. – P. 211–233.

5. McGraw, K. O., & McCullers, J. C. Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental*

*Social Psychology*, 1979. №15(3), P. 285–294.

6. Reeve, J., Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 2006. V. 98. P. 209–218.

7. Sheldon, K. M., Krieger, L. S. Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007. №33(6), P. 883–897.

8. Utman C.H. Performance effects of motivational state: A meta analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1997. V. 1. P. 170-182.

9. Vallerand R.J., Fortier M.S., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997. V. 72. P. 1161–1176.

10. Williams G.C., Cox E.M., Hedberg V., Deci E.L. Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 2000. V. 30. P. 1756–1771.

### **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

### **К.В. Король**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Комунікативні вміння – це набір навичок і вмінь, які дозволяють людині ефективно спілкуватися, взаємодіяти та обмінюватися інформацією з іншими людьми. Ці вміння важливі в різних аспектах життя, включаючи особисті відносини, професійну кар'єру та загальну соціальну взаємодію. Основні компоненти комунікативних вмінь включають в себе:

- Мовні навички: здатність виразно висловлювати думки і ідеї усно та письмово. Це включає граматику, лексику, вимову і структуру мови.



- **Слухання:** здатність уважно слухати співрозмовника, розуміти його думки та відповідати на них.
- **Емпатія:** здатність сприймати почуття та потреби інших людей і виражати співчуття або підтримку.
- **Невербальна комунікація:** розуміння жестів, міміки, тону голосу та інших невербальних сигналів, які супроводжують мовлення, і їх використання для підсилення або доповнення спілкування.
- **Вміння вирішувати конфлікти:** здатність врегулювати суперечки та незгоди з іншими людьми шляхом конструктивного спілкування і пошуку рішень.
- **Публічні виступи:** здатність ефективно виступати перед аудиторією, передавати інформацію та переконувати слухачів.

Комунікативні вміння є важливими для успіху в багатьох сферах життя, включаючи професійну кар'єру, міжособисті відносини, освіту та багато інших аспектів. Добрі комунікатори зазвичай здатні досягти більшого розуміння, співпраці та досягнення спільних цілей.

Розвиток комунікативних вмінь – це процес, який може бути постійним і тривати впродовж усього життя. Особливості цього процесу включають наступні складові:

- **Залежність від віку:** комунікативні вміння розвиваються відповідно до віку. Діти починають вивчати мову та вміння спілкування з раннього віку, і цей процес продовжується впродовж усього дитинства та підліткового періоду. В дорослому віці теж можливий розвиток і вдосконалення комунікативних навичок.
- **Освіта і навчання:** одним із способів розвитку комунікативних вмінь є освіта та навчання. Курси з публічного виступання, мовлення, міжособисті відносин і психології можуть допомогти покращити ці навички.
- **Відправний пункт:** розвиток комунікативних вмінь може починатися з різних рівнів. Деякі люди мають природний талант до комунікації, імовірно, через їх генетичні або оточуючі умови. Інші можуть розвивати ці навички через систематичну практику і навчання.
- **Вплив оточення:** оточення та соціальна взаємодія великою мірою впливають на розвиток комунікативних вмінь. Всі, хто оточує людину – сім'я, друзі, колеги, вчителі – можуть вплинути на те, як ви вчитеся спілкуватися.
- **Специфічність навичок:** комунікативні вміння включають різні аспекти, такі як висловлення, слухання, вирішення конфліктів і інші.

Розвиток кожного з цих аспектів може вимагати окремих стратегій та підходів.

- Постійний розвиток: комунікативні вміння – це процес постійного розвитку і вдосконалення. Навчання нових методів спілкування, виправлення недоліків і адаптація до різних ситуацій є важливою частиною розвитку комунікативних навичок.

Зрозуміння цих особливостей допоможе краще орієнтуватися в процесі розвитку своїх комунікативних вмінь і визначити, де є потреба в подальшому вдосконаленні.

Говорячи про комунікативні вміння майбутніх психологів, зазначимо, що психологи володіють різними комунікативними вміннями, оскільки вони повинні спілкуватися з різними клієнтами та іншими професіоналами в різних ситуаціях. Деякі ключові комунікативні вміння для психологів включають наступні: емпатія (психологи повинні бути здатні відчувати та розуміти почуття, думки та досвід своїх клієнтів. Емпатія допомагає психологам побудувати довіру та ефективно взаємодіяти з клієнтами), слухання (важливо уважно слухати клієнтів, щоб зрозуміти їхні проблеми та потреби. Це включає в себе активне слухання, уміння ставити запитання та виразити зацікавленість), здатність створювати підтримуюче та невідкладне середовище (психологи повинні створювати атмосферу взаєморозуміння та підтримки, в якій клієнти відчують себе комфортно та безпечно), навички активного спілкування (це включає в себе вміння виражати ідеї та інструкції чітко і зрозуміло, а також вести діалог з клієнтами), вміння вирішувати конфлікти (психологи можуть зіштовхнутися з конфліктними ситуаціями у роботі з клієнтами або між співробітниками. Вміння ефективно розв'язувати конфлікти є надзвичайно важливими), культурна чутливість (в сучасному світі зі своєю різноманітністю, психологи повинні бути свідомими щодо культурних та соціальних відмінностей між клієнтами. Важливо бути культурно чутливим і поважати різні традиції та цінності), конфіденційність (психологи повинні зберігати конфіденційність інформації, яку отримують в процесі роботи з клієнтами).

Ці комунікативні вміння допомагають психологам розуміти і допомагати клієнтам у їхньому розвитку та психологічному благополуччі. Вони також сприяють побудові довіри та підтримці в процесі терапії та консультацій.

#### **Список використаних джерел**

1. Пляка Л.В. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх провізорів. *Вісник Харківського*

*національного університету ім. В.Н. Каразіна, серія Психологія. Харків, 2008. Вип. 39. С. 351–354.*

2. Чепелева Н.В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія* : Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. Київ : Гнозис, 1998. 605 с.

**Nataliia Mykhalchuk**

Dr. in Psychology, Professor,  
the head of the Department of English Language Practice and Teaching  
Methodology of Rivne State University of the humanities,  
Rivne, Ukraine

**Liudmyla Komarnitska**

Ph.D. in Philology, Assistant Professor of the Department of Inclusive  
Education, Rehabilitation and the Humanities,  
Educational and Rehabilitation Institution of Higher  
Education «Kamianets-Podilskyi State Institute»,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

**ACTUALITY OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF  
STUDENTS' CREATIVE THINKING DURING ON-LINE  
STUDYING IN UKRAINE**

Many psychologists (Івашкевич Ер. & Комарніцька, 2020; Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019) have dealt with the problem of developing students' creative thinking in foreign language teaching. Modern modifications of developing pupils' creative thinking in the process of teaching foreign languages have received the most consistent theoretical justification in the researches of scientists (Drigas & Karyotaki, 2017). Nowadays, there is a further theoretical development and practical implementation of developing students' creative thinking according to foreign language learning by use at the lessons the models of learning different types of speech activity: reading, listening, writing, speaking.

In the conditions of reforming the educational system of Ukraine there is a rethinking of the goals of developing students' creative thinking by actualizing their auditory differential sensation, content and organization of foreign language teaching. Currently, the use of techniques and methods that form the students' abilities to acquire knowledge independently, to find and to analyze the necessary information, to draw conclusions and inferences,

which increase the importance of the formation of students' universal learning activities.

*The purpose of the lesson with the aim of developing students' creative thinking by actualizing their auditory differential sensation* has to be the acquisition of students' knowledge, skills and abilities, the development of their competencies, the achievement of final results having been established by the State standard of the appropriate level of education. The tasks of the educational sector at school, in accordance with the State Standard, are:

- further development of motivation to study Language and Literature, assimilation through Language and Literature the History, Culture, moral and aesthetic values, formation of students' spiritual world, their worldviews, the development of civic qualities, affirmation of national and universal values by means of Language and Literature;

- the development of skills to communicate freely in different situations, to formulate and defend one's own opinion, to lead a discussion, to evaluate life phenomena, moral, social, historical and other problems of the present, to express one's own opinion, to achieve mutual understanding and interaction with other people;

- the improvement of basic lexical, grammatical, stylistic, orthoepic, spelling skills, generalization and deepening of students' knowledge about Language as a social phenomenon and about Literature – as the Art of speech;

- the development of skills to navigate in a variety of information in Ukrainian and other languages, in the world of classical and mass literature, to use modern information for communications (Internet, distance learning system, etc.), to conduct research activities (to find, to perceive, to analyze, to evaluate, to systematize, to compare various facts and information), to apply in practice the knowledge acquired in the process of studying Language and Literature, acquired skills and abilities;

- the improvement of research skills of independent learning, providing self-development, self-control, development of artistic and figurative thinking, intellectual and creative abilities of students, their emotional and spiritual sphere, aesthetic tastes and general culture.

Modern foreign language lesson has to actualize a number of requirements, among which psychologists call the communicative orientation of the learning process, a content, educational and developmental value, favorable psychological atmosphere, rationality of the chosen structure, the correct distribution of time between stages of the lesson, creating necessary conditions for students, combination of different forms of the activity (individual, pair, group, frontal), providing systematic educational control of knowledge, organization of intensive independent activity, actualizing use of

differentiated approach to different groups of students, maintaining optimal lesson pace for them, changing activities, creating problem and search different situations.

Successful implementation of the requirements for a modern foreign language lesson is possible only if the teacher has the necessary professional knowledge and skills. Scientists include four groups of skills to professionally significant skills, such as:

- the ability to know the characteristics of the student's personality, which is formed and developed on the basis of the process of obtaining self-knowledge;
- skills related to the process of planning language communication in the educational process;
- skills related to the implementation of well-planned actions and gaining evaluation of positive results;
- the ability to analyze the results of being well-organized at the lessons (Huang, Loerts & Steinkrauss, 2022). Thus, among the requirements for a modern foreign language lesson, it is important to understand the process of language learning itself (we mean a cognitive process).

In this context we've to say, that students have been interested in the problems of obtaining humanity of knowledge and understanding the information from ancient times. Researches about where and how the person's knowledge and experience are gained have outlined the subject area of a Modern Interdisciplinary Approach to the study of Cognition – such as Cognitive Science.

Cognitive Science has a specific aim of obtaining knowledge about knowledge, the focus of its attention on the problems of having been associated with obtaining, processing, storing, extracting and operating knowledge. These problems apply to all procedures that characterize the use of knowledge in human behavior. The most important is the process of thinking in the paradigm of communication. Cognitive Science deals with the information about the world, studying such complex phenomena of human existence as the perception of the world and the reflection of what was perceived in the human head (we mean the languages of the brain, the memory and the organization of human cognitive abilities). A distinctive feature of the immediate interests of cognitive science is the appeal to knowledge and cognition.

However, human knowledge and processes of cognition are too complex to provide their description within the paradigm of any Science, being the central problem in Philosophy, Psychology, Logics, etc. Therefore, Cognitive Science will be developed as an interdisciplinary science. It is designed to combine the efforts of specialists in different fields of knowledge.

– psychologists and linguists, philosophers, specialists in artificial intelligence, on the organization of knowledge bases in computers and mathematical modeling.

We think that video resources are the main instrument of development students' creative thinking by actualizing their auditory differential sensation. Let us explain our position.

Perception and understanding of video resources has its some stages:

1. At the stage of perception, as evidenced by the review of the literature, finding out a general idea about the text, by implying of which it is formed (usually we mean about the volume, grammatical correctness), which forms a vague forecast of what the text will be about and by what elements it forms interest of students. The success of perception, in our opinion, is represented by the activity of reception and the accuracy of the recipient's expectations according to this text. Then we'd like to show criteria of perception and understanding of video resources:

1.1. Reception activity, which is determined by the attention to the video material or by ignoring it. The reception indicator is the amount of video material that the student watched. Such activity is the initial stage of emotional identification (surface emotional identification), as it was arisen on the basis of an emotional reaction, such as: «it is interesting» – «it is not interesting».

1.2. The accuracy of expectations, which reflects a perceptual forecast regarding video materials and it is verified by the indicator of the coincidence of dominants in the process of secondary perception of video materials. In such a way we mean the reactions to a certain fragment of video material and its complete primary viewing. In turn, expectations precede interpretations, forming presuppositions for interpretation. They can be considered a superficial interpretation.

2. At the stage of interpretation, with the help of thinking and memory, the meaning of perceived video material is analyzed, key words are singled out, meanings are formed. These meanings form a rational structure of sense in order to implement a secondary perceptual process. In our opinion, the successful criteria for understanding and interpreting the video material at this stage are:

2.1. Adequacy of interpretation of video materials (qualitative criterion), such as selection of the main, basic dominants in their structure.

2.1. Completeness of understanding (quantitative criterion), that is the presence in the structure of the secondary material (which is produced by the student after the second, third, etc. viewing of the video materials) of all the respondents regarding the semantic dominants from the primary precepted video material.

## Literature

1. Івашкевич Ер., Комарніцька Л. Psychological aspects of comics as the paraliterary genres. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2020. Вип. 49. С. 106–130. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.106-130>
2. Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 246–264. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
3. Drigas A., Karyotaki M. Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol. 12(3). 2017. P. 219–233. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>.
4. Huang T., Loerts H., Steinkrauss R. The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 25(2). 2022. P. 522–538. URL: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703894>.

### **Liana Onufriieva**

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

### **Iryna Rudzevych**

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,  
Assistant Professor of the Department of Psychological and Medical and  
Pedagogical Basis of Remedial Work,  
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST'S PERSONALITY**

The emotional competence consists of four components: self-consciousness as the awareness of oneself as a person – a moral view and interests, values, character, temperament, emotions and motives of behaviour. The considering of one's own feelings is a key element of emotional competence. Having no ability to listen to the feelings, it is more comfortable

for a man to believe that he is well aware of what is happening to him at any time, in what condition he is in, and that is going through. But in reality, our understanding of what is happening is superficially. In this regard, you can set three main functions of emotional realization: consolidation of experience, interpersonal communication, emotional expression.

The sphere of emotional competencies of the specialist's personality, his professionally significant properties includes enthusiasm of a job, sincerity, peace, balance, emotional stability. The basic ingredient of emotional intelligence is self-consciousness. A person with high level of self-consciousness knows his strengths and weaknesses and can understand his emotions. Self-understanding means a deep understanding of oneself, one's needs and motives.

The scientists distinguish the levels of emotional intelligence formation. The emotional intelligence enables positive attitude to the world, to evaluate it as such, which can secure success and prosperity; to other people (as deserving such treatment); to oneself (as a person that is able to determine the purpose of his life and actively work towards their implementation, and worthy of self-respect). Everyone has a certain level of development of one's emotional intelligence.

The main principles of emotional intelligence development are as follows. Regarding to the possibility of the emotional intelligence development in psychology there are two distinct opinions. The psychologists define emotions as a special class of subjective psychological states, reflecting the process and the results of practical activities directed at their urgent needs satisfaction in the form of experience. Emotions are the specific reaction of organism to changes in the internal or external environment. Affect fully captures the entire human psyche and causes a reaction to the situation in general. Affect is the most powerful emotional reaction; it appears as a strong, rapid and short emotional experience. Having analyzed the concept of affect we took into account the correspondence between stimulus power and result, being in inverse proportion: the more powerful is the initial incentive motivational behavior, and the more effort had to be expended on its realization rather than the result obtained as a result of all this, the stronger affect is. Affects occur rapidly, quickly, followed by strongly pronounced organic changes and motor reactions. They tend to distort the normal behavior organization. It is not quite reasonable. Moreover, emotions leave strong and stable traces in long-term memory (Максименко, 2013).

The scientists prove the fact that positive emotions are more common than negative ones. They arise when actual result of a perfect behavioral act matches or exceeds the expected useful result, and conversely, the lack of real



result leads to negative emotions. A step towards control over emotions is the realization of personal emotions. People need to listen to themselves and realize that they really feel the nuances of feelings, their origin and modification. Perhaps the most important step in this stage is to analyze and find out the reasons why they feel themselves like that. The comprehension of own feelings promotes sociability, because it allows to adequately identify, describe, process and continue to express emotions. To manage the emotions means to do not suppress them and subdue them and make it work for the cause. Sometimes people cannot express positive emotions. Typically, men are more restrained than women. A gift to respond to emotional experiences of others is called empathy. A man capable of such highly empathy can put himself in the other person's place. Self-control primarily involves blocking of negative feelings (Onufriieva, 2017).

In the business environment the empathy makes constructive interaction between the client and advisor. Empathy involves entering into the personal world of another and staying there like "at home". It includes a permanent sensitivity to changing emotions of communication partner. It's like a temporary "interfering" in the inner world of another person, delicate staying in it without judging and condemnation. However, there are no attempts to reveal unconscious feelings, since they can be traumatic. It should also notice your impressions about the feelings of another, when you watch quietly those elements exciting or scaring your friend. To be emphatic means to be responsible, initiative, strong and at the same time delicate and sensitive. Traditionally, women are better able to experience emotional mood of another person than men. The man, sensitive to the emotions of others, is able to hear, see and consider emotions of other, can understand the views of people who think differently. Sociability implies a positive life mood, ability to get along with people, smooth over conflicts, ability to listen and understand, and a talent to manage relationships and adapt in a team (Zöllner, Calhoun & Tedeschi, 2006).

The emotional intelligence formation corresponds to voluntary activities and dialogue on the basis of certain willpower. There is the high level of self-control, a certain emotional response strategy, the feeling of psychological well-being, positive attitude to oneself. The high self-esteem is preferable for emotional intelligence formation. The high level of emotional intelligence corresponds to the highest level of man's inner world development. This means that a person has certain settings that reflect the individual system values. And this value system was developed by a person and was clearly understood by them (Onufriieva, 2017). This man clearly knows how he should behave in different life situations and thus he feels free

from various situational requirements. The choice of behavior, adequate situation, is made by the person without excessive willpower. The motivation for this behavior is carried out not from outside, but only from within. This man is difficult to manipulate. And the most important is that the person experiences high level of psychological well-being and lives well in harmony with himself and other people (Onufriieva, 2017). Every type of professional activities requires specific competencies that ensure effective implementation of this subject's professional activity. In the context of the studied problems the emotional competence of a specialist of socio-economic professions consists in its conscious readiness for implementation of emotional competencies necessary for effective professional activities and solving social problems.

In the result of the study we made a conclusion that emotional intelligence consisted in the emotional competence, including empathy, self-control, self-consciousness and other skills. The development of emotional competence of specialists in socio-economic professions will promote to their professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of "emotional burnout", harmonious functioning in the society, life achievements. Emotional competence involves integral progressive development of the personality's emotional sphere and is a set of knowledge, abilities and skills that enable managers to act adequately on the basis of processing of all information. It enriches the experience of the personality, promotes rapid analysis of emotional situations, acts as a condition for human success in all areas of life, reflects the emotional maturity of a personality, combining the intellectual and regulatory components of the psyche.

**Conclusions.** The emotional intelligence factor is defined as the total figure of the following skills: self-awareness, self-motivation, resistance to frustration, impulse control, mood regulation, empathy and optimism. Emotional intelligence positively affects the activities: the higher emotional intelligence is, the more successful activities are. So, the attention is paid to the emotional competence as the integrated important feature of a true professional; it may be and must be successfully developed in order to create a more harmonious Me-concept of a professional.

### Literature

1. Максименко С.Д. Особливості прогнозування внутрішніх ліній психічного здоров'я особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2013. Вип. 2, С. 4–14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz\\_2013\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_3).

2. Onufriieva, L.A. The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. BonusLiber: Rzeszów, 2017. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6
3. Zöllner T., Calhoun L., Tedeschi R. Trauma und persönliches Wachstum. In: Andreas Maercker, Rita Rosner (Hrsg.): Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen. *Thieme Verlag, Stuttgart*, 2006. P. 36–45. URL: [https://bilder.buecher.de/zusatz/20/20819/20819639\\_lese\\_1.pdf](https://bilder.buecher.de/zusatz/20/20819/20819639_lese_1.pdf).

**Р.Т. Сімко**

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

**М.Р. Дарійчук**

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ САМОВИЗНАЧЕННЯ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІДЕНТИЧНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ**

*Актуальність дослідження.* Дослідження психологічних основ самовизначення старшокласників у контексті ідентичності особистості є дуже актуальним завданням в сучасному світі. Ось кілька причин, які підтверджують цю актуальність.

Пошук ідентичності. Підлітки переживають період пошуку власної ідентичності, що може бути особливо інтенсивним під час старшої школи. Вони намагаються розібратися в собі, своїх цінностях, переконаннях та цілях. Розуміння, як самовизначення впливає на їхню ідентичність, може допомогти їм легше зрозуміти себе.

Вплив оточення. Старшокласники зазнають впливу різних соціальних і культурних чинників, таких як родина, друзі, школа, медіа тощо. Дослідження психологічних аспектів самовизначення може допомогти краще зрозуміти, як ці фактори впливають на процес формування ідентичності старшокласників.

Стрес та психологічне самопочуття. Перехід до старших класів може бути стресовим для багатьох студентів. Дослідження психологічних аспектів самовизначення може допомогти розробити підходи до підтримки психологічного самопочуття старшокласників і підвищити їхню самооцінку та впевненість.

Освітні програми та кар'єра. Розуміння того, як старшокласники самовизначаються, може допомогти освітнім закладам і кар'єрним консультантам надавати кращу підтримку учням у виборі освітнього та професійного шляху.

Соціальна адаптація. Здатність самовизначатися важлива для успішної соціальної адаптації старшокласників. Дослідження цього питання може допомогти розробити програми та інтервенції, спрямовані на підтримку соціальної адаптації підлітків (Васильков, 2010; Поліщук, 2019).

Усі ці причини підкреслюють актуальність дослідження психологічних аспектів самовизначення старшокласників у контексті їхньої ідентичності. Результати таких досліджень можуть бути корисними як для педагогів і психологів, так і для батьків та самих старшокласників, допомагаючи їм краще розуміти та підтримувати цей важливий аспект їхнього розвитку.

Психологічні основи самовизначення старшокласників у контексті ідентичності особистості можуть включати в себе різні терміни та концепції. Давайте розглянемо основні терміни, які пов'язані з цією темою:

Самовизначення (Self-Determination) – це процес розвитку особистості, під час якого людина визначає свої власні цілі, цінності, бажання та вибори на основі власних потреб і прагнень, а не під впливом зовнішніх чинників.

Ідентичність (Identity) – це уявлення особистості про себе самого та свого місця в світі. Вона включає в себе поняття про власну роль, статус, цінності та відчуття приналежності до певної групи або культури.

Соціальна ідентичність (Social Identity) – це частина ідентичності, яка базується на відчуттях приналежності до різних соціальних груп, таких як групи однолітків, релігійні групи, етнічні групи тощо.

Самоповага (Self-Esteem) – це внутрішнє відчуття цінності та поваги до себе самого. Вона може впливати на процес самовизначення, оскільки впевнена особистість більш схильна до вибору ідентичності,

яка відповідає її власним цінностям і переконанням.

Рольова ідентичність (Role Identity) – це специфічна частина ідентичності, пов'язана з ролями, які людина відіграє в суспільстві, такими як учень, син або донька, друг тощо.

Самосвідомість (Self-Awareness) – це здатність розуміти себе, свої почуття, думки, бажання та мотивації. Вона є важливою складовою самовизначення (Шелестова, 2006).

Психологічні основи самовизначення старшокласників у контексті ідентичності особистості включають в себе розуміння цих термінів та їх взаємозв'язку, а також як вони впливають на розвиток і формування ідентичності старшокласників у період підліткового розвитку. Ці психологічні основи допомагають молоді розуміти себе і приймати важливі життєві рішення (Шелестова, 2006).

Формування самовизначення підлітків є важливим етапом їхнього розвитку, оскільки в цей період молоді люди починають усвідомлювати себе як індивідів і визначати свої цілі, цінності та ідентичність. Для сприяння цьому процесу можна враховувати наступні аспекти:

Підтримка і спілкування. Підлітки повинні відчувати, що їхні батьки, вчителі та інші дорослі підтримують їхні інтереси та бажання. Важливо спілкуватися з ними, слухати їх думки та давати можливість висловлювати власні погляди.

Відкритість до нового досвіду. Необхідно сприяти розширенню світогляду підлітків, надаючи їм можливість вивчати нові сфери інтересів. Це може включати участь у різних курсах, гуртках, подорожах тощо.

Пошук інтересів. Заохочуйте підлітків вивчати різні сфери життя, спробувати різні види хобі та діяльності. Це допоможе підліткам визначити, що їм подобається і в чому вони відчувають себе найкомфортніше.

Розвиток навичок прийняття рішень. Навчіть підлітків аналізувати варіанти та приймати рішення. Це допоможе їм визначити свої цілі та пріоритети.

Підтримка самооцінки. Важливо надавати підліткам позитивний зворотний зв'язок і заохочувати їх вірити в себе. Розвивайте їхню самоповагу і віру у власні сили.

Дозвіл на помилки. Помилки та невдачі є невід'ємною частиною процесу самовизначення. Важливо навчити підлітків розглядати їх як можливість вчитися та розвиватися.

Підтримка визначення цілей. Допмагайте підліткам визначити свої цілі та плани для майбутнього, сприяючи їхньому особистому та професійному зростанню (Васильков, 2010; Поліщук, 2019).

Важливо пам'ятати, що самовизначення – це індивідуальний процес, і кожен підліток розвивається у своєму темпі. Дорослі повинні бути терплячими, розуміючими та готовими надавати підтримку на цьому важливому життєвому етапі.

Також, на самовизначення підлітків можуть мати значний вплив зовнішні чинники (сім'я, школа, ровесники, засоби масової інформації, суспільство та культурний контекст, економічний статус, спорт та хобі тощо), оскільки цей період життя характеризується особливою вразливістю і формуванням особистої ідентичності.

Звісно, вплив зовнішніх чинників на самовизначення підлітків може бути індивідуальним і залежати від конкретної особистості. Важливо розуміти, що підлітки можуть активно сприймати, вибирати та реагувати на зовнішні впливи, і їхня самовизначеність може еволюціонувати з часом. Якщо підліток оточений позитивними, підтримуючими впливами, це може сприяти здоровому самовизначенню та розвитку (Поліщук, 2019; Потапчук, 2000).

Необхідно враховувати, що і внутрішні чинники мають певний вплив на самовизначення підлітків: психологічний стан, соціальна ідентичність, цінності та віра, самосприйняття, експериментування, емоційна підтримка та інші. Важливо зауважити, що самовизначення – це процес, який може змінюватися протягом життя та розвиватися відповідно до різних обставин та досвіду. Кожний підліток унікальний, і внутрішні чинники впливають на його самовизначення індивідуально.

Самовизначення може бути важким процесом, і старшокласники можуть зіштовхуватися з психологічними проблемами, такими як стрес, депресія або низька самооцінка. Важливо надавати їм підтримку та ресурси для подолання цих викликів (Поліщук, 2019; Потапчук, 2000).

**Висновки.** Самовизначення старшокласників у контексті ідентичності особистості – це складний та важливий процес. Він впливає на їхнє майбутнє і на суспільство в цілому. Зрозуміння психологічних аспектів цього процесу допомагає нам краще підтримувати та навчати старшокласників, допомагаючи їм знайти свою ідентичність і зростати як особистості.

### Список використаних джерел

1. Васильков В.М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах, 2010. № 3. С.59–66.
2. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. 4-те вид., стер. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.
3. Потапчук Л.В. Особистісне самовизначення старшокласників. *Психологія* : збірник наукових праць НПУ ім.М. Драгоманова. Вип. 1 (8). Київ, 2000. С. 126–130.
4. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / Д.О. Закатнов, О.В. Мельник, О.В. Осипов та ін.; Упоряд. Л. Шелестова. Київ : Шкільний світ : Вид. Л. Галіцина, 2006. 127 с.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**МАТЕРІАЛИ ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

26 жовтня 2023 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Жешів – Париж, 2023

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 26.10.2023 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 9,3 Тираж 100. Зам. 107

Видавець Ковальчук О.В.  
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.