



# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

МАТЕРІАЛИ

ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ



Національна академія педагогічних наук України  
Міністерство освіти і науки України  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
Кафедра загальної та практичної психології  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
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  
Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща)  
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations  
(м. Париж, Франція)



## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ**

**МАТЕРІАЛИ**

**ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**15 лютого 2024 року**

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Жешів – Париж, 2024

**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 Массот 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; **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 № 1 від 25.01.2024 р.)*

**А 43 Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі:**  
Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 15 лютого 2024 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 190 с. Англ., укр., пол.

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

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, 2024

## ЗМІСТ

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

*Maksymenko Serhii, Maksymenko Ksenia*

Orthobiosis in human development: a genetic psychological perspective on personality traits and their pathologization 8

*Воєвідко Л.М.*

Формотворчі елементи емоційного інтелекту майбутніх учителів 13

*Grzybek Grzegorz*

Etyczny i wychowawczy wymiar praw seksualnych człowieka. Wprowadzenie do refleksji 16

*Miąso Janusz*

Rola psychologii religii w procesie całożyciowego uczenia się 18

*Сімко Р.Т., Сарафінюк Н.В.*

Особливості теорії самоактуалізації особистості А. Маслоу 21

*Стельмах В.В.*

Проблема формування наукових понять у сучасній психології 25

*Шевчук О.В.*

Розвиток емоційного інтелекту викладача у контексті інклюзивної педагогіки 27

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Бровко К.М.*

Психологічні особливості прояву професійних фрустрацій психолога 30

*Гончарова В.О.*

Особливості формування у молодих вчителів готовності до розв'язування педагогічних задач 34

*Обискалов І.С., Шевченко Н.Ф.*

Обґрунтування емпіричного дослідження процесів рефлексії та ухвалення рішень 36

*Сімко А.В., Пойда Л.С.*

Функціональний аналіз інтонації в лінгвістиці та психології 41

*Скальська Л.О., Горбачов В.О.*

Фактори формування особистості підлітка 44

## МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ТА ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

***Білошниченко Г.А.***

Психологічні особливості прояву творчих здібностей у підлітків 49

***Бойчук Л.К.***

Соціально-психологічні детермінанти розвитку шкільної тривожності 52

***Бузід А.М., Чиханцова О.А.***

Особливості феноменології військового лідерства 57

***Главінська Е.С.***

Психосемантичний підхід у парадигмі адаптивних взаємостосунків батьків та дітей старшого шкільного віку 62

***Курик О.І.***

Психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку 66

***Mykhalchuk Nataliia, Ivashkevych Ernest***

Psychology of ICT Training at the English lessons 69

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО І МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

***Максименко С.Д., Максименко К.С.***

Від психологічного супроводу (інтервенцій і технології) до психічного здоров'я 74

***Диса О.В.***

Почуття психологічної безпеки: причини порушення і наслідки 78

***Лич О.М.***

Проблема психологічного самовідновлення студентами-психологами в умовах війни 82

***Пастушенко В.С.***

Сучасне розуміння психологічного благополуччя дитини 86

## ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

***Гоцуляк Н.Є., Бабелюк О.В.***

Особливості консультування ветеранів, які знаходяться у постстресовому стані 90

## ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

**Волошин Г.І.**

Психологічна характеристика особистості злочинця 95

**Жарков О.В.**

Психологічні чинники адаптації молоді з інвалідністю до складних умов життя 101

**Тютюнник Л.Л.**

Психофізіологічна саморегуляція як засіб збереження психічного здоров'я військовослужбовця 104

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

**Матвеев Д.О.**

Психологічні механізми становлення цінності справедливості особистості на європейському просторі 108

**Онуфрієва Л.А., Рудзевич І.Л.**

До проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій у сучасних умовах 113

**Славіна Н.С., Фелонюк Я.В.**

Психологічні особливості особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці 116

**Чебан С.О.**

Психологічні особливості формування професійної самоідентичності майбутніх психологів 120

**Щирук І.А.**

Психологічні особливості висвітлення природи аксіології особистості в умовах трансформації суспільства 123

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

**Гончарук Н.М., Сторожук К.В.**

Теоретичний аналіз механізмів психологічного захисту в умовах соціальної адаптації 129

**Gruca-Miqsik Urszula**

Rola środowiska rodzinnego w rozwoju kompetencji społecznych młodzieży 132

**Данчук Ю.П., Блинду О.І.**

Соціально-психологічні особливості формування гендерних ролей у молоді 136

**Славіна Н.С., Злобін В.О.**

Психопрофілактика алкогольної залежності в юнацькому віці 139

**Чайковська О.М., Фомічова Є.В.**

Особливості самовизначення в юнацькому віці 143

#### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ**

**Гончарук Н.М., Войтович В.Р.**

Теоретичне дослідження проблеми газлайтингу в міжособистісних взаєминах 147

**Мищенко Є.В.**

Проблематика проявів насилля в суспільстві 150

#### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**Barłóg Krystyna**

Zespół Retta wyzwaniem dla rodziców oraz pedagogów specjalnych 154

**Leśniak Joanna**

Funkcjonowanie rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID 155

**Lew-Koralewicz Aneta**

Edukacja włączająca uczniów ze spektrum autyzmu 158

**Сімко А.В., Беженар Ю.В.**

Методологічне обґрунтування проблеми соціальної адаптації у психолого-педагогічній науці 160

**Сімко А.В., Губай Д.Р.**

Вивчення самостійності у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами 164

#### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Манілов І.Ф.**

Деякі аспекти роботи з ментальними границями в психотерапії 168

**Чайковська О.М., Вусатюк І.А.**

Особливості корекційно-профілактичної роботи з девіантними підлітками 172

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ**

*Азарова Ю.О.*

Страх і тривога в психоаналізі З. Фрейда

177

**ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЛЮДИНИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ**

*Чиханцова О.А.*

Резильєнтність: ресурс людини долати життєві виклики

185



**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ  
РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ  
НА СУЧАСНОМУ ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

**Serhii Maksymenko**

Dr. in Psychology, Professor,  
Academician, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine

**Ksenia Maksymenko**

Dr. in Psychology, Professor,  
National Academy of the Internal Affairs of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine

**ORTHOBIOSIS IN HUMAN DEVELOPMENT:  
A GENETIC PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON  
PERSONALITY TRAITS AND THEIR PATHOLOGIZATION**

The interplay of genetics and psychology in shaping human development has long been a subject of intense research and debate. Genetic psychology, a discipline at the intersection of genetics and psychological science, seeks to understand how genetic factors contribute to psychological traits and behaviors. This field is particularly relevant to human development as it offers insights into the origins and evolution of individual differences in personality, cognition, and emotional regulation.

In exploring the intricacies of human development, the concept of orthobiosis emerges as a pivotal theme. Orthobiosis, originally a term in biology referring to the 'right' or 'healthy' way of life for an organism, has been adapted in psychological discourse to denote a state of optimal psychological and physiological functioning. It represents a harmonious balance where an individual's development and behavioral expressions align well with their genetic predispositions and environmental conditions. This concept is instrumental in understanding the development of personality traits, as it encapsulates the ideal trajectory of growth and maturation free from pathological extremes.

**Orthobiosis in Psychological Development.** Orthobiosis, in the realm of psychological development, refers to the ideal trajectory of growth wherein an individual's psychological and physical aspects develop in harmony with their genetic potential and environmental circumstances. It is a state where

development is not just absent of pathology, but also enriched by a congruence between an individual's innate predispositions and their life experiences. This concept aligns with the biopsychosocial model, emphasizing that optimal development is a product of the complex interplay between biological, psychological, and social factors. In orthobiosis, psychological development is characterized by adaptive coping mechanisms, resilience, and the ability to achieve a balanced and fulfilling life, reflecting both the genetic blueprint and the nurturing environment.

**Orthobiosis Across Life Stages.** The manifestation of orthobiosis varies across different life stages, reflecting the dynamic nature of human development. In early childhood, orthobiosis might be observed in the successful achievement of developmental milestones, such as language acquisition, emotional regulation, and social interaction, that are congruent with both genetic potentials and nurturing environments. During adolescence, it may involve the harmonious navigation of identity formation and the establishment of autonomy, influenced by both inherited traits and social experiences. In adulthood, orthobiosis is often seen in the ability to form healthy relationships, pursue meaningful careers, and adapt to life changes, suggesting a well-integrated personality and coping style. The concept of orthobiosis extends into later life, emphasizing the importance of maintaining cognitive and emotional flexibility, social connectedness, and physical health.

However, it's important to note that there is no single gene responsible for any specific personality trait. Instead, personality traits are polygenic, meaning they are influenced by multiple genes, each contributing a small effect. Furthermore, recent advancements in genome-wide association studies (GWAS) have begun to identify specific genetic variants associated with these traits, adding to our understanding of the biological underpinnings of personality.

**Nature and Nurture in Personality Development.** The development of personality is not solely dictated by genetics; environmental factors play a crucial role as well. The nature versus nurture debate has evolved to acknowledge that personality is a product of the interaction between genetic predispositions (nature) and environmental influences (nurture). This interactionist perspective suggests that while genetic factors provide the potential for certain traits, environmental factors, such as parenting styles, cultural background, life experiences, and social interactions, shape the actual development and expression of these traits.

One compelling illustration of this interplay is the concept of gene-environment correlation, which proposes that our genes influence the

environments we are exposed to. For example, a genetically predisposed extravert may seek out more social interactions, further developing social skills and reinforcing extraverted tendencies. Additionally, the concept of gene-environment interaction highlights that the same environmental factor can have different effects on individuals depending on their genetic makeup.

distress to the individual or impairs their social, occupational, or personal functioning, it may be indicative of a pathological state.

**Genetic Predispositions and Personality Disorders.** Genetic predispositions play a significant role in the vulnerability to personality disorders. Studies involving families, twins, and adoption scenarios have revealed that genetic factors contribute to the risk of developing personality disorders. For example, research suggests a heritable component in disorders like borderline personality disorder and antisocial personality disorder.

However, it's important to note that possessing a genetic predisposition does not guarantee the development of a disorder. Instead, it increases susceptibility, which, when combined with specific environmental factors, can lead to the disorder's manifestation. This interplay aligns with the diathesis-stress model, which posits that a predisposition (diathesis) interacts with environmental stressors to result in a disorder. The nature of these environmental factors can vary widely, including traumatic experiences, family dynamics, and broader social and cultural contexts.

**Case Studies Illustrating the Pathologization of Specific Traits.** To better understand the pathologization of personality traits, examining real-world case studies can be illuminating. One such case might involve an individual with a genetic predisposition for high neuroticism, a trait characterized by emotional instability and a tendency towards anxiety. In a supportive environment, this individual might exhibit a heightened sensitivity and emotional depth. However, under chronic stress or in a neglectful or abusive environment, this trait could escalate to a clinically significant level, potentially leading to the development of anxiety disorders or depression.

Another case could involve a person with a genetic inclination towards extraversion. In a nurturing environment, this trait might manifest as charisma and a strong social network. However, in an environment with poor social boundaries or substance abuse, this same trait could predispose the individual to risk-taking behaviors or substance use disorders.

These case studies highlight the delicate balance between personality traits and their potential pathological outcomes, emphasizing the importance of considering both genetic and environmental factors in understanding and addressing these issues.

Current Research Findings in the Nature vs. Nurture Debate. The longstanding debate of nature versus nurture in personality psychology has evolved into an understanding of their intricate interplay. Current research emphasizes that personality development is neither solely the product of genetic programming nor exclusively molded by environmental factors. Instead, it is the result of the dynamic interaction between these elements.

Emerging research, utilizing methods like genome-wide association studies (GWAS) and longitudinal studies, underscores this interaction. For instance, studies have shown how environmental factors can modulate gene expression (epigenetics), thereby influencing personality development. Additionally, research on gene-environment interactions has provided insights into how specific genetic profiles may increase sensitivity to environmental influences, and vice versa.

This nuanced understanding challenges the simplistic dichotomy of nature and nurture, suggesting a more integrated approach. It highlights the complexity of personality development and the need for multifaceted perspectives in both research and clinical practice.

Firstly, the concept of orthobiosis underscores the importance of viewing personality development as a dynamic and integrative process. It prompts a shift from a pathology-focused perspective to a more holistic understanding of psychological and physiological health. This approach can have significant implications for clinical practice, encouraging a more nuanced assessment of personality traits and their development, rather than a strict categorization of normal versus abnormal.

Secondly, the interplay of genetic and environmental factors in personality development and pathologization challenges simplistic explanations of human behavior. It underscores the need for a comprehensive approach in psychological assessment and intervention, considering both the genetic predispositions and the environmental contexts of individuals. This perspective is particularly relevant in the field of psychotherapy and counseling, where understanding the client's background in terms of both nature and nurture can lead to more effective and personalized interventions.

Moreover, the discussion of genetic factors and environmental influences in the context of personality traits raises important considerations for research. It highlights the need for continued exploration in the field of behavioral genetics and the importance of longitudinal studies that can track the development of personality traits over time. Such research is crucial for advancing our understanding of how genetic predispositions interact with life experiences to shape personality.

In conclusion, the exploration of genetic psychology in the context of personality development offers valuable insights into the complex nature of human behavior. It challenges us to consider the intricate dance of genetics and environment, leading to a more nuanced and compassionate understanding of individual differences. This perspective not only enriches psychological theory but also has practical implications for therapy, education, and social policy, promoting a more empathetic and holistic approach to human development.

Moreover, the concept of orthobiosis has emerged as a critical framework in understanding optimal human development. It prompts a shift from a solely pathology-focused view to a more holistic understanding of psychological and physical health. This approach has significant implications for clinical practice, emphasizing the need for a comprehensive assessment that takes into account both the genetic blueprint and the environmental context of individuals.

Additionally, this article has highlighted the ongoing nature of the nature versus nurture debate in personality psychology. The current consensus leans towards a synergistic model, where both genetic and environmental factors are essential in understanding personality development. This model encourages continued research and exploration in the field, particularly in longitudinal studies and cross-cultural research, to further our understanding of these complex dynamics.

In **conclusion**, the study of personality development within the framework of genetic psychology offers invaluable insights into human behavior. It is a field that continually evolves, shaped by ongoing research and changing societal contexts. As we deepen our understanding of the interplay between genetics and environment, we pave the way for more effective interventions, informed policies, and a broader comprehension of the diverse tapestry of human personality.

### References

1. Maksymenko S., Lysenko O. Modern methods of diagnosing virtual addiction among adolescents: relevance and prospects. Монографія / за ред. Аніти Янковської, Riga, Latvia : IZDEVNICIBA BALTIJA PUBLISHING, 2019.С. 394–410.

2. Максименко С., Яланська С., Атаманчук Н., та ін. Psychophysiological unloading with compliance taking into account: aeroariphytotherapy resource. *Acta Balneologica*. 2023. № LXV (2), P. 98–104.

**Л.М. Воєвідко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва,

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

## **ФОРМОТВОРЧІ ЕЛЕМЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Емоційний інтелект – це сукупність ментальних здібностей особистості, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій оточуючих, власних емоційних переживань та емоційних переживань інших особистостей. Ментальні здібності, своєю чергою, ґрунтуються на ментальному здоров'ї здобувачів і здобувачок вищої освіти і соціуму загалом. В час війни ще більше уваги варто надавати ментальному здоров'ю здобувачів та здобувачок вищої освіти. Емоційний інтелект сприяє формуванню в здобувачів СЕН (соціально-емоційних навичок). Особливо значення це питання отримало загострення з початку московської війни з Україною з 2014 року.

Розвиток емоційного інтелекту описують вітчизняні та зарубіжні дослідники Д. Гоулман, J. Pennebaker, P. Лазарус, Д. Мейер, Н. Коврига, Л. Ракитянська, П. Саловей та ін. Методологічні основи педагогіки мистецтва щодо емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти викладають у своїх працях А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.

Науковиця Л. Журавльова вважає, що ключовим компонентом емоційного інтелекту є емпатія. Людина з високим рівнем емпатії намагається зрозуміти співрозмовника шляхом ідентифікації з його почуттями; вони проникливо усвідомлюють і проживають емоції інших людей, сприймаючи легкі, ледь помітні вербальні та невербальні натяки [3].

Варто наголосити, що емоційний інтелект майбутнього вчителя передбачає гуманістичну спрямованість у взаємодії з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу (педагогічним колективом, батьками учнів), сприяє реалізації індивідуального підходу в розвитку особистості у навчанні, показує рівень особистісної зрілості педагогів. Емоційний інтелект – невід'ємна особистісна складова педагогічної майстерності,

оскільки, зріла особистість, яка відбулася як така, може допомогти сформуватись іншій особистості. Основними педагогічними завданнями вчителя є не тільки формування знань, умінь, навичок та компетентностей, а ще і пробудження пізнавальної активності здобувачів освіти, організація навчальної, розвивальної та пізнавальної діяльності через педагогічне спілкування та діалог з ними.

Підкреслимо, що вчитель музичного мистецтва спільно з батьками, іншими законними представниками учнів має сприяти розвитку їх здібностей, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формувати в учнів усвідомлення виконання норм Конституції та законів України, готовність захисту суверенітету і територіальної цілісності України; настановленням та особистим прикладом утверджувати необхідність шанування суспільних цінностей та моралі, зокрема таких як: патріотизм, гуманізм, толерантність, чуйність, відвертість, правдолюбство, справедливість, працелюбство; формуванням розуміння учнями мирного співіснування у світі та вміння прийти на допомогу тому, хто її потребує [1].

Варто зазначити, що дослідник емоційного інтелекту американський психолог Д. Гоулман, розглядаючи структуру емоційного інтелекту, як основні його компоненти називає самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість та вміння налагоджувати стосунки, які становлять основу професійної успішності [2, с. 17]. Важливе значення у царині формотворчих елементів емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти має їх сформована мотивація до саморозвитку, особливо у час війни [5].

Слід зазначити, що В. Зарицька, досліджуючи необхідність розвитку емоційного інтелекту в процесі фахової підготовки здобувачів освіти, наголошувала, що емоційний інтелект має важливу роль у розвитку їх професійної самосвідомості, яка завжди є результатом емоційних переживань у цілісності із самопізнанням у професійній діяльності. Необхідність розвитку емоційного інтелекту зумовлена і тим, що у фахівця мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що дає можливість об'єктивно оцінювати себе та інших у процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньо-особистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції професійного розвитку та стратегії їх реалізації. Авторка відзначає, що

високорозвинений емоційний інтелект фахівця є основою розв'язання конфліктних ситуацій у процесі професійної діяльності, що виникають через наявність проблем, пов'язаних з виконанням професійних завдань та особливостями взаєностосунків [4].

У процесі підготовки здобувачів освіти за освітньо-професійними програмами Середня освіта (Музичне мистецтво) формуються особистості якості майбутнього вчителя, які пов'язані з його / її особистим етичним становленням і формуванням вмінь впливу на учнів, з його / її умінням спілкуватися і встановлювати з учнями доброзичливі відносини та спонукати їх своїм прикладом до активної навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової і художньо-естетичної діяльності й активної взаємодії.

Загалом, розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти повинен здійснюватися через засвоєння всіх освітніх компонент освітньо-професійної програми, сприяти професійному розвитку та саморозвитку. Нами задіюються різні форми розвитку емоційного інтелекту здобувачів, наприклад: тренінг, коучинг, квест, воркшоп, тимбілдинг, які сприяють розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів. Заняття, що поєднують проблемно-орієнтовані, практико-орієнтовані та активні соціально-психологічні методи навчання – є ефективними рушіями розвитку психологічної культури та педагогічної зрілості майбутніх вчителів. Робота над формотворчими аспектами емоційного інтелекту здобувачів впливає позитивним чином на розвиток їх особистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту і має бути використана в навчанні як ефективний засіб формування емоційного інтелекту у здобувачів закладів вищої освіти для подальшої ефективної реалізації в предметній сфері Нової української школи.

### **Список використаних джерел**

1. Воевідко 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. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32.218-232>*



2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2019. 512 с.

3. Журавльова Л.П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 391 с.

4. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». 2014. № 49. С. 42–51.

5. N. Huralnyk, A. Rastryhina, O. Sokolova, Z. Koloskova, and L. Voievidko. Self-development of the future music teachers under wartime conditions in Ukraine», Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation. Education and Upbringing of Youth, Youth Voice Journal, vol. II, pp. 21–31. 2023. DOI: <https://10.13140/RG.2.2.30896.02567>.

**Grzegorz Grzybek**

prof. UR dr hab.

Zakład Teorii Wychowania i Opieki (kierownik)

Instytut Pedagogiki KNS Uniwersytet Rzeszowski

## **ETYCZNY I WYCHOWAWCZY WYMIAR PRAW SEKSUALNYCH CZŁOWIEKA. WPROWADZENIE DO REFLEKSJI**

Etyczny i wychowawczy wymiar praw seksualnych człowieka wydaje się, że stanowi bardzo ważne zagadnienie. Połączenie w refleksji etycznego i wychowawczego wymiaru dla autora wydaje się oczywiste. Etyka jako nauka o sztuce życia stanowi uzasadnienie dla praktycznego podejścia zawartego w wychowaniu i samowychowaniu (Zob. Grzybek G., Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju. Wyd. UR. Rzeszów 2014; s. 71-73; Grzybek G., Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa (odniesienie do działalności zawodowej w obszarze nauczania, wychowania i opieki). Wyd. UR. Rzeszów 2016).

Dobrym obrazem wprowadzającym jest interpretacja «upadku pierwszych ludzi» przedstawiona w Księdze Rodzaju: «Gdy zaś mężczyzna i jego żona usłyszeli kroki Pana Boga przechadzającego się po ogrodzie, w porze kiedy był powiew wiatru, skryli się przed Panem Bogiem wśród drzew ogrodu. Pan Bóg zawołał na mężczyznę i zapytał go: «Gdzie jesteś?» On odpowiedział: «Usłyszałem Twój głos w ogrodzie, przestraszyłem się, bo

jestem nagi, i ukryłem się». Rzekł Bóg: «Któż ci powiedział, że jesteś nagi? Czy może zjadłeś z drzewa, z którego ci zakazałem jeść?» Mężczyzna odpowiedział: «Niewiasta, którą postawiłeś przy mnie, dała mi owoc z tego drzewa i zjadłem». Wtedy Pan Bóg rzekł do niewiasty: «Dlaczego to uczyniłaś?» Niewiasta odpowiedziała: «Wąż mnie zwiódł i zjadłam» (Rodz. 3, 8-13).

Pierwszy to jest obraz nagości. Odkrycie i uświadomienie nagości odtąd będzie różnicowało podejście nie tylko jako doświadczenie winy i grzechu, ale także jako ukazanie sfery seksualnej. Nagość wprowadza do sfery seksualnej jej problematyzowanie moralne. Można powiedzieć, że stanowi lub może stanowić obraz podziału na podejście opresyjne i pozytywne wobec sfery seksualnej.

Ukrycie sfery seksualnej i podanie jej społecznej ocenie moralnej zawiera się w symbolice odziania pierwszych ludzi przez Stwórcę: «Pan Bóg sporządził dla mężczyzny i dla jego żony odzienie ze skór i przyodział ich. Po czym Pan Bóg rzekł: «Oto człowiek stał się taki jak My: zna dobro i zło; niechaj teraz nie wyciągnie przypadkiem ręki, aby zerwać owoc także z drzewa życia, zjeść go i żyć na wieki». Dlatego Pan Bóg wydalil go z ogrodu Eden, aby uprawiał tę ziemię, z której został wzięty. Wgnawszy zaś człowieka, Bóg postawił przed ogrodem Eden cherubów i połyskujące ostrze miecza, aby strzec drogi do drzewa życia» (Rodz. 3, 21-24).

Z odkryciem sfery seksualnej i jej przyjemnościowego wymiaru wiąże się także z nabyciem świadomości. Poznanie tego co dobre i co złe oznacza również możliwość dokonywania korekty i własnego określania dobra i zła. Czy doświadczenie «przyjemności seksualnej» oznacza przeżycie radości, «wiecznej», «boskiej»? (Bataille wskazuje na boski erotyzm oraz miłość boską - Zob. Bataille G., *Erotyzm*. Przełożyła: M. Ochab. Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria. Gdańsk 2019, s. 45; Bataille G., *Historia erotyzmu*. Przełożył: I. Kania. Wydawnictwo Aletheia. Warszawa 2008, s. 221-226).

Celem nowych poszukiwań badawczych jest ukazanie zbilansowania etycznego wymiaru praw seksualnych człowieka pomiędzy podejściem opresyjnym i pozytywnym. Owo zbilansowanie ma wyznaczyć ramy dla wychowawczego ujęcia praw seksualnych osoby. Właściwym ujęciem będą tu idee zawarte w teorii «etyki rozwoju»: etyczny erotyzm, estetyka seksualności oraz samowychowanie erotyczne (Grzybek G., *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samowychowanie*. Wyd. UR. Rzeszów 2020, s. 197-202).

**Janusz Miąso**

Uniwersytet Rzeszowski,

Katedra badań szkoły

i społeczeństwa zmediatyzowanego UR

## **ROLA PSYCHOLOGII RELIGII W PROCESIE CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ**

The psychology of religion remains a constantly powerful challenge for people of all times, including modern ones, because despite a certain crisis of religiosity often associated with an existential, individualistic and institutional crisis, man is constantly looking for the power to live, especially in Personal Transcendence. This happens especially in difficult, crisis and borderline situations, where the process of lifelong learning, from childhood to eternity, takes on a new dimension and new dynamics.

Psychologia religii pozostaje nieustannie potężnym wyzwaniem ludzi wszystkich czasów, także współczesnych, albowiem pomimo pewnego kryzysu religijności związanego często z kryzysem egzystencjalnym, indywidualistycznym i instytucjonalnym, to człowiek nieustannie poszukuje mocy do życia, szczególnie właśnie w Osobowej Transcendencji. Tak się dzieje szczególnie w sytuacjach trudnych, kryzysowych, granicznych, gdzie proces całościowego uczenia się, od dzieciństwa aż po wieczność, nabiera nowego wymiaru i nowej dynamiki.

Wojna na Ukrainie pokazała, że gdy Naród walczy o ludzi, o swoją ziemię, o swoją narodowość i wielu bohaterów oddaje życie, to wtedy także ludzie wołają do Boga o pomoc, o często nadludzkie siły. Tak bywa w wielu miejscach świata. Religijność paradoksalnie inspiruje także wiele osób w bogatych cywilizacjach, gdzie pomimo posiadania prawie wszystkiego z obszaru materialnego, wiele osób wyjeżdża do krajów dalekiego wschodu, gdzie poszukuje Boga w medytacji, ciszy, spokoju. Takich przykładów można by mnożyć, dlatego religijność okazuje się nie akcydentalna, ale esencjalna dla integralnego zdrowia i rozwoju człowieka i procesu całościowego uczenia się (Frankl, *Homo patiens*, 1984).

Psychologia religii stwierdza na podstawie analizy potrzeb psychicznych, przeżyć człowieka – zarówno współczesnego, jak i historycznego – powszechność tego zjawiska, co świadczy o tym, że w człowieku istnieje – obok wielu potrzeb psychicznych – także potrzeba religijna, nazywana również potrzebą układu odniesienia (Allport), potrzebą

transcendencji (Fromm), potrzebą pełnego duchowego sensu (Frankl), lub osobnego instynktu religijnego, który jest funkcją natury rozumnej, tak jak inne funkcje organizmu (Pastuszka), (zob. Szewczyk, 1998, s. 244).

Amerykański psycholog W. James, niemieccy psychologowie W. Gruchn i K. Girgenson, badali dokładnie elementy tego, co nazwali doświadczeniem religijnym, stwierdzając bardzo ważną kwestię, że to doświadczenie religijne, doświadczenie sacrum, nie jest wywoływane tylko przez człowieka, ale człowiek je doświadcza, że zostaje ogarnięty przez Sacrum. To doświadczenie – przeżycie angażuje całą osobowość – jego przekonania (poglądy), wartości i zachowania. Najlepiej to widać w wielkich nawróceniach jak Paweł, Augustyn, Ignacy Loyola, Frossard i wielu innych także współcześnie (Szewczyk, s. 244).

Bardzo ważną kwestię, którą akcentuje profesor Szewczyk a z którą osobiście mocno się identyfikuje, to, iż należy jasno powiedzieć, że dojrzała religijność zakłada dojrzałą OSOBOWOŚĆ. U człowieka niedojrzałego, infantylnego, religia spełniać może rolę mechanizmu kompensacyjnego, zaspokajającego pewne potrzeby psychiczne. Można wskazać następujące kryteria dojrzałej religijności:

- autonomia motywacji religijnej, czyli motywy religijne w życiu nie są instrumentalne, nie służą mechanizmom kompensacyjnym, ale są wartością autonomiczną (kocham Boga nie dlatego, że boję się ludzi i źle mi z nimi, ale dlatego, bo Bóg jest dla mnie najważniejszy);
- poprawne, nie zdeformowane pojmowanie Boga;
- umiejętność odróżnienia tego, co w religii istotne, a tego, co uboczne (religia życia na co dzień a fasadowa, „od święta”);
- umiejętność przezwyciężania kryzysów religijnych;
- autentyczność przekonań religijnych, są one w centrum osoby;
- istotne jest to, że ukształtowanie się dojrzałej religijności, jest trwającym przez całe życie procesem, w trakcie którego jednostka podejmuje odpowiedzialność za swoje własne życie, uczy się siebie, innych, świata i Boga i rozwija swoje życie w jedyny, niepowtarzalny sposób (Szewczyk, s. 250 – 251).

Dojrzała osobowość i dojrzała religijność to bardzo istotne składowe dla procesu całożyciowego uczenia się, uczenia się siebie, innych i świata, szczególnie w przestrzeni permanentnej mediatyzacji, gdzie nowe nowe media a także sztuczna inteligencja mogą być bardzo dobrą pomocą w procesie uczenia się, ale także potężną cyber pułapką, co bardzo mocno i trafnie akcentuje profesor Andrzej Zwoliński, w książce «*Cyber pułapka, Jak*

*internet, sztuczna inteligencja i wirtualna rzeczywistość skutecznie niszczą cywilizację» (Zwoliński, 2023).*

Bardzo ważną rolę może odegrać religia, zdrowa psychologia religii w zdrowej osobowości, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, granicznych, szczególnie trudnych jak choroba, cierpienie, niepokoje, wojny, a także dosyć mocny aktualnie kryzys sensu i kryzys prawdy, kryzys racjonalności, gdy człowiek musi pokonać nowe trudne sytuacje. Wybitna psycholog profesor Zenomena Płużek podpowiada tzw. dekalog na czas kryzysu, który może być bardzo pomocny:

- realizm: rozpatrywać kryzys w jego realnych wymiarach;
- optymizm: każdy kryzys może stać się kryzysem powodującym wzrost;
- całościowość: analizować kryzys całościowo;
- kultura: starać się wykorzystywać dotychczasowe sposoby radzenia sobie;
- przykład innych: umieć korzystać z doświadczeń innych;
- pomoc innych: przyjmować pomoc innych;
- asceza: zaakceptować cierpienie;
- zjednoczenie z Bogiem: zbliżyć się do Boga;
- modlitwa: więcej się modlić, pogłębić;
- oczekiwanie: z ufnością zawierzyć Bogu (Płużek, 1992).

Bardzo dużą pomocą w ożywieniu i kształtowaniu zdrowej osobowości a także zdrowej religijności i konsekwentnie skuteczniejszego procesu uczenia się w wymiarze systemowym i całościowym może być medytacja, która:

- ożywia głębsze warstwy naszej osobowości i integruje osobowość na wyższym poziomach;
- aktywizuje nasze możliwości duchowe, ale także psychiczne, intelektualne i somatyczne i integralnie stymuluje;
- otwiera ku innym w procesie proegzystencji, życzliwości i miłości;
- otwiera na poszukiwanie i odnajdywanie sensu życia w wymiarze integrowania doczesności i wieczności, Transcendencji (Słomka, *Medytuję więc jestem*, 1995, s. 40).

Zdaniem Kazimierza Dąbrowskiego, wybitnego psychologa, zdolność do medytacji świadczy o powstawaniu i ekspansji osobowości, wyraża przejście od życia wrazeniowego do myślowego, od przeżyć zewnętrznych do wewnętrznych, od życia reaktywnego do pogłębionego i wyraża

zharmonizowanie osobowości na wyższym poziomie (Dąbrowski, 1975, s. 30).

Wyczuwamy aktualnie dosyć dużą potrzebę harmonizowania osobowości na wyższym poziomie, szczególnie poziomie proegzystencji dla innych, altruizmu i wielkiej potrzeby wzmacniania realnych więzi społecznych, które są konieczne dla procesu całościowego uczenia się, które dokonuje się koniecznie w procesie uspołecznienia. Jestem pewien, że zdrowa religijność budowana na zdrowej osobowości, może być bezcenna dla procesu permanentnego uczenia się siebie nawzajem, dla kształtowania lepszego świata o co szczególnie walczy dziś Ukraina a każdy człowiek może pomóc czyniąc altruistyczne dobro każdego dnia drugiemu człowiekowi.

**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

**Н.В. Сарафінюк**

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

**ОСОБЛИВОСТІ ТЕОРІЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ  
ОСОБИСТОСТІ А. МАСЛОУ**

А. Маслоу прийнято вважати одним із основоположників гуманістичного спрямування в психології та творцем психологічної теорії самоактуалізації. Причини цієї теорії лежать у працях К. Гольдштейна (Gottstein, 1939; 1959), наукові ідеї якого вплинули на А. Маслоу.

Свою теорію К. Гольдштейн розробляв спочатку в рамках нейрофізіології і лише згодом надав їй психологічного сенсу. Він був противником принципу гомеостазу, що переважав у біології та психології того часу. Дослідник трактував самоактуалізацію як напругу організму, як основу його впорядкованої поведінки. На його думку, організм спонукається тенденцією актуалізувати закладені у ньому можливості (Gottstein, 1939).

Для К. Гольдштейна самоактуалізація – це кінець проблемам і труднощам та навпаки, особистісне зростання часто приносить деяку частку болю та страждання. Він наголошував у своїх працях на той факт, що здібності організму визначають його потреби. Неможливість самореалізації є водночас і причиною, і головним наслідком душевних недуг (Godtstein, 1959).

Ці ідеї К. Гольдштейна були сприйняті А. Маслоу. Під час своїх наукових пошуків А. Маслоу неодноразово змінював свої погляди на проблему самоактуалізації. В одній зі своїх робіт він писав: «Мое вивчення самоактуалізації ... почалося зі спроб молодого інтелектуала зрозуміти двох своїх вчителів, якими він захоплювався, яких він любив та які були прекрасними людьми. Я не міг просто задовольнитися поклонінням і намагався зрозуміти, чому ці дві людини, Рут Бенедикт і Макс Верт-геймер, так відрізнялися від більшості людей у світі» (Маслоу, 2002 : 53).

Наступні дослідження А. Маслоу стали більш формалізованими. Матеріалом для побудови його теоретичної конструкції стали люди, які досягли максимальних висот у своєму розвитку. Таких людей вчений називав самоактуалізованими найвищою мірою, тобто ті які досягли найбільш оптимального, ефективного та здорового рівня буття порівняно із середньостатистичними людьми. А. Маслоу сформулював своє перше визначення процесу самоактуалізації особистості у книзі «Мотивація та особистість» (Маслоу, 2001). Воно складалося з негативного та позитивного критеріїв. Описуючи негативний критерій процесу самоактуалізації особистості, він виділяє відсутність невротичних тенденцій у поведінці та психопатичних характеристик характеру. У свою чергу, розглядаючи позитивний критерій цього процесу, автор вказує на наявність низки ознак самоактуалізації: «У найзагальнішому вигляді ми визначали самоактуалізовану людину як індивідуума, що зуміла реалізувати свої таланти, здібності, потенції» (Маслоу, 2001 : 220).

Надалі у своїй роботі він систематизував свої спостереження, проаналізував їх і виділив ряд характеристик, властивих всім самоактуалізованим особистостям, назвавши їх Б (буттєвими) – цінностями. Іншим результатом цих досліджень стала широко поширена, так звана, ієрархія потреб людини («піраміда потреб»). Відповідно до неї, самоактуалізація, будучи вродженим прагненням

людини, може бути досягнута лише після задоволення всіх нижчих потреб (Сімко Р., & Сімко А., 2021).

Надалі А. Маслоу відійшов від раніше запропонованої ним жорсткої ієрархії потреб, об'єднавши потреби у дві групи: дефіцитарні базові, що зберігають ієрархічну структуру, та метапотреби, що не мають ієрархії, однаково сильні та взаємозамінні. Метамотивація відноситься до поведінки, що викликається потребами та цінностями зростання. Метапотреби становлять нерозривний зв'язок з фундаментальними потребами людини, і вони важливі для психологічного благополуччя, як вітальні потреби, потреби у безпеці, визнанні, любові та самоповазі потреб (Сімко Р., & Сімко А., 2021).

А. Маслоу наголошував на наступних важливих аспектах самоактуалізації особистості.

1. Насамперед, самоактуалізація проявляється у особливому переживанні, у якому людина не усвідомлює те, що відбувається у внутрішньому та зовнішньому світі. Це стан підвищеної концентрації та інтенсивного інтересу на предмет діяльності.

2. Життя представляється нескінченною низкою виборів між рухом уперед та регресом. «Самоактуалізація – це процес, він припускає, що кожного разу, роблячи вибір, ми вибираємо, що гідніше залишитися чесним, а не брехати, що чесніше не красти, або, узагальнюючи, – кожен із виборів, що стали перед нами, ми здійснюємо на користь особистісного зростання. І це рух до самоактуалізації» (Маслоу, 2002, с.57).

3. Такий рух – це реалізація своєї самості всупереч суспільному тиску: «Відмовитися бездумно чинити так, як прийнято більшістю, це широкий крок до розуміння себе» (там же, с.58).

4. Важливими моментами самоактуалізації є чесність та прийняття відповідальності за власні дії.

5. Людина у своїх виборах має слідувати своїм міркуванням та інстинктам і діяти відповідно до них. А. Маслоу вважав, що дотримання своїх міркувань веде до кращих виборів того, що правильно для кожної особистості – виборів у мистецтві, музиці, професії тощо.

6. Самоактуалізуюча особистість перебуває у безперервному процесі розвитку своїх потенціалів і здібностей.

7. Людині потрібно якнайчастіше відчувати миті вищого тріумфу («пик-переживання»). Люди стають більш цілісними та інтегрованими,



які краще усвідомлюють себе і світ під час «пікових переживань». У такі моменти вони думають, діють та відчувають найбільш ясно та точно.

8. Подальший крок самоактуалізації – це виявлення своїх психологічних «захистів» та свідомо відмова від них.

Слід зазначити, що А. Маслоу намагався виявити особливості прояву самоактуалізації у різних групах людей. З цією метою під його керівництвом були проведені великі крос-культурні дослідження, що показали відмінності в системах цінностей представників західних та східних культур (Сімко Р., & Сімко А., 2021).

А. Маслоу ввів у психологію традицію розглядати людину не як таку, що страждає невротичними розладами або повністю залежить від зовнішніх впливів, а таку яка прагне задовольнити власну людську потребу – потребу в самоактуалізації, тобто прагне до саморозвитку, особистісного зростання, до досягнення творчих, професійних та інших вершин.

Отже, праці А. Маслоу переважно носили узагальнений, філософський характер, а проведені ним дослідження були недостатньо формалізованими та систематичними. Тому багато авторів називають вченого саме ідейним натхненником гуманістичного спрямування в психології, який висунув цілу низку фундаментальних категорій, таких як самоактуалізація, пікові переживання, буттєві цінності тощо, які стали предметом подальших досліджень гуманістично орієнтованих психологів.

### **Список використаних джерел**

1. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 2001. 478 с.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 2002. 432 с.
3. Теорії особистості : навчально-методичний посібник / Р.Т. Сімко, А.В. Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. 162 с.
4. Goldstein K. 1939. The organism. New York : American Book Co.
5. Goldstein K. Health as value. New knowledge in human values / A. Maslow (Ed.). New York : Harper and Brothers, 1959. P. 178–188.

**В.В. Стельмах**

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

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

Система освіти в Україні на сучасному етапі розвитку зазнає суттєвих змін: відбувається процес її реформування в умовах гострої економічної кризи, швидкої зміни пануючого раніше типу світогляду, політичних та економічних структур, розбудови незалежної держави й відродження національної культури. Унаслідок цього перед психологічною наукою постають важливі питання, суть яких зводиться до того, які філософсько-світоглядні ідеї потрібно взяти за основу загальнотеоретичних засад розбудови національної школи, як трансформувати ці ідеї щодо специфіки України і в який спосіб впровадити їх в усі галузі педагогічної діяльності?

Відповіді на ці питання набувають особливої актуальності у процесі формування системи наукових понять в учнів, адже саме освіта покликана допомогти особистості здобути системні наукові поняття на відміну від сформованих спонтанно життєвських знань.

У вітчизняній науці процес формування наукових понять в учнів досі залишається малодослідженим, в той час як проблема формування окремих емпіричних понять неодноразово була об'єктом вивчення і на сьогодні вважається розв'язаною. Саме тому неабиякого значення набуває технологізація процесу формування системи наукових понять в учнів загальноосвітньої школи.

С. Терно зазначає, що освіта повинна вести людину від знання (поняття про те, чим є той чи інший предмет або явище) до пізнання (поняття про сутність, природу, походження та місце предмета або явища в системі світу, фактори, процеси та тенденції їхнього розвитку) (Терно, 2003).

Орієнтація сучасної системи освіти на розвиток особистості, з одного боку, та на досягнення якісно нового рівня освіченості, з іншого,

– вимагають створення нових технологій навчання, що забезпечували б усебічний розвиток індивідуума та високу якість його знань (Терно, 2003).

Специфіка проблеми формування наукових понять в процесі навчання в більшості визначається тим, що формувати доводиться вже готові, «сформовані» поняття – вони в готовому вигляді вже задані наукою; їх можна виявити у складі визначень, обговорень, опису способів вирішення задач. Наукова діяльність задає визначені вимоги до понять, як специфічних засобів наукового пізнання, які використовуються цілком для вирішення визначених завдань і визначеним чином.

Наукові поняття як і інші засоби пізнання повинні передаватися учням разом з можливістю їх використання – з тим, щоб в результаті навчання він міг «включитися» в ту діяльність (в тому числі і у власне «науково-пізнавальну»), в якій склалися і функціонують дані поняття і уміти їх використовувати адекватно (Кобаль, 2014).

Підходи до побудови навчальної діяльності, репродукуючої в будь-якій формі ту діяльність, в якій виникають і формуються поняття, найбільш повно представлені концепцією змістовного узагальнення.

Визначальним у процесі засвоєння знань є, згідно цієї концепції, простеження учнями умов і законів виникнення понять, специфічних для тієї ділянки знань, до вивчення якої вони переходять. Оволодіваючи визначеними предметними діями на які вказує вчитель, учні знаходять і фіксують такі суттєві особливості об'єктів, орієнтація на які дає можливість вирішувати будь-які завдання даного класу. Цей підхід оснований на уявленні про те, що кожному поняттю, взятому зі сторони його формування, відповідає будь-яка розумова дія, специфічна саме для цього поняття. Ця дія, з одного боку, дає можливість виділити і узагальнити відповідні відносини об'єктів, а з іншого боку витлумачити їх в якості засобу формоутворення для визначеного об'єкта і самого поняття. Спосіб введення понятійного матеріалу має при цьому такі основні стадії:

- орієнтація учнів на ситуації і завдання, вирішення якого потребує нового поняття;

- оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, який виявляє у ньому відношення, що служить загальною основою вирішення будь-якого завдання даного виду;

- фіксація цього відношення в предметній чи знаковій моделі дозволяє вивчити її якості в «чистому» вигляді.

- виявлення таких якостей виділеного відношення, завдяки якому можна вивести умови і способи вирішення вихідного завдання. При цьому поняття виступає як продукт особливого роду аналізу, що не зводиться до розчленування об'єкта на складові частини (елементи) і наступному узагальненню схожих елементів і ряду об'єктів (Кобаль, 2014).

**Висновки.** Враховуючи важливість роботи по формуванню наукових понять у сучасній психології, необхідно відзначити, що процес пізнання об'єктивної дійсності розпочинається з чуттєвих сприймань, з безпосереднього розгляду тих чи інших явищ природи і суспільного життя. Але пізнання не зупиняється на цій сходинці, воно іде далі до утворення понять. Поняття є результатом узагальнення кількості одиничних явищ.

### **Список використаних джерел**

1. Кобаль В.І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства : *монографія*. Мукачеве-Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014 . 227 с.

2. Терно С.О. Формування історичних понять в учнів 9-го класу загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 28 с.

### **О.В. Шевчук**

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

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Сучасна освіта ставить перед педагогічними працівниками виклик, який вимагає не лише знань та вмінь передавати інформацію, але й розвинутої емоційної інтелігенції для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Темпи змін, які відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають від науково-педагогічних працівників не лише академічної компетентності, але й високого рівня емоційного розвитку.

Розглядаючи інклюзивну педагогіку як основний напрямок розвитку сучасної освіти, стає очевидним, що емоційний інтелект викладачів відіграє ключову роль у створенні сприятливого та підтримуючого навчального середовища для всіх здобувачів освіти. У

цьому контексті, розвиток емоційного інтелекту викладачів стає необхідністю, що допоможе їм ефективно взаємодіяти з різноманітністю індивідуальних потреб та особливостей здобувачів освіти.

Це питання розкриває широкий простір для дослідження та впровадження інноваційних педагогічних підходів, спрямованих на покращення якості навчання та розвитку кожного здобувача освіти. У дослідженні нами розглянуто значущість розвитку емоційного інтелекту викладачів у контексті інклюзивної педагогіки, а також, які стратегії можуть сприяти підвищенню емоційної компетентності педагогічних кадрів для оптимального навчання та розвитку всіх здобувачів освіти [3].

Розвиток емоційного інтелекту викладачів у світлі інклюзивної педагогіки – це подорож у високоспеціалізований світ освіти, де кожен крок вимагає розуміння, терпіння та великої дози емпатії. У цьому контексті викладачі стають не лише посередниками знань, але й провідниками у світі різноманітних емоцій та особливостей.

Розбудова емоційного інтелекту викладачів стає критичною не лише для їхнього власного самопізнання, але й для того, щоб створити безпечне та підтримуюче середовище для кожного здобувача освіти. Інклюзивна педагогіка вимагає не лише уміння пристосовувати навчання до різних потреб, але й наділеності викладача емоційним інтелектом, що дозволяє їм відповідати на потреби кожного здобувача освіти з великою чутливістю та розумінням.

Розвиток цього аспекту освітньої практики – це не лише вдосконалення викладачів як фахівців, але й перетворення самого процесу навчання у захопливу подорож емоційного взаємодії. Емоційно інтелектуальні викладачі відкривають двері для взаємопорозуміння та взаємопідтримки, створюючи атмосферу, де кожен здобувача освіти відчуває себе прийнятим та цінним [2].

В інклюзивній педагогіці розвиток емоційного інтелекту викладачів подібний магичній книзі, що розкриває не тільки секрети успішної комунікації, але й таємниці глибокого розуміння та підтримки кожного здобувача освіти. Це не просто адаптація до різноманітних потреб, але і вміння збуджувати іскри емпатії в серцях навколишніх. У світі інклюзивної освіти, емоційний інтелект викладача – це як карта, що веде через лабіринт особливостей та індивідуальних потреб. Це дозволяє створювати мости розуміння та довіри, а не стіни непорозуміння. Розвиваючи свій емоційний інтелект, викладачі стають справжніми

архітекторами позитивного навчального середовища, де кожен здобувача освіти – це неповторна історія, яку вони готові слухати та вдосконалювати. Така взаємодія створює магію, де кожен момент навчання – це можливість відкривати нові світи та збагачувати своє життя емоційним розмаїттям [1].

Так, розвиток емоційного інтелекту викладачів у контексті інклюзивної педагогіки – це ключ до відкритих дверей навчання для кожного здобувача освіти, де різноманіття відзначається та святкується, а емоційна підтримка є основою для успішного росту і розвитку кожної особистості.

**Висновки.** Розвиток емоційного інтелекту викладачів у контексті інклюзивної педагогіки є актуальним завданням, яке визначає ефективність і успішність інклюзивного навчання. Високий рівень емоційної компетентності вчителів відіграє ключову роль у створенні сприятливого та підтримуючого середовища для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Дослідження вказує на те, що викладачі, які свідомо розвивають свій емоційний інтелект, здатні ефективно взаємодіяти з здобувачами освіти, виявляти толерантність та розуміння, що має безпосередній вплив на якість освіти для кожного здобувача освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html>
2. Завязун Т.В. Педагогічний працівник у контексті викликів сучасності. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=141>
3. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти. / автор-укладач Г.І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**К.М. Бровко**

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНИХ ФРУСТРАЦІЙ ПСИХОЛОГА**

У сучасних складних соціально-політичних, соціально-економічних і загрозливих воєнною дійсністю умовах все більше посилюється роль психології в житті людини. Численні виклики нашого часу, зумовлені насамперед війною, породжують у значній кількості громадян підвищений рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, емпатійності, депресивності та інших дискомфортних психостанів. Звичайно, істотно зростає роль і значення психологів, які працюють з дітьми з різноманітних закладах освіти, адже якраз вони повинні вберегти зростаючі генерації від жахів воєнних наслідків та негативного впливу на їхній психічний розвиток. Багатопланова психологічна допомога, кваліфікований психолого-педагогічний супровід різновікових дитячих вибірок постають нагальними обов'язками всіх шкільних психологів.

Науково-психологічні реалії засвідчують, що найважливішою характеристикою праці шкільного психолога є її напруженість. Вчені вказують на високу частоту виникнення невротичних та психосоматичних розладів серед психологів (С. Максименко, Я. Гошовський, О. Іванашко та ін.). Численні дослідження свідчать про низьку стресостійкість шкільних психологів та їхню схильність до психоемоційного вигорання.

Передумови вивчення станів психічної напруженості з погляду залежності від психологічної структури особистості було закладено

такими вченими, як Л. Виготський, К. Левін, Б. Зейгарнік та ін.

Проблему впливу психічно напружених ситуацій, емоційних чинників на формування особистісних характеристик, а також на продуктивність діяльності суб'єкта розробляли такі психологи як С. Максименко, В. Моляко, Н. Наєнко, Е. Носенко, В. Семиченко, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна та ін.

Проте при всій очевидній актуальності проблеми, дотепер, у науковій літературі ще не досить чітким є обґрунтування різноманітних підходів до вивчення проблеми невротизації та фрустрації, зокрема, в професійній діяльності психолога. Недостатньо висвітлені аспекти, що стосуються особливостей поведінки та переживань психологів у ситуаціях фрустрації, яка виникає як внаслідок зовнішніх чинників (війна, соціально-економічні проблеми тощо), так і в процесі складнощів організації навчальної діяльності у школі. Крім того, залишаються недостатньо вивченими фактори, що сприяють виникненню і розвитку фрустрованості психологів в їх професійній діяльності, а також шляхи і методи психокорекції деструктивного впливу фрустрації на діяльність та особистісний розвиток психолога.

*Об'єкт дослідження* – фрустрації, які виникають у процесі професійної діяльності психолога.

*Предмет дослідження* – фактори, що визначають виникнення і розвиток невротизації та професійних фрустрацій шкільного психолога.

*Мета дослідження* полягає у вивченні факторів виникнення і розвитку професійних фрустрацій шкільних психологів.

Досягнення поставленої мети передувало вирішення таких *завдань*: 1) на теоретичному рівні дослідити стан розробленості проблеми фрустрації та визначити її психологічні особливості в професійній діяльності шкільного психолога; 2) на емпіричному рівні виявити фактори, які впливають на виникнення і розвиток фрустрації шкільних психологів у навчально-виховному процесі школи, та дослідити їх взаємозв'язки особистісними характеристиками.

Мета дослідження та завдання зумовили необхідність визначення системи *методів* та програми їх використання, що включає теоретичну, пошуково-емпіричну частину, що відображено у методиках: 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (форма С), модифікований Л. Дроботом та М. Заброцьким варіант тесту інтерперсональної діагностики Т. Лірі, методика Л. Мітіної – вивчення самооцінки, тест незакінчених речень, модифікований



В. Чернобровкіним та В. Чернобровкіною варіанту тесту С. Розенцвейга.

*База дослідження.* Вибірку склали 68 психологів загальноосвітніх шкіл 1-3 ступенів Чернівецької області стажем від 1 міс. до 6 років. Дослідження проводилось частково в онлайн режимі.

У контексті воєнних дій істотно ускладнився соціально-психологічний клімат життєдіяльності громадян усієї нашої держави. Значна кількість людей, по суті, майже кожен, переживає складні психоемоційні стани, насамперед тривожність, фрустрованість, підвищену невротизацію тощо. Водночас останніми довоєнними роками у нашій країні відбулася ціла низка соціальних та економічних перетворень, які без сумніву накладають відбиток на функціонування і розвиток освітньої системи. Це, насамперед, багатоплановість і динамічність соціальних процесів, усунення авторитарної ідеологічної одностайності, руйнування соціальних стереотипів суспільної свідомості, переоцінка цінностей, зростаюча жорсткість умов економічного життя та ін. Ці перетворення впливають і на навчально-виховний процес, потребуючи активізації психологічних ресурсів шкільних психологів у плані формування стійкості та емоційної врівноваженості в складних умовах життєдіяльності. Адже психологи повинні долати не лише власну фрустрованість, але надавати кваліфіковану психологічну допомогу іншим, насамперед дітям у школі.

Зазначимо, що важливий акцент нами було зроблено на дослідженні власне шкільних детермінант і особливостей спричинення фрустрації у психологів, тобто досліджуваним пропонувалося спробувати дещо відабстрагуватися від негативно-фруструючих мега-чинників (війна, руйнація тощо).

За результатами теоретико-емпіричного дослідження було *отримано такі результати і зроблено відповідні висновки:*

Фрустрація переживається психологами досить часто і глибоко, а це може призвести до хронічної невротизації та фрустрованості, що розглядається як одна із професійних деформацій особистості психолога.

Результати емпіричних досліджень психологів показали, що у 40% спостерігається високий, у 40% – середній і у 20% – низький рівень фрустрованості. Причому, було визначено, що процес професійного становлення психологів на певних етапах їх діяльності супроводжується ростом невротизації, фрустрованості, тривожності, емоційної

неврівноваженості. Неможливість реалізації професійних потреб зумовлює фрустрованість психолога. Як показують експериментальні дані, найбільш фрустрованими є молоді психологи (стаж роботи в школі до 1 року) та психологи з відносно великим стажем роботи у школі (понад 3 роки).

Порівняльний аналіз переживань психологів з різним рівнем фрустрованості засвідчив, що переживання, які актуалізують високо фрустровані психологи, негативно та дестабілізуюче впливають на процес міжособистісної взаємодії і на професійну діяльність загалом.

На виникнення та розвиток фрустрованості психологів як однієї із професійних деформацій впливають зовнішні і внутрішні психологічні фактори. Так, зміна умов діяльності в сучасній освітній ситуації, викликана трансформаціями в суспільстві, соціально-економічними процесами, що відбуваються сьогодні, є одним із важливих зовнішніх факторів фрустрованості психологів. Вивчення причин розвитку фрустрації показало, що на першому місці стоїть висока напруженість професійної діяльності психолога, зумовлена її специфікою, матеріальною незабезпеченістю, зниженням престижу освіти, страхом втратити роботу, невпевненості у майбутньому тощо.

Визначений нами факт щодо частоти невротизації та фрустрації, глибини її переживання в професійній діяльності психолога ще раз підтверджує науково-психологічні положення про напруженість та стресогенність психологічної діяльності.

Розвиток фрустрації зумовлений не тільки об'єктивними труднощами, які виникають у процесі професійної діяльності психолога, але й особливостями їх інтерпретації психологами, що залежить від змісту смислової сфери, самовідношення та самооцінювання. В цьому плані вивчалися порушення Я-концепції як фактор розвитку фрустрованості психологів.

Доведено, що порушення Я-концепції, її неузгодженість, неадекватність самооцінки та рівня домагань безпосередньо впливають на фрустрованість психологів. Психолог із позитивною Я-концепцією проявляє більшу гнучкість при прийнятті рішень у напружених ситуаціях, є врівноваженішим, впевненішим у собі тощо. З іншого боку, чим менше психолог впевнений у собі, має негативну, чи невпорядковану Я-концепцію, тим частіше поводить себе стереотипно, консервативно, ригідно при прийнятті рішень, схильний до фрустрації та драматизації подій.

**В.О. Гончарова**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

Проблема підготовки вчителя до розв'язування педагогічних задач за своєю значущістю і актуальністю привертає постійну увагу вчених і вчителів-практиків, тому що від її розв'язання залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві. Як навчитися успішно вирішувати педагогічні задачі і оволодіти педагогічною майстерністю? Чи можна навчитися творчості? Ці проблеми хвилюють не одне покоління педагогів. Педагогічна практика свідчить, що не лише молоді вчителі, але й досвідчені зустрічаються з професійними труднощами в процесі розв'язання педагогічних задач.

Обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх викладачів здійснили В. Андрущенко, Я. Болюбаш, В. Кремень; проблеми професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти розглядаються в працях А. Алексюка, Г. Козлакової, В. Майбороди, В. Манька, О. Ярошенко. Діяльності викладача вищої школи присвячено праці О. Гури, О. Мороза та В. Юрченка та ін.; питання професіоналізму педагогів розкриті у працях С. Вітвицької, Н. Дем'яненко, З. Курлянд та ін.

Аналіз праць згаданих вище науковців показав, що одним із чинників удосконалення професійної підготовки молодих вчителів є використання педагогічних задач в освітньому процесі. Адже суттєвою передумовою ефективного виконання професійних обов'язків молодих вчителів є уміння розв'язувати педагогічні задачі.

Володіння вчителем сучасними методами, прийомами, новітніми інноваційними технологіями розв'язання педагогічних задач допоможуть йому науково обґрунтовано вирішувати проблеми виховання й розвитку особистості школяра.

У своїх дослідженнях І. Мельникова та Ю. Кравченко визначили педагогічні ситуації як неординарні психолого-педагогічні взаємини, що виникають між учителем і учнем або групою учнів та вимагають від вчителя оперативного творчого рішення (Мельникова & Кравченко, 2013).

Л. Мільто під педагогічною ситуацією розуміє сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення (Мільто, 2000).

С. Ніколаєнко у своїй роботі виокремлює структурні ознаки педагогічної ситуації: відкритість, мінливість, багатомірність, складність, динамічність. Однак варто визнати, що дані ознаки властиві не тільки педагогічним ситуаціям, але й багатьом іншим ситуаціям, що виникають у будь-якій діяльності (Ніколаєнко, 2010).

Н. Дяченко відзначала, що педагогічна задача – це спеціальне завдання що служить одночасно для формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності і сприяє розвитку професійних компетенцій студентів і дозволяє викладачу успішно організувати навчальну діяльність студента (Дяченко, 2015).

Розв'язування педагогічної задачі характеризується тим, що, аналізуючи педагогічні ситуації педагог свідомо опирається на певну систему умов, цілеспрямовано добираючи з педагогічної науки і практики ефективні засоби для її розв'язування. Водночас, викладач планує порядок своїх дій і вчинків. На завершення виконаної роботи він, з позиції психологічної науки, аналізує дані про зміни, що відбулися (Кремень, 2008).

Оволодіння технологією прийняття педагогічного рішення та розв'язування педагогічних задач на основі алгоритму, на думку Н. Гузій, сприяє виробленню сталого стилю професійної поведінки, запобігаючи стихійності, імпульсивності, непродуманості педагогічних дій. Водночас, науковець зазначає, що не можна принижувати ролі і значення інтуїції, підсвідомих, імпрровізаційних моментів в педагогічних рішеннях. Імпрровізація в педагогічних діях є творчістю на очах у дітей, що характеризує природність та невимушеність педагогічної праці (Горєєва, Гузій & Мільто, 2009).

Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі є актуальним науковим завданням сучасного етапу розвитку педагогічної науки. Здійснений аналіз теоретичних основ та наукових досягнень вітчизняних та зарубіжних педагогів щодо таких понять, як «педагогічна задача», «педагогічна ситуація», «готовність до розв'язування

педагогічних задач» свідчить про те, що сьогодні не існує єдиного погляду на таке поняття, як «педагогічна задача».

**Висновок.** Професійна педагогічна діяльність визначається як постійний процес розв'язування педагогічних задач, тому значна увага має приділятися технології їх розв'язування.

#### **Список використаних джерел**

1. Дяченко Н.О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис.... канд. педагог. наук: 13.00.04. Київ. 2015. 189 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 639 с.

3. Мельникова І.М., Кравченко Ю.М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навчальний посібник. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. 174 с.

4. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. Суми : ВВП «Мрія-1 ЛТД», 2000. 131 с.

5. Ніколаєнко С.О. Задачний підхід до сугестивно-педагогічного впливу. *Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том 10. Вип. 17. С. 314–326.

6. Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій / навч. посіб. / В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. Суми : ПВП «Еллада S», 2009. 255 с.

**І.С. Обискалов**

аспірант,

Запорізький національний університет,

Запоріжжя, Україна

**Н.Ф. Шевченко**

доктор психологічних наук, професор,

Запоріжжя, Україна

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ РЕФЛЕКСІЇ ТА УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ**

Високий рівень інтегративності процесу рефлексії вказує на його широку представленість і залученість до інших процесів, які відбуваються у психіці. Одним із таких процесів є ухвалення рішень, ефективність якого залежить від особливостей перебігу рефлексії, тому

дослідження природи впливу рефлексії як на процес ухвалення рішень в цілому, так і на окремі його компоненти є необхідним напрямом досліджень для цілої низки сфер діяльності людини та гуманітарних наук, оскільки передбачають можливі способи підвищення ефективності ухвалення рішень.

Найвні сучасні дослідження теоретично розкривають значення рефлексії як чинника ухвалення рішень, проте відсутність деталізованого емпіричного вивчення цієї проблеми зумовило необхідність підбору і обґрунтування методичного інструментарію.

Нашою **метою** є обґрунтування методичний інструментарій емпіричного дослідження процесів рефлексії та ухвалення рішень.

Сучасна українська методологія емпіричного дослідження рефлексії спирається на доробок радянського і пострадянського періодів, для яких властиві (Мукий, 2012): 1) психологічні технології діагностики видів рефлексії; 2) психологічні технології діагностики механізмів рефлексії; 3) психологічні технології діагностики рівнів рефлексії. Оскільки в минулому для вітчизняних досліджень було характерним використання методичного інструментарію для вивчення рефлексивності, то необхідно вказати на характерні відмінності між цими поняттями з метою конкретизації обґрунтування підібраних методів. Рефлексія розглядається нами як процес, а рефлексивність – як властивість, що забезпечує можливість перебігу цього процесу (Шевченко, Обискалов, 2023 : 286), в такий спосіб, в емпіричному вивченні ми прагнемо дослідити саме процесуальну природу процесу рефлексії.

В англomовному психологічному науковому середовищі для дослідження процесу рефлексії і окремих його аспектів розповсюджене використання опитувальників, питання яких зосереджені на здатності до усвідомлення власних почуттів, емоцій, думок та поведінки, здатності відстежувати на впливати на них за необхідності та ін.

S. Koole et al зазначено, що оскільки рефлексія є метакогнітивним процесом, її дослідження можливе тільки опосередковано (Koole & et al, 2011 : 7), що й без того ускладнено великою кількістю підходів до визначення рефлексії в різних напрямках. Тому дослідники упорядкували загальні показники процесу рефлексії, на яких слід акцентувати уваги під час її дослідження (Koole & et al, 2011 : 5): 1) здатність адекватно описувати ситуацію/подію; 2) здатність визначати основне та описувати власні думки і почуття; 3) здатність ставити пошукові запитання; 4)

здатність відповідати на пошукові запитання та усвідомлювати умови ситуації, в якій це відбувається; 5) здатність формулювати висновки; 6) здатність описувати конкретні плани і цілі для майбутніх дій.

Виокремлені показники цілком відповідають етапам процесу рефлексії, які охарактеризовані нами раніше, та їх змістовому наповненню (Обискалов, 2023 : 53), що дозволяє брати їх за основу при підборі методичного інструментарію.

Європейська і американська концепції досліджень ухвалення рішень загалом зосереджені навколо когнітивного підходу, який поєднує в собі завдання з визначенням ймовірності певних подій, створення віртуального середовища для моделювання рішень та виміру їх ефективності, опитувальники та ін.

Емпіричне вивчення процесу ухвалення рішень має ряд особливостей, які слід враховувати при підборі методів і методик дослідження. Необхідно зважати на прагматичний і методологічний аспекти проблеми ухвалення рішень, які полягають в надмірній раціональності ухвалення рішень без врахування більш широких еволюційних і культурних контекстів та відповідності теоретичних даних ухвалення рішень реальним життєвим ситуаціям (Степура, 2015 : 502–503).

Виокремлені аспекти тісно пов'язані з іншою проблемою дослідження процесу ухвалення рішень – оцінка ефективності перебігу ухвалення конкретного рішення. На наш погляд, саме ця проблема є основною в емпіричних дослідженнях ухвалення рішень, оскільки оцінка ефективності дає можливість фактично визначати, що саме впливає на результат конкретного рішення: певні параметри перебігу власне ухвалення рішення або конкретні чинники.

Виділені проблеми вивчення процесу ухвалення рішень вказують на значну складність дослідження його процесуального аспекту, що підводить нас до застосування вже розробленого в українській науковій спільноті способу дослідження ухвалення рішень – визначення рівня розвитку здатностей особистості, які лежать в основі цього високоінтегративного процесу та рівня сформованості властивостей особистості, які виступають чинниками ухвалення рішень (Санніков, 2020 : 40; Помиткіна, 2013).

Відповідно до охарактеризованої нами раніше психологічної структури процесу ухвалення рішень (Шевченко, & Обискалов, 2023 : 12), вважаємо за необхідне виокремити сфери особистості, які залучені

до процесу ухвалення рішень: ціннісно-смилова, когнітивна та вольова. Виокремлені сфери цілком узгоджуються з компонентами психологічної структури процесу ухвалення рішень. Ціннісно-смилова сфера включає мету (очікуваний результат) та критерії оцінки альтернатив; когнітивна сфера містить усвідомлення та оцінювання проблемної ситуації, відтворення в пам'яті альтернативних рішень чи генерація нових у випадку новизни ситуації та оцінювання альтернатив; вольова включає власне вибір найоптимальнішої альтернативи, на думку особи, що ухвалює рішення та виконання (реалізація обраної альтернативи).

Відповідно до виокремлених методологічних положень для емпіричного дослідження можуть бути використані такі методики і опитувальники:

- Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В. Моросанова) з метою вивчення рівня розвитку здатностей адекватно описувати ситуацію/подію, визначати основне та описувати власні думки і почуття при вивченні процесу рефлексії, визначення рівня розвитку здатності адекватно сприймати і оцінювати проблемну ситуацію та формулювати висновки;

- Методика «Здатність до самоуправління» (авт. Н. Пейсахов) для визначення рівня розвитку здатностей відповідати на пошукові запитання та усвідомлювати умови ситуації, описувати конкретні плани і цілі для майбутніх дій та формулювати мету і завдання діяльності;

- Тест рефлексії діяльності (авт. В. Шадриков, С. Кургинян) для дослідження загального рівня розвитку рефлексії діяльності особистості;

- Шкала прогресивних матриць Д. Равена з метою вивчення рівня розвитку інтелекту та когнітивних здібностей особистості;

- Тест «Креативність» для дослідження рівня творчості особистості;

- Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (адапт. Т. Корнілової) з метою визначення рівня розвитку пильності особистості, яка відображає здатність порівнювати та визначати оптимальний варіант;

- Методика «Дослідження вольової організації особистості» (А. Хохлов) для дослідження рішучості і наполегливості особистості.

Обрані методики розраховані на учасників юнацького віку і старше, на що слід зважати при подальшій розробці емпіричного



дослідження.

**Висновки.** Обґрунтовані методологічні підходи дослідження процесів рефлексії та ухвалення рішень і охарактеризований методичний інструментарій дають нам можливість перейти до проведення емпіричного дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Мукай Т. Сучасні психологічні технології діагностики рефлексивності. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 153–157. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO\\_9\\_2012/1/Muk.htm](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_9_2012/1/Muk.htm)

2. Обискалов І.С. Рефлексія : поняття, види, функції, психологічна структура. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 4 (31). С. 47–57. URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/3942/3765>.

3. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : *монографія*. Київ : Каф., 2013. 381 с. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/31523/1/моногр.pdf>.

4. Санніков О.І. Когнітивні чинники прийняття рішень особистістю. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 3. С. 38–46. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-5>.

5. Степура Є. Деякі проблеми дослідження прийняття рішень. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2015. Т. 11, № 15. С. 500–511. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77242015.pdf>.

6. Шевченко Н.Ф., Обискалов І.С. Аналіз поняття «рефлексивність» : від давногрецьких філософів до сучасного дискурсу гуманітарних наук. В кн.: *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society* Riga: «Baltija Publishing». 2023 С. 267–294. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/347/9563/19930-1>.

7. Шевченко Н.Ф., Обискалов І.С. Змістовні компоненти процесу ухвалення рішень : поняття, психологічна структура та чинники. *Психологічний часопис Психологический журнал Psychological journal*. 2023. Т. 9. № 4(72). С. 7–18. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1560/893>.

8. Factors confounding the assessment of reflection: a critical review / S. Koole et al. *BMC medical education*. 2011. Vol. 11, no. 1. P. 1–9. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-104>.

**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

**Л.С. Пойда**

магістрантка спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІНТОНАЦІЇ В ЛІНГВІСТИЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Унікальність ролі мовлення серед інформаційно-акустичних потоків у людській комунікативній діяльності визначається взаємодією вербальних та невербальних засобів комунікації. Синхронна робота цих каналів передачі визначає «імпліцитний семантичний фон» усного висловлювання і тексту. Вивчення комбінаторики вербальних та невербальних засобів показало широкі функціональні можливості інтонації як мовного явища, з одного боку, та як елемента просодичної структури невербальної поведінки з другого боку (Кочерган, 2008).

У психологічній літературі розглядається питання про інтонаційну виразність мовлення та емоційну інтонацію як самостійні фактори впливу на мотиваційно-емоційну сферу слух. Є. Камінський розглядає вплив інтонаційної виразності мови на рівні психічних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення та емоційних станів), а також поведінковому, особистісному та соціально-психологічному рівнях.

В результаті спеціального вивчення впливової ролі інтонаційної виразності мови на психічну діяльність аудитора встановлено, що, впливаючи на емоційний стан слухача, інтонаційна виразність мови змінює показники сприйняття (образність, обсяг інформації, що видобувається), пам'яті, уваги, розумової діяльності (активність і глибину розуміння).

Стимулюючий ефект інтонаційної виразності мови використовується в ораторському мистецтві, де психологічний вплив на слухача має першорядну значимість, в педагогіці, де особливо актуально стимулюючий вплив інтонації мови на поведінку слухача в бажаному

напрямі, що говорить. Тут інтонація постає як засіб впливу педагога у вигляді «вираження педагогічно доцільних переживань» і «емоційного зараження» ними учнів. «Виразному компоненту інтонації» серед інших засобів невербальної комунікації «відводиться значна роль соціально-педагогічної оптимізації навчального процесу» (Воробйова, 2007).

Вивчення становлення комунікативних функцій інтонації в онтогенезі показало, що комунікативна діяльність, що зароджується в мовний період розвитку дитини, здійснюється за допомогою інтонацій, що містяться вже в перших вокалізаціях, основу яких становить природжена голосова активність немовляти. Слухове сприйняття словесного впливу дорослого і вокалізації у відповідності в сукупності утворюють різновид ситуативно-особистісного спілкування, оскільки воно зводиться до обміну інформацією про емоційне ставлення партнерів один до одного. На відміну від мовного, це спілкування називається голосовим (Белова, 2004).

У джерелах зазначаються різні дані щодо термінів становлення інтонаційної системи у дітей. В основному, «інтонаційне поле системи мовно-слухового аналізатора закінчує своє становлення до кінця періоду белькотіння. Становлення ж інтонаційного поля в мовно-руховому аналізаторі у період що закінчується», воно посідає початок другого року життя (Р. Тонкова-Ямпольська, 1983). Інші дані про терміни завершення формування інтонаційного поля в мовноруховому аналізаторі – «план реалізації інтонації» – наводить Н. Вахтина, яка відзначає неоднакову швидкість засвоєння дітьми різних компонентів інтонації. Щодо нормативно функціонує мелодійний компонент, у темпоральних та динамічних контурах спостерігаються відхилення від нормального вживання. «Багатокомпонентність інтонації, важливість всіх її компонентів та його взаємовплив дозволяють стверджувати, що у промови дітей 2.0-4.0 інтонаційні моделі та прийоми їх використання перебувають у процесі становлення та поступово зближуються з нормативними моделями дорослих» (Кочерган, 2008).

Ще Л. Виготський наголошував на значущості емоційних впливів дорослого на дитину через усне мовлення, яке своєю мелодикою, гучністю, тембром, паузами і темпом передає емоційний стан дорослого, його ставлення до вчинків дитини. Дефіцит суб'єктивного позитивного досвіду такого роду і призводить до

незасвоєння якісного багатства та різноманіття інтонацій мови, виникнення патологічного стану.

Значимість інтонації у комунікативному процесі у контексті розгалуженої системи екстралінгвістичних явищ. Показано, що інтонація є елементом просодичної структури невербальної поведінки і взаємодіє при вираженні комунікативних значень з мімікою, жестами і рухами тіла людини, а також з ситуативним контекстом (Crystall, 1969).

Отже, вивчення становлення комунікативних функцій інтонації в онтогенезі показало, що інтонація бере участь у здійсненні емоційного та фатичного аспектів комунікації на ранніх стадіях онтогенетичного розвитку. Наголошується, що становлення інтонаційної системи як у плані реалізації, так і в плані сприйняття інтонацій починається ще на стадії домовного розвитку, в період белькотіння. Вік близько чотирьох років визнається «кордоном у засвоєнні інтонаційної системи» щодо реалізації інтонаційних моделей. У період белькоту формування інтонаційної системи у плані сприйняття інтонацій здійснюється як ситуативне умовно-рефлекторне реагування на акустичну структуру інтонаційного подразника. Менш повно охарактеризовано процес переходу дитини на стадію осмисленого сприйняття та узагальненого тлумачення мовних інтонацій.

**Висновки.** Можна вважати встановленим наявність наступних функцій емоційних інтонацій у мовній комунікації: вираз соціально-психологічних відносин; вираз відношення того, хто говорить до змісту мови; регулювання психічної діяльності та поведінки співрозмовника. У цьому безсумнівна значимість емоційних інтонацій мови педагога під управлінням поведінкою та діяльністю дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова А.Д. Комунікативні стратегії і тактики : проблеми систематики. Мовні і концептуальні картини світу. Київ : 2004. Вип. 10. С. 11–16.

2. Воробйова Л. Основи психолінгвістики. Рівне : 2007. 192 с.

3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: підручник, 3-тє видання. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 464 с.

4. Crystall D. Prosodic Systems and Intonation in English. Prosodic Systems and Intonation in English. Cambridge : Cambridge University Press, 1969. 392 p.

**Л.О. Скальська**

молодший науковий співробітник,  
лабораторія історії психології імені В.А. Роменця,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

**В.О. Горбачов**

молодший науковий співробітник,  
лабораторія вікової психофізіології,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

## **ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА**

Останніми роками спостерігається значне зростання досліджень розвитку особистості, однак у більшості досліджень використовувалися анкети для самооцінки та зацікавлені особи старше 10 років. У той час як індивідуальні відмінності дітей молодшого віку традиційно вивчали темперамент. Почали досліджувати розвиток особистості в перші десять років життя за допомогою оцінок батьків і вчителів. Велика п'ятірка рис екстраверсії, невротизму, сумлінності та відкритості накопичила найбільше доказів вікових змін особистості, відносно менше відомо про вікові відмінності в ознаках нижчого порядку, а доказів розвитку ознак вищого порядку бракує. Ми б хотіли коротко описати ієрархічну структуру особистості дитини та підлітка, узагальнюючи дослідження тенденцій розвитку середніх рівнів особистісних рис протягом перших десяти років життя та в підлітковому віці, звертаючись до гендерних відмінностей у розвитку.

Проблемою формування особистості підлітка впродовж багатьох років займається Д.І. Фельдштейн. Дослідження, проведені під його керівництвом, показують, що перехід від дитинства до дорослості протікає, як правило, гостро і часом драматично, в ньому найбільш опукло переплетені суперечливі тенденції соціального розвитку. З одного боку, для цього складного періоду показові негативні прояви, дисгармонійність особистості, згортання і зміна усталених інтересів дитини, протестуючий характер його поведінки по відношенню до дорослих. З іншого боку, підлітковий вік відрізняється і масою позитивних факторів – зростає самостійність дитини, більш різноманітними і змістовними стають всі відносини з іншими дітьми та

дорослими, значно розширюється й істотно змінюється сфера його діяльності, розвивається відповідальне ставлення до себе і до інших людей та ін.

Головне, даний період відрізняється виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується його свідоме ставлення до себе як члену суспільства.

Д.І. Фельдштейн показав, що центральним в особистості підлітка є активне прагнення до заняття нової соціальної позиції, усвідомлення свого Я і затвердження в дорослому світі. При цьому мова йде не про бажання підлітка наслідувати дорослим людям, а про те, що він жадає долучитися до їх справ і відносин; у нього з'являється почуття соціальної відповідальності як можливість і необхідність відповідати за себе і за інших на рівні дорослої людини. Якщо дошкільник грає в дорослого, молодший школяр наслідує йому, то підліток ставить себе в ситуацію дорослого в системі реальних відносин.

Перебуваючи в новому для нього полі дорослого життя, підліток шукає людей, які могли б виступити для нього в якості зразків для наслідування, своєрідних орієнтирів для побудови власної ідентичності. Цей етап можна недооцінювати дорослими, так як зникає зовнішнє буйство і вразливість підлітка. Може здаватися, що він вже подорослішав і не вимагає підтримки. Однак вона необхідна, але тільки в іншій формі. Для успішного придбання підлітком его-ідентичності дуже важливо, щоб він мав зразки позитивної інтеграції серед значущих дорослих. Це означає, що для підтримки підлітків батькам самим потрібно перебувати в інтегрованому стані. Якщо ж таких зразків не буде, сам підліток, найімовірніше, не досягне інтегрованого стану, буде відчувати невпевненість у своїх силах і можливостях, страх перед майбутнім.

Говорячи про вплив середовища на формування особистості підлітка, слід особливо зупинитися на специфіці спілкування з однолітками.

По-перше, спілкування з однолітками – це дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому підлітки та юнаки дізнаються багато необхідних речей, які з тих чи інших причин не повідомляють дорослі.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра та інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички

соціальної взаємодії, вміння підкоряться колективові та в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними.

По-третє, спілкування з однолітками – це специфічний вид емоційного контакту. Створення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслужити повагу і любов рідних, товаришів, має для підлітка вирішальне значення. Необхідно відзначити, що спілкування може сприяти реальному або ілюзійному посиленню «Я» підлітка через можливість самоствердження серед однолітків, досягнення і підтримки високого суспільного статусу. Реальне посилення «Я» можливо у випадку, якщо у підлітка дійсно є досягнення в якій-небудь області – спорті, музиці та ін., – які значимі в підлітковому середовищі. Іноді деяке посилення «Я» здійснюється не за рахунок реальних успіхів, а через відчуття належності до групи, що дозволяє підлітку відчувати сильне «МИ».

Тому підлітки настільки гостро сприймають критику дорослих на адресу своєї компанії – це означає ослаблення їх власного «Я». Вони відчують тривогу за можливу втрату друзів, переживають, якщо дорослі при них надають ті чи інші виховні впливи. Однак насправді група однолітків для підлітка дає лише ілюзію сили.

Згідно з нашими даними в основі афективних конфліктів та їх витіснення у сферу неусвідомлюваного, ми завжди знаходимо конфлікт соціальних потреб та прагнень дитини, тоді як для фрейдистів це завжди був конфлікт первинних біологічних потягів із соціальними заборонами. Наші дані набагато більше відповідають даним К. Рождерса та його учнів, згідно з якими саме у співвідношенні між зразком (ідеалом), якого прагне людина, та її самооцінкою лежить головна характеристика та особистості людини та можливості її благополучного розвитку.

Зрозуміло, чому ці явища у підлітків виражаються особливо інтенсивно, ці переживання пов'язані з цілим комплексом особливостей, характерних саме цього віку: з інтенсивним розвитком самооцінки, рівнем домагань, наявністю прагнення самоствердження; а це є ті компоненти, які породжують афективний конфлікт і описаний нами афект неадекватності. Значення та роль самооцінки у підлітковому віці посилюються ще й тим чинником, що гострі афективні переживання вирішальним чином впливають формування характеру. Дослідження

виявляють, що діти з афективними переживаннями, що виникли на основі конфлікту між самооцінкою дитини та її домаганнями, водночас мають і відповідні афективні форми поведінки.

Вони схильні до перебільшених і неадекватних реакцій, вони уразливі, агресивні, недовірливі, підозрілі, уперті та ін. Це псує їхні взаємини з оточуючими, роблять їх неживими і важко переносимими в колективі. Тривале ж збереження такого роду поведінки та таких взаємин з людьми призводить до того, що зазначені афективні форми поведінки закріплюються і можуть стати стійкими рисами характеру. Отже, негативні риси виникають у дитини реактивно як форма її захисту від переживань, що важко переносяться, і початок формування таких рис часто відноситься саме до підліткового віку.

Досі ми досліджували питання формування в дітей віком підліткового віку негативних рис характеру, що виникають з урахуванням афекту неадекватності, що з неблагополучним співвідношенням між претензіями підлітка та її можливостями. Але ж це особливі випадки, які стали предметом нашого дослідження та розгляду лише тому, що на них легше виявити вплив самооцінки на емоційне самопочуття підлітка та на його розвиток (крім того, формування негативних рис поведінки особистості вимагають невідкладного практичного втручання). Однак описані випадки антагоністичного протиріччя між самооцінкою та рівнем домагань дитини, з одного боку, та її можливостями – з іншого, зовсім не є типовими для формування особистості навіть у підлітковому віці. Навпаки, поява стійкої самооцінки, як і стійких ідеалів, у яких втілюються домагання школярів, щодо моральної сфери і якостей своєї особистості стають найважливішими чинниками їх розвитку до кінця підліткового віку. А це означає, що в зазначений період починають набувати все більшого і більшого значення внутрішні фактори розвитку, що визначають новий тип взаємовідносин між дитиною і середовищем: підліток вже стає здатним до самостійного розвитку через самовиховання і самовдосконалення. Встановлення цього розвитку підготовляє перехід підлітка до нової вікової шаблі, до старшого шкільного віку, де внутрішні чинники розвитку стають домінуючими.

### **Список використаних джерел**

1. Онлайн джерело:

[https://www.researchgate.net/publication/371123410\\_Distance\\_Learning\\_Challenges\\_on\\_the\\_Use\\_of\\_Self-Learning\\_Module](https://www.researchgate.net/publication/371123410_Distance_Learning_Challenges_on_the_Use_of_Self-Learning_Module)



2. Онлайн джерело: <https://vseosvita.ua/library/osobistist-pidlitka-formuetsa-z-jogo-otocenna-129268.html>
3. Lesya Ukrainka Volyn National University (2021). Дистанційна освіта : реальний стан, виклики та перспективи [Distance education: real situation, challenges and prospects].<https://vnu.edu.ua/uk/news/navchannya/distanciyna-osvita-realniy-stand-vikliki-ta-perspektivi>
- 4.Онлайн джерело: <https://dif.org.ua/en/article/distance-learning-en>

## **МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ТА ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Г.А. Білошніченко**

магістрантка спеціальності 053 «Психологія»,

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

Науковий керівник: **О.М. Чайковська**, кандидат психологічних наук,  
доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ**

Пошук можливостей формування творчої особистості здавна турбує психологів, педагогів та інших фахівців гуманітарної сфери. Високий рівень творчих здібностей у школярів є важливим, з огляду на те, що творча людина ефективна в складних, невизначених ситуаціях, спроможна творчо підходити до професійних та життєвих проблем. Крім того, схильність до творчості виступає важливою умовою особистісного розвитку і реалізації своїх потенційних психологічних можливостей.

Створення умов для розкриття творчого потенціалу особистості є важливим завданням вікової та педагогічної психології. Ці завдання мають свою специфіку в залежності від віку особистості. Зокрема, формування особистості в підлітковому віці пов'язане з духовним зростанням, досягненням успіху в навчальній діяльності, налагодженням спілкування з оточуючими та ін. Однією з важливих умов формування особистості в цей період є розвиток її творчих здібностей і, відповідно, залучення до творчої діяльності.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблема розвитку здібностей, творчого потенціалу особистості знаходилася у центрі уваги багатьох педагогів, психологів (В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедрів, В. Бутенко, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, В. Алфімов, В. Андрєєва, Д. Вількєєва, М. Данилов, В. Кан-Калик, О. Кульчицька, В. Моляко, А. Маслоу, К. Роджерс та інші).

У здобутках вищезазначених науковців, проблема формування творчого потенціалу у підлітковому віці, залишається висвітленою частково, існуючі дослідження в даному напрямку розкривають лише деякі шляхи вдосконалення в учнів творчого потенціалу. Не вистачає у наукових працях проблеми формування у підлітковому віці творчого потенціалу, творчих здібностей, в яких би вивчалися специфічні прояви активності особистості в умовах освітнього процесу. Часткові «спалахи» креативності учнів мають нестійку мотиваційну складову, яка спрямована лише на задоволення потреб підлітків у певний момент часу. Причини в цьому випадку можуть бути різними: власне незадоволення очікуваним результатом, або ж навпаки повне задоволення від результату роботи. Все це є причиною нерозвинених здібностей, творчого потенціалу особистості, що в свою чергу є психологічною проблемою.

У 12-14 років дитина стає досить автономною особистістю. З'являється на цій основі почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження. У підлітка кардинально змінюється самосвідомість, у нього виникає пильний інтерес до власних інтимних переживань, який веде, з одного боку, до самозаглиблення і самоаналізу, а з іншого – до потреби прийняття, підтримки і схвалення свого внутрішнього світу (тобто в прийнятті себе як особистості) іншими людьми. Встановлено, що основними психологічними умовами розвитку творчого потенціалу особистості школярів є безоцінне прийняття та підтримка дорослими їх емоційних станів і реакцій, створення в контактах з ними атмосфери психологічної безпеки, а також використання проблемності, діалогічності та індивідуалізації у взаємодії (Лю, 2019).

Розвиток творчої спрямованості підлітка не відбувається відокремлено від зовнішніх чинників, адже кожна психологічна якість формується під впливом різних факторів, які можуть бути як стихійними, справляючи несистематичний вплив, так і більш стабільними, обумовлюючи цілеспрямований розвиток. Стрижневим у визначенні чинників розвитку творчих здібностей є розуміння високих індивідуальних досягнень як результату взаємодії когнітивної обдарованості, мотиваційно-особистісних і соціальних чинників. Проведений аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити декілька провідних чинників розвитку творчих здібностей підлітків.

По-перше, слід враховувати формуючий вплив найближчого оточення підлітка – його сімейне мікросередовище: психологічний клімат у сім'ї і ставлення до підлітків з боку батьків, стимулювання ініціативи підлітка його близькими, успішний або неуспішний досвід,

рівень освіти батьків, стосунки між батьками та іншими членами сім'ї, єдність або розходження у вимогах до підлітка, його прийняття або неприйняття тощо. Водночас є важливим вплив школи, яка сприяє появі нових мотивів у навчанні, пов'язаних з розширенням знань, набуттям нових умінь і навичок. Із переходом до вивчення основ наук змінюється і характер діалогів «учитель – учень», спрямованих головним чином на розкриття причин і взаємовідношень явищ, а не просте трактування з різних позицій.

По-друге, значне місце у житті підлітка посідає спілкування з однолітками, що справляє певний вплив на формування структурних компонентів особистості, в тому числі і творчих здібностей.

По-третє, в підлітковому віці важливого значення починає набувати фактор самовиховання, що виявляється у здатності ставити перед собою завдання і виконувати їх, цілеспрямовано впливати на формування власних особистісних якостей, і, зокрема, творчих здібностей. Самовиховання стає можливим у перехідному віці завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція, що спрямована на розвиток вольових якостей (Розіна, 2007; Яременко, 2011).

Розвитку творчих здібностей у підлітковому віці сприяє взаємодія багатьох чинників:

– внутрішні, до яких належать вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості, статеві відмінності, організація розумової діяльності. Це самооцінка, спрямованість особистості, властивості вищої нервової діяльності, акцентуації характеру, агресивність, рівень тривожності, тощо;

– зовнішні, які включають чинники мікросередовища. Це характер і система сімейного виховання, спілкування з однолітками, вплив школи (Лю, 2019).

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 вміння 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, 2005).

**Висновки.** Теоретичний аналіз даної проблеми свідчить про те, що встановлено багато факторів впливу на розвиток творчих здібностей підлітків, серед яких основну роль посідає сім'я та школа. Також на можливість реалізації творчого потенціалу значний вплив чинять особистісні якості, такі як працелюбство, воля, наполегливість, прагнення реалізувати задумане.

#### **Список використаних джерел**

1. Лю Янь. Порівняльний аналіз розвитку творчих здібностей і вираженості психологічних бар'єрів у молодших підлітків України та Китаю. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. 12. «Психологія творчості». Вип. 26. 2019. С. 157–166.

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

3. Розіна І.В. Психологічні особливості взаємозв'язку між креативністю та інтелектом у підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2007. № 4–5. С. 140–142.

4. Яременко Л. Вікові особливості формування творчих здібностей особистості. *Вісник Інституту розвитку дитини* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 15. С. 137–145.

#### **Л.К. Бойчук**

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **О.В. Гудима**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

Тривожність безпосередньо впливає на психічне здоров'я дітей, що тісно пов'язане зі складною соціально-психологічною ситуацією в сучасному суспільстві, школі та ігноруванням дітей як батьками, так і вчителями. Дитина не може пояснити, чого вона насправді боїться, коли очікує небезпеку, що наближається і яка поєднана з відчуттям

невідомого майбутнього. На відміну від схожої емоції страху, тривога немає конкретних джерел. Воно дифузне і може поведінково виражатися в загальній дезорганізації діяльності, що змінює її концентрацію і продуктивність.

Виокремлюють дві групи тривожних симптомів: перша – фізіологічні симптоми, що виникають на рівні соматика і відчуття; другий – реакції, що відбуваються в духовній царині. Найчастіше соматичні симптоми виражаються в почастишанні дихання і серцебиття, підвищення загального збудження і зниження порогів чутливості. Супутніми ознаками тривоги також є такі звичні відчуття, як раптовий жар в голові, холод і вологі долоні.

Особливості психологічних та поведінкових реакцій на тривогу ще більш різноманітні та непередбачувані. Зазвичай, хвилювання викликає труднощі в прийнятті рішень, погіршення координацій рухів. Іноді напруженість, викликана тривожним очікуванням, настільки велика, що людина ненавмисно завдає собі шкоди. Оскільки, на думку К. Хорні, світ є потенційно ворожим щодо дитини та людини, здається, що страх у людини вже закладений і єдине, що може врятувати її від тривоги, – це позитивний ранній досвід від виховання, набутого в родині. К. Хорні виводить тривогу з несприятливо сформованих стосунків особистості з ворожим світом і трактує її як відчуття ізоляції та безпомічності. Таку ситуацію можна було б вважати нормальною, якби її прояв обмежувалися тими ситуаціями, де панує реальна ворожнеча (Хорні, 2016). Але К. Хорні не відокремлювала прояви адекватної тривожності від неадекватної. Оскільки світ загалом антилюдський, виходить, що тривога завжди адекватна.

Кочерга О., Васильєв О. розглядають тривожність крізь призму статево-вікових характеристик (Кочерга, & Васильєв, 2003). Причиною тривоги завжди є внутрішні конфлікти дитини, невідповідність собі, суперечливість її бажань, коли одне сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Так, конфліктні внутрішні стани школяра можуть бути викликані: 1) суперечливі вимоги, що виходять з різних джерел (або ж з одного ж: батьки говорять собі те саме, то дозволяють, то грубо відмовляючи); 2) неадекватні вимоги, невідповідні здібності та прагнення дитини; 3) негативні вимоги, які ставлять дитину в принизливу, залежну ситуацію (Вірна, 2006).

Тривога не завжди проявляється в явній формі, так як це досить важкий стан. Це може змінити зовнішній і внутрішній образ тривоги до

невпізнання. Страх є «першою похідною» тривоги. Його перевага в надійності, бо він завжди залишає вільний простір. У разі сильного страху його об'єкт немає нічого спільного з реальною причиною тривоги, яка викликала цей страх. Дитина боїться школи, але в основі лежить сімейний конфлікт, який вона глибоко переживає. Незважаючи на те, що страх, порівняно з тривогою, дає дещо більше відчуття безпеки, все ж це дуже важкий стан для життя. Зазвичай, перероблення тривожного переживання не закінчується на стадії страху. Чим старшими є діти, тим рідше спостерігається прояв страху, але частішими є інші, приховані форми тривожності. Притулком багатьох дітей, порятунком від тривог є світ фантазії. У фантазіях дитина вирішує свої невирішені суперечності, уві сні задовольняє свої незадоволені потреби. Це дозволяє людині в думках піти від реальності, побудувати свій внутрішній світ, не обмежений загальноприйнятими рамками, з творчістю підходити до розв'язання різноманітних проблем. Але фантазії повинні мати зв'язок із реальністю.

Неспокійні діти часто приходять до простого висновку – щоб нічого не боятися, варто змусити їх боятися мене. За словами Еріка Берна, вони хочуть передати свою тривожність іншим. Самовпевнені, агресивні, що принижують оточуючих при кожній нагоді, вони зовсім не виглядають тривожними. Їх мова і манери неохайні, одяг надмірно «вишуканий». А втім, у глибині душі таких дітей часто ховається тривога. А поведінка і зовнішність – це лише способи позбутися почуття невпевненості в собі, усвідомлення того, що людина не може жити так, як їй хочеться (Берн, 2016).

Інший вихід тривожних переживань, що часто зустрічається – пасивна поведінка, непоквапливість, індиферентність, бездіяльність. «Маска» байдужості ще оманливіша за «маску» агресії. Інертність, відсутність будь-якої емоційної реакції заважає нам розпізнати тривожну основу, внутрішнє протиріччя, що призводить до розвитку цього стану. Пасивна поведінка – «апатія» – часто виникає при гіперопіці батьків, при їх «симбіотичному» співіснуванні, коли батьки повністю виконують усі бажання молодшого, отримуючи натомість цілком слухняну, але безвольну дитину, яка до того ж позбавлена соціальних навичок (Максименко, Максименко, & Главник, 2003).

Також причиною пасивності є авторитарне виховання в сім'ї. Апатія часто є результатом неефективності інших методів боротьби.

Діти з високим рівнем тривожності є надто чутливими до своїх невдач та гостро на них реагуючи, схильні кидати діяльність, у якій відчувають труднощі. Такі діти можуть помітити різницю в поведінці на уроці та поза ним. Поза школою це жваві, комунікабельні та безпосередні діти, на уроках складні та напружені. Їхня мова може бути дуже швидкою та поспішною, а також повільною та складною. Зазвичай, виникає рухове збудження: дитина перебирає руками одяг, щось маніпулює (Василенко, 2010).

У школі навчальна діяльність дитини неминуче супроводжується почуттям тривожності. Відповідно до закону Ієркаса-Додсона, за рахунок оптимального рівня тривожності підвищується продуктивність. Вже ситуація нового, невідомого навчання, ситуація вирішення проблеми, коли необхідно докласти зусиль, щоб зрозуміти незрозуміле, завжди приховує невизначеність, протиріччя, а отже, і привід для хвилювання.

Повністю позбутися стану тривожності можна лише, коли усунути всі когнітивні труднощі, що нереально і непотрібно. Але в багатьох випадках ми маємо справу з деструктивними проявами тривожності. Відрізнити конструктивну тривожність від деструктивної є доволі складним, і тут не можна орієнтуватися лише на формальні показники навчальної діяльності. Якщо тривожність змушує дитину краще вчитися, це зовсім не гарантує конструктивності її емоційних переживань. Острах бути самотнім породжує тривожність, яка шмагає школяра, змушуючи його всіма силами намагатися виправдати те, чого очікують дорослі і зберегти в їхніх очах свій престиж. Однак робота в умовах значного перенапруження психічних сил може дати лише тимчасовий ефект, який в майбутньому перейти на емоційний зрив і розвиток шкільного неврозу з іншими небажаними наслідками. Емоційна нестійкість старшокласника змінюється млявістю та байдужістю в 6-8 середніх класах (Гончаренко, & Володько, 1995; Дмитерко-Карабин, & Королик, 2007; Кобзар, 2001; Маланчій, 2014; Масол, 2003; Михайлишин, 2013 та ін.).

Наскільки конструктивною є тривожність дитини, уважні педагоги легко можуть зрозуміти, спостерігаючи за нею в ситуаціях, що вимагають максимального рівня активності усіх наявних у неї можливостей. Деструктивна тривожність викликає панічні стани та смуток. Тривожність не тільки руйнує навчальну діяльність, але й руйнує особистісні конструкції. Звичайно, тривога – не єдина причина



поведінкових розладів. Існують і низка інших механізмів відхилення у розвитку дитини. Психологи-консультанти, однак, стверджують, що більшість проблем, з якими до них звертаються батьки, більшість явних порушень, які перешкоджають нормальному перебігу навчання і виховання, в основному пов'язані з тривожністю дитини.

Дитяче занепокоєння викликають, перш за все, неправильне виховання дитини та несприятливі відносини, особливо з матір'ю. Отже, відмова від матері, відмова від дитини викликає у неї тривогу через неможливість задовольнити потребу в любові, пестощі та захисті. У цьому випадку виникає страх: діти відчують зумовленість материнської любові («Якщо я буду робити щось погане, мене не полюблять»). Тривожність у дітей також може бути обумовлена особливостями спілкування з дорослою дитиною: домінуванням авторитарного стилю спілкування або суперечливістю вимог і оцінок. Жорсткі рамки, встановлені авторитарним учителем, часто вимагають високого темпу уроку, що тривалий час тримає дитину в постійному напруженні та породжує страх, що вона не встигне або зробить щось не так. Дисциплінарні заходи такого вчителя часто зводяться до осуду, крику, негативної оцінки та покарання.

Інша ситуація – підвищений рівень відповідальності. Коли тривожна дитина впадає в це, причиною її тривоги є страх не виправдати надій і очікувань дорослого. У таких ситуаціях тривожні діти зазвичай характеризуються неадекватною реакцією. При їх передбаченні, очікуванні або частому повторенні однієї і тієї ж тривожної ситуації у дитини формується стереотип поведінки, певний зразок, що дозволяє уникнути тривоги або максимально її зменшити. Такі моделі включають систематичну відмову відповідати в класі, відмову брати участь у заходах, що провокують тривогу, мовчання дитини замість того, щоб відповідати на запитання незнайомих дорослих або людей, до яких дитина має негативне ставлення.

**Висновки.** Тривожність у дитинстві – це стійкий розвиток особистості, який триває досить довго. Як будь-яка складна психологічна сутність, тривога характеризується складною структурою, яка включає когнітивні, емоційні та операційні аспекти з емоційним домінуванням, і є похідною від багатьох сімейних розладів. Трактуювання витоків тривожності у різних дослідників можемо спостерігати два

підходи – бачення тривожності як притаманної особистості властивості та бачення тривожності як ворожої реакції на зовнішній світ.

### Список використаних джерел

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди : [пер. з англ.]. Київ : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2016. 256 с.
2. Вірна Ж.П. Прогнозування життєвих перспектив в умовах психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей загальноосвітньої школи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 1–4.
3. Кочерга О., Васильєв О. Психічне здоров'я молодшого школяра. *Бібліотека психолога*. 2003. С. 40–57.
4. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти (*Our Inner Conflicts*), 1945.
5. Хорні К. Невротична особистість нашого часу (*The Neurotic Personality of our Time*), 1937. ; пер. з англ. і примітки А.І. Фета. *Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden)*, 2016. 186 с.

### А.М. Бузід

майор, аспірантка лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
начальник групи психолого-педагогічного забезпечення  
підготовки військових фахівців Військової академії,  
Одеса, Україна

### О.А. Чиханцова

доктор психологічних наук,  
старший дослідник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРСТВА

Феноменологія військового лідерства включає в себе різноманітні теорії та підходи до розуміння та аналізу поведінки та діяльності військових лідерів. Військове лідерство є важливою складовою військової стратегії, яка має на меті досягнення стратегічних цілей та завдань, заданих військовій організації.

У контексті стратегії, феноменологія військового лідерства досліджує роль лідерів у формуванні та реалізації військової

стратегії, а також їхній вплив на підлеглих та інші групи військових. Військовий лідер повинен мати не тільки знання, досвід та навички у військовій справі, а й здатність вміти мобілізувати та мотивувати підлеглих до досягнення спільної мети.

У військовій стратегії, лідерство може бути інтерпретоване як фактор, що впливає на стратегічні цілі та задачі, які має військова організація. Військові лідери можуть використовувати різні підходи до управління і мобілізації військового персоналу, залежно від ситуації та цілей, які ставляться перед ними. Одним з ключових елементів військового лідерства є комунікація, яка повинна бути чіткою та ефективною, щоб забезпечити розуміння та виконання стратегічних завдань.

Зазначимо, що феноменологія військового лідерства має важливе значення для розуміння та реалізації військової стратегії, включаючи управління та мотивацію підлеглих, комунікацію та розуміння необхідних дій для досягнення стратегічних цілей. Військове лідерство є ключовим фактором виховання майбутніх офіцерів, оскільки офіцер не тільки служить своїй країні, але таємницею успіху є його здатність керувати та мотивувати інших для досягнення спільної мети.

Слід наголосити, що у військовій навчальній програмі, лідерство має бути доцільно вбудоване у всі аспекти підготовки. Військові лідери повинні бути здатні знаходити шляхи для мотивації та мобілізації підлеглих, розвивати їхні особисті якості, сприяючи їхньому розвитку та використовуючи їхні здібності для досягнення спільної мети. У військовому навчальному процесі, навчання лідерства має бути наслідуване вже з первинної підготовки, де командування групами курсантів з використанням різноманітних методик дослідження та виконання різних завдань. Також дуже поживною ділянкою для виховання майбутніх офіцерів є участь курсантів в різноманітних воєнно-спортивних змаганнях, які розвивають командний дух, завзятість і витривалість.

Крім того, вважаємо, що військова культура повинна бути зосереджена на розвитку потенціалу майбутніх офіцерів як лідерів, заохочуючи їх до самостійного дослідження та поваги до військової традиції. Таким чином, військове лідерство виходить очевидно першим і найважливішим фактором виховання майбутніх офіцерів в аспекті досягнення до військової місії, здатності керувати та

мотивувати інших для досягнення спільної мети, і, крім того, забезпечити успіх в майбутньому.

Військове лідерство є ключовим фактором виховання майбутніх офіцерів, оскільки офіцер не тільки служить своїй країні, але таємницею успіху є його здатність керувати та мотивувати інших для досягнення спільної мети.

Із аналізу наукової літератури слідує, що формування лідерських якостей у військових залежить від кількох факторів, включаючи психологічні.

Дослідження Маккола та Янга (2015) вказують, що одним з ключових психологічних чинників формування лідерських якостей у військових є внутрішня мотивація. Глибокий рівень мотивації допомагає військовим лідерам бути визначними, наполегливими та рішучими під час виконання завдань. Інші дослідники, такі як Ньюман (2016), підкреслюють важливість запобігання стресу та втоми у військових діях. Уряд любить маневрувати військовими і змушує їх пройти через виклики, які можуть викликати психологічну втоми та стресові реакції. Військові лідери повинні бути здатні до ефективного розуміння та управління стресом, щоб продовжувати досягати успіхів та зберігати здоровий психологічний стан.

Важливим психологічним чинником формування лідерських якостей у військових є здатність до адаптації до змін. Це допомагає досягати успіху та досягати рішень у складних ситуаціях. На думку Клаус (2017), військові лідери повинні бути здатні залучати на звернення до побічних потоків для досягнення успіху. Узагальнюючи, можна сказати, що фактори формування лідерських якостей в армії включають внутрішню мотивацію, запобігання стресу та втоми, здатність до ефективного управління стресом та здатність до адаптації до змін. Важливим є збереження здорового психологічного стану та залучення побічних потоків для досягнення успіху.

Українські дослідники також активно досліджували питання військового лідерства. Наприклад, Панич (2016) вважає, що одним з ключових елементів військового лідерства є здатність до ефективної комунікації. Військові лідери повинні бути здатні до зв'язку зі своїм підрозділом під час виконання завдань та забезпечення коректного спілкування, що надає можливість легко і швидко отримувати необхідні дані та забезпечувати ефективну роботу підрозділу.

Важливим аспектом військового лідерства є здатність до адаптації до непередбачуваних ситуацій. Кобалиюк (2018) вважає, що лідери повинні бути готові до різних викликів і бути готові до того, що надійна стратегія може не працювати в умовах бойового передового. Також, Роїк (2017) стверджує, що здатність до ефективного управління стресом є дуже важливою для військових лідерів. Стрес і втома можуть виникнути в результаті тривалих періодів бойових дій, ідеологічної зневіри, розладів в особистому житті або фізичній втоми. Лідери повинні мати здатність змогти керувати іншими в емоційно напружених ситуаціях.

Отже, в наукових працях про військове лідерство, питання ефективного комунікації, здатності до адаптації до не стандартних ситуацій та управління стресом виявляються ключовими факторами, що впливають на формування лідерських якостей у військових.

Українська психологиня Харламова (2016) вважає, що важливими якостями лідерів у військових конфліктах є здатність до прийняття рішень в умовах нестабільності, рішучість, витривалість, відвага і толерантність до неуспіху. Криницький (2014) стверджує, що емоційний інтелект також грає важливу роль у військовому лідерстві. Лідері повинні бути здатними налагоджувати зв'язки з підлеглими, розуміти їхні емоції, будувати довіру та сприяти розвитку інтелектуального потенціалу підлеглих. Також, Оксенчук (2017) вважає, що лідери повинні приділяти увагу формуванню сильних моральних цінностей і етичних стандартів. Це забезпечить їм репутацію чесності, правдивості та непохитної орієнтації на мету, що в свою чергу сприятиме розвитку та успіху підрозділу.

Отже, в українській психологічній літературі визначені ключові якості військових лідерів, такі як рішучість, витривалість, відвага, толерантність до неуспіху, емоційний інтелект, формування моральних цінностей та етичних стандартів.

За останні роки українські військові психологи провели декілька досліджень з питань військового лідерства. Основні напрямки цих досліджень включають:

1. Розвиток військового лідерства в умовах війни. У рамках цього напрямку проводяться дослідження з проблем формування та розвитку військового лідерства, а також розробляються методики для

вивчення соціально-психологічних та професійних характеристик військових лідерів.

2. Міжособистісні взаємини військового лідера та його команди. У рамках цього напрямку досліджується вплив міжособистісних взаємин військового лідера та його команди на ефективність виконання завдань.

3. Управління стресом та підтримка психічного здоров'я військових лідерів. У рамках цього напрямку проводяться дослідження з питань профілактики та корекції психічних розладів у військових лідерів, а також розробляються психологічні тренінги з метою підвищення стресостійкості та здоров'я військових лідерів.

**Висновки.** У результаті проведених досліджень науковці зробили висновки про те, що військове лідерство має бути базовою складовою професійної підготовки військових керівників. Для ефективного виконання своїх обов'язків, військові лідери повинні мати не тільки професійні знання та навички, але й певні соціально-психологічні компетенції, а також бути здатними до міжособистісних взаємин зі своєю командою та іншими військовими підрозділами. Вони також наголошують на необхідності забезпечення підтримки психічного здоров'я військових лідерів, що полягає в призначенні кваліфікованих терапевтів, проведенні профілактичних бесід та тренінгів зі стресу та здорового способу життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Доктрина з військового лідерства в Національній гвардії України. Наказ командувача Національної гвардії України 06.12.2022 № 450;

2. Кокур О.М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип.4 (29). С. 170–174.

3. Наказ головнокомандувача Збройних сил України 17.11.2023 № 325 Про затвердження Стратегії розвитку військового лідерства у Збройних Сил України.

4. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України : *монографія*. О.В. Бойко. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2020. 667 с.

**Е.С. Главінська**

аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет,  
Рівне, Україна

## **ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ПІДХІД У ПАРАДИГМІ АДАПТИВНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Першим виокремленим нами підходом є *психосемантичний підхід*. У парадигмі *психосемантичного підходу* (Mykhalchuk, & Onufriieva, 2020) вчені пояснюють причину дезадаптивної поведінки старшокласників розладами в структурі ідентичності, що пов'язані з дезадаптацією, стресовими станами, індиферентністю, інфантильністю, залежністю від соціальних норм і правил. Батьки старшокласників пояснюють такий стан речей самознецінюванням учнів, низькою самооцінкою, адикціями (наприклад, алкоголізмом, токсикоманією, наркоманією).

У сучасних психосемантичних дослідженнях (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot, & Onufriieva, 2020) за допомогою методу семантичного диференціалу було встановлено домінуючі особистісні властивості, які увійшли до психосемантичного простору «Сила – Активність», тобто є базовими для семантизації особистісного профілю учня старшого шкільного віку. Це такі якості, як агресивність, тривожність, залежність від дорослих, егоїзм, істеричність, впертість, скритність та ін., які є причиною дезадаптивної поведінки учнів. Внаслідок цього старшокласники мають неабиякі труднощі в адаптації, у взаємостосунках з оточуючими дорослими. Це особистісні якості старшокласників досить-таки негативно позначаються на характері взаємодії школяра з дорослими великою мірою завдяки дезадаптивних особистісних реакцій. Вченими було доведено, що дезадаптивні функції особистості мають здатність виявлятися, перш за все, в конфліктних ситуаціях. При цьому подолання конфліктів ніяким чином не фасилітує актуалізацію позитивних, досить-таки конструктивних змін в парадигмі міжособистісної взаємодії.

Тому психосемантичний підхід наголошує, що актуальними в психологічній практиці є особистісні зміни, які сприяють становленню характеристики адаптивності в сімейних взаємостосунках.

Психосемантика наголошує, що адаптивність особистості у сімейних взаємостосунках має розглядатися як цілковито динамічний процес взаємодії батьків і дітей у гармонійній системі сімейних взаємостосунків. При цьому психосемантика актуалізує суттєві прояви особистісних змін, ускладнені дезадаптивною поведінкою старшокласників, які палять, вирізняються алкогольною пристрастю або вживають психоактивні речовини. За допомогою психосемантичного методу стає можливим побудувати психосемантичний особистісний простір старшокласника, який буде характеризуватися прийняттям нових ролей та створенням нового образу себе, які, попри все, не характеризуються становленням самоідентичності старшокласника.

Вчені, яких ми віднесли до психосемантичного підходу, неодноразово звертали свою увагу на те, що батьківські та дитячі взаємостосунки нерідко залежать від травматичного досвіду, який діти набули ще в ранньому дитинстві. Домінують роль у психосемантичних дослідженнях становлення батьківських і дитячих взаємостосунків традиційно відіграють сексуальність, агресивність, страждання, переживання, а також таким базовим потребам, як потреба в їжі, одязі, будинку. Згідно З.Фрейду (Freud, 1982), мати є для дитини, з одного боку, базовим і найважливішим джерелом задоволення, домінуютьним об'єктом лібідо, а, з іншого боку, – особою, що диктує морально-етичні принципи, формулює закони, характеристики та механізми життєдіяльності. Зрозумілим є те, що батьки мають неабиякий вплив на дитину. Вчені (Mytnyk, Matvienko, Guraliuk, Mykhalchuk, & Ivashkevych Et., 2021) стверджують, що спосіб і повнота задоволення дитиною своїх біологічних потреб, які формуються вже на ранніх стадіях життєдіяльності, закладають неабиякі основи довіри, прийняття, активності, цілепокладання та сенсоутворення в своєму майбутньому житті.

Отже, представники психосемантичного підходу надають перевагу суто біологічним факторам у життєдіяльності особистості. Домінують роль, зазначають ці вчені, мають ці фактори у становленні адаптивних сімейних взаємостосунків. Представники цього напрямку наголошують на ролі позитивних взаємостосунків між дитиною і матір'ю, починаючи вже з раннього віку, які зумовлюють формування особистості в її усьому подальшому житті. У системі виховання та навчання дітей, побудованої на засадах психосемантичного напрямку,



неабияка увага наголошується на взаємостосунках між матір'ю і дитиною. В роботах вчених актуалізується увага на діях і ролі матері, яка має піклуватися щодо дитини, годувати її, тобто цілковито задовольняти потреби дитини. За таких умов підрастаюча особистість буде почувати себе в повній безпеці. Позитивне ставлення матері до дитини актуалізуватиме та розвиватиме соціальні почуття та бажання дитини, сприятиме становленню у неї емпатії. Всі ці психологічні чинники відображуватимуться на формуванні особистості дитини, експлікуватимуться у складних фреймах формуванні її особистості.

Представники психосемантичного напрямку неабияку увагу приділяли психотерапії сімейних взаємостосунків. Вчені є прихильниками інтенсивної психотерапевтичної допомоги, яка надається не лише в складних випадках, які вимагають безпосереднього втручання ззовні, а й профілактичної терапії, яка має застосовуватися в процесі проведення психологічних тренінгів, які мають стати звичайним, традиційним засобом психологічної підтримки, соціальної адаптації та соціально-психологічної реабілітації.

В парадигмі психосемантичного напрямку здійснював свої емпіричні дослідження і Е. Fromm (Fromm, 2005). Вчений розглядав батьківсько-дитячі взаємостосунки як деяку фундаментальну основу особистісного розвитку дитини. В працях Е. Fromm (Fromm, 2005) наголошено на якісних відмінностях між особливостями материнського і батьківського ставлення до дитини. Зокрема, вчений стверджує, що материнська любов є такою характеристикою, яка не може контролюватися дитиною, нею не можна «опанувати», вона або існує, або не існує. На противагу, батьківська любов характеризується тим, що батько виявляє спроможність любити лише за те, що дитина виправдовує його передбачення та очікування, прогнозування тощо.

У роботах іншого представника психосемантичного напрямку (Higgins, 1987) наголошується на неабиякому впливові соціального оточення на психоемоційний розвиток дитини. Проте, до соціального оточення вчений відносить і вплив членів сім'ї. Тому неабияку увагу Е. Higgins (Higgins, 1987) надає важливості материнського ставлення до дитини, а також необхідності цілеспрямованого формування психіки особистості. Автор наголошує, що період дорослішання постійно вимагає здійснення змін у взаємостосунках батьків із дитиною. Також учений актуалізує нашу увагу на тому, що сімейні взаємостосунки

проходять кілька етапів свого розвитку, починаючи від повної втрати незалежності матері під час народження дитини і до повного відновлення дитячої суверенності. При цьому домінувальна роль належить домаганням дитини. Так, суверенна особистість дитини буде формуватися лише у тому випадку, коли має місце постійний особистісний розвиток всіх членів сім'ї, не лише дитини, а й батька і матері.

**Висновки.** Психосемантичний науковий підхід дає нам можливість розуміти *адаптивні взаємостосунки батьків і дітей у сім'ї* як процес прийняття поведінки один одного як особистісно значущої, коли і форма, і зміст, інтенції та інтенсивність поведінки членів сім'ї можуть розглядатися як досить-таки адекватні, гармонійні та конструктивні. Всі ці моменти великою мірою сприятимуть актуалізації сімейних проблем у взаємостосунках батьків і дітей, і фасилітуватимуть продуктивне розв'язання будь-якої конфліктної ситуації.

#### Список використаних джерел

1. Freud S. Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten. 2<sup>nd</sup> ed. Frankfurt: Frankfurt am Main, 1982. 207 s.
2. Fromm E. Die Autorität in der Familie. Frankfurt: Frankfurt am Main, 2005. 156 s.
3. Higgins E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. № 94(3). 1987. P. 319–340.
4. Mykhalchuk N., Onufriieva L. Psycholinguistic features of representation of emotions by the concept of "Fear". *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Вип. 48. 2020. С. 206–227.
5. Mytnyk A., Matvienko O., Guraliuk A., Mykhalchuk N., Ivashkevych Er. The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. *Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II. 2021. Vilnius (Lithuania). P. 387–401. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6406>.
6. Vovk M., Emishyants O., Zelenko O., Drobot O., Onufriieva L. Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research*. Volume 8, Issue 01, January 2020. P. 920–924. <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117>

**О.І. Курик**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Одним із важливих завдань початкової освітньої ланки є диференціація навчальної діяльності молодшого школяра. Врахування індивідуальних особливостей та відмінностей, природніх задатків сприятиме успішній навчальній діяльності, де молодший школяр матиме змогу якнайкраще проявити свої таланти.

Початкова освіта відіграє важливу роль у всебічному й гармонійному розвитку підростаючої особистості. Одним із важливих завдань початкової освітньої ланки є диференціація навчальної діяльності молодшого школяра. Врахування індивідуальних особливостей та відмінностей, природніх задатків сприятиме успішній навчальній діяльності, де молодший школяр матиме змогу якнайкраще проявити свої таланти.

Кожен вік, як якісно особливий етап психічного розвитку, характеризується безліччю змін, що становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на даному етапі його розвитку. Це дає підставу говорити про соціально-педагогічні та психологічні особливості, притаманні дітям певного віку.

Молодший шкільний вік характеризується зміною соціальної ролі та провідної діяльності. У школі учні набувають не тільки нові знання та вміння, а й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, спосіб життя.

Молодший шкільний вік характеризується розвитком важливих психічних процесів: сприйняття, мислення, розвиток і формування мови, уваги, пам'яті, які починають набувати опосередкований характер, стають усвідомленими та вільними. Це перехідний період, коли дитина

поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості вживаються в її поведінці і свідомості у вигляді складних і суперечливих сполучень. Як будь-який перехідний стан, молодший шкільний вік відрізняється прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно виявити та розвинути (Столяренко & Чайковська, 2016).

Український психолог І. Бех у своїх дослідженнях зробив висновок, що в дітей молодшого шкільного віку помітно підвищується загальна психологічна сприйнятливність до виховних впливів, що допомагає розширенню зони найближчого морального розвитку. Завдяки потребі звертатися до власного внутрішнього світу, підвищується рівень його усвідомлення і дієвість регулюючої функції. Відтак, відповідальні наміри набувають все більшої питомої ваги в поведінці і діяльності школярів. Поведінку оточуючих людей молодший школяр починає пов'язувати з самооцінкою власних дій. Він оцінює свої вчинки у відповідності із засвоєними ним правилами, у своїх міркуваннях про інших людей він починає надавати більшого значення своїм власним критеріям (Бех, 2008).

Особливістю сучасного молодшого школяра є демократичність у стосунках з учителем, мимовільність поведінки, невміння регулювати свої дії відповідно до норм шкільного життя. Це природно для новачків, але як зауважують учителі, в сучасних першокласників спостерігається певна протидія вимогам до поведінки. «Потрібно», «не можна», «виконай до кінця» – все це сприймається лише за дуже великої наполегливості вихователя (Бех, 2008).

У шестирічок переважає мимовільна увага, хоча вони можуть і довільно регулювати свою поведінку, зосереджувати увагу на тому, що їх приваблює. Специфіка уваги дозволяє продуктивно виконувати певну роботу лише протягом 10-15 хвилин. Шестирічний вік – час інтенсивного розвитку пам'яті. У дітей домінує мимовільна пам'ять, внаслідок чого запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що цікаве; переважає прагнення вивчати нове передусім у наочно-образному та наочно-дієвому аспектах тощо. Першокласники мають певний досвід довільного запам'ятовування і відтворення, набутий у життєвих ситуаціях та іграх. Але володіти своєю пам'яттю, підпорядковувати мнемічні процеси свідомо поставленій меті діти починають лише в навчальній діяльності (Столяренко & Чайковська, 2016).

У шестирічних дітей зберігаються притаманні дошкільному віку особливості мислення. Вони можуть розв'язувати завдання, застосовуючи всі форми мислення, однак домінуючими у цьому віці є наочно-образне мислення, а при зустрічі з труднощами активізується наочно-дійове мислення. Ця форма мислення є важливим резервом для засвоєння знань дітьми (Тищук, 2013).

За даними С. Максименка, поведінка у дитини-шестирічки ще нестійка, залежить від її емоційного стану, що істотно ускладнює взаємини з однолітками та вчителем. Мета досягається набагато успішніше за ігрової мотивації та оцінки поведінки однолітками (у випадку командної гри). Формування волі істотно пов'язане з вихованням мотиву досягнення мети. У дітей цього віку достатньо розвинене мовлення. Для них характерна пізнавальна активність. Працездатність у шестирічок є невисокою, вони швидко втомлюються, тому для них необхідно створити особливий режим праці і відпочинку, використовувати індивідуальний підхід, постійний медичний нагляд. Особливо негативно впливають на працездатність шестирічок шум і галас (Максименко, 2004).

У віці шести-десяти років дитина усвідомлює, що є індивідуальністю, яка піддається впливу з боку суспільства, тобто має вчитися та в процесі навчання розвиватися, усвідомлювати загально прийняті норми суспільства, дотримуватись їх та одночасно вона розуміє, що є унікальною і прагне самоствердитись серед однолітків. В цьому віці діти вже більше розуміють та вдосконалюють вміння стримувати свої емоції (розчарування, гнів, роздратованість, заздрість тощо).

**Висновки.** У молодшому шкільному віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Довільність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди, якісний внутрішній план дій молодшого школяра.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2008. 838 с.
2. Загальна психологія : підручник / за редакцією академіка С.Д. Максименка. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. С. 608–609.

3. Столяренко О.Б., Чайковська О.М. Вікова психологія : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори»-2006, 2016. 252 с.

4. Тишук Л.І. Шестирічки в дошкільному закладі і школі : проблеми та перспективи. *Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць /за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 214–217.*

**Nataliia Mykhalchuk**

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

**Ernest Ivashkevych**

Ph.D. in Psychology, Translator,  
Assistant Professor of the Department of Practice of English,  
Rivne State University of the Humanities,  
Rivne, Ukraine

**PSYCHOLOGY OF ICT TRAINING AT THE ENGLISH  
LESSONS**

ICT training at the English lessons is an effective pedagogical tool for learning foreign language culture and the development of pupils' skills of communication. Teachers note that the use of ICT contributes to the acceleration of the learning process, the growth of pupils' interest in the subject, to improve the quality of learning, to allow schoolchildren to individualize the learning process and to make it possible to avoid subjectivity in studying and assessment (Онуфрієва, 2020). Lessons of a foreign language using ICT are distinguished by the diversity, heightened interest of pupils in a foreign language and emphasize on their effectiveness.

However, contemporary ICT for teaching English is mainly represented by didactic audio materials, and the resource capabilities of the Internet educational environment allow us the use of special, absolutely new interactions. Pupils do not need to invest additional material resources for

their purchase. English teachers should master the use of ICT techniques and tools for organizing a person-centered educational process, but so far, there is no comprehensive scientific and methodological recommendations that have been developed for the latest time.

Thus, a need for the research search for new approaches to the organization of pupils' activity in the classroom, where information and communication technologies are in the integral connection with the organization of the educational process, in a whole, requires solving the following *research problems*: what possibilities of using information and communication technologies at the English on-line lessons at contemporary system of teaching at the universities there are; what features of their use are the main ones; what resource capabilities the information and educational environment would have in the context of the modernization of Ukrainian system of education in the whole.

In our research we *firstly highlighted* the following guidelines for the use of ICT at the English lessons during providing different forms of on-line studying:

1. When choosing educational material and organizing the educational process, it is necessary to take into account the age characteristics of pupils, as well as the level of their language proficiency.

2. The goals and objectives of the lesson should be formulated in accordance with the curriculum and necessary requirements.

3. When selecting tasks that are performed on and by a computer, it is necessary to take into account the level of the ability of pupils to have different forms of the activities with computer programs.

4. Pupils should study in a special room equipped with the technical tools which are necessary for conducting on-line lesson with ICT. At the same time, hygienic and health-saving standards for computer activity should be observed in any way.

5. Computer programs should be one of the main, important components of the educational process and they would be used where it is appropriate.

6. When planning a lesson using ICT, the teacher should take into account such didactic requirements, according to which:

- it is necessary to define clearly the pedagogical goal of using information and communication technologies in the educational process in the paradigm of on-line studying;

- it is important to clarify where and when ICT will be used at the lesson when submitting educational material and gaining specific educational information by on-line studying and teaching;

- it is necessary to take into account the specifics of the educational material at the English language lessons.

7. The use of ICT in the classroom of the English language makes it possible to organize individual autonomy activity of pupils. When learning to listen, each schoolchild has a great opportunity to hear foreign language speech. While learning to speak, each pupil can pronounce phrases in a foreign language with a help of a microphone. In a case of learning grammatical phenomena, each schoolchild can perform Grammar exercises, achieving the correct answers. While learning to read each pupil can read the text and perform tasks, which give greater efficiency for studying English.

8. The teacher can use game programs to organize the activities with the vocabulary and Grammar of English, as in the process of playing, pronunciation, spelling and translation of words which are well learned.

9. When teaching phonetics, the teacher has to use various Internet resources effectively that contain the necessary educational material on any topic.

10. At the lesson we should use various organizational forms of the activity: group-activity, pair and individual forms. In order to involve everyone and any material, the teachers need to develop and improve their organizational skills in order to plan the course of the lesson properly and effectively.

11. It is advisable to use ICT at the lessons of the English language in order to increase the motivation of pupils to learn the language in the future and more effectively master the educational material.

12. It is necessary to consider the consistency of the selected information for each lesson. The teacher has to select some problems, texts and relevant tasks correctly. Also, the teacher will expand the socio-cultural space, allowing pupils to realize the understanding of their place, role and importance in global human processes.

13. It is necessary to select such educational material that would contribute to the upbringing of the personality of the child, the development of his/her active life position, patriotism, love to their country and neighborhood.

*The practical significance* of studying on-line process of teaching the English language at school is: we developed a set of exercises for the lessons



of the English language for senior pupils by using the resources of the personal account on Google Drive, with the aim of the formation, improvement and control of their speaking skills.

Also, in our research we selected Internet resources for realization of educational purposes of on-line studying.

*The practical significance* of our research was in our whole proof, that when preparing for on-line lesson or extracurricular on-line lesson in English using ICT, the teacher can follow *the following algorithm*:

1. To study the curriculum and the requirements of the tasks and problems, to formulate the goals and objectives of the English lesson.

2. To study the material of the textbook and gain personal additional benefits.

3. To evaluate the technical possibilities for using ICT (availability of the equipment, schedule of the activity of the information offices, etc.).

4. To choose ICT in accordance with the goals and objectives of each lesson.

5. If it is necessary, the teacher has to develop independently the missing tasks and electronic resources, to attract specialists or students for these forms of on-line activities.

6. Before organizing the lesson, the teacher has to view and listen to all the participants of the educational process, to select educational material, to make timekeeping correctly and to draw up a plan and flow chart of the lesson.

7. The teacher should also remember that overloading the lesson with ICT means to lead to an irrational distribution of working time, to decrease pupils in the process of their activity and to achieve the effectiveness of learning in general.

In addition, the virtual presence of the user in the software learning environment in a great degree mobilizes all the main channels of his/her perception of studying new information on-line. There are visual, auditory and motor stages of perceiving on-line information. Also, on-line technologies allow the pupils to start their activities simultaneously, as it usually happens in everyday reality. On-line information, having been perceived in this way, is not based on scattered, but on selective attention of users of the Internet. On-line studying is more efficiently processed as a result of use of speech-thinking operations. They are more reliably stored in pupils' memory, and it is clear from it more quickly. But it is precisely selective attention, according to specialists in Cognitive Psychology, that it is the basis of targeted and effective learning (Mykhalchuk & Ivashkevych Er., 2019).

Using the traditional methods of organizing a lesson, the teacher is the main subject of giving new information for pupils; it requires each schoolchild to concentrate, to be active, to develop own memory. Not every pupil is able to display the activity in this mode. Psychological features of the character, the type of perception of the child become the cause of different mistakes. At the same time, modern requirements for the level of education do not allow the teacher to reduce the amount of information, which is necessary or not necessary for each pupil to master the problem questions at the lesson.

However, when organizing a lesson with the use of computer programs, the information is provided to schoolchildren in a colorful way, using animation effects, in the form of a text, a diagram, graphics, drawings. All this, in the opinion of modern scientists, makes it possible to explain the teaching material more clearly and accessibly than orally. It is also very important that at such lessons the pupil can work individually, moving forward in comprehending the new material at his/her own educational paradigm, returning to the incomprehensible, if it is required, or to be running ahead if the person needs it. Also, the computer is more loyal to a variety of pupils' responses: it does not accompany schoolchildren's activity with some praising or with negative comments, which develop pupils' independence and creates a favorable social and psychological atmosphere in the classroom, giving them self-confidence. This is the most important factor for the development of pupils' individuality.

### Literature

1. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх 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>.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО І МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ**

**С.Д. Максименко**

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

**К.С. Максименко**

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

### **ВІД ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ (ІНТЕРВЕНЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ) ДО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ. Самоконтроль та саморозвиток як фундаментальні якості особистості підкреслюються у різних підходах. Так, зокрема, Л.І. Божович визначає особистість як такий рівень розвитку індивіда, котрий уможливує здійснення ним контролю над подіями власного життя та над самим собою. У нашому визначенні підкреслено головне: природа людської психіки – особистісна.

Вищий із відомих нам рівень розвитку буття, наділений рефлексією, і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини у світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо у світі.

Онтогенез особистості.

Нужда – енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі.

Нужда – єдина вихідна інтенційна сила, що спрямовує особистість і зумовлює її розвиток і саморозвиток.

Якщо виходити з методологічної парадигми генетичної психології як потужного евристичного потенціалу пізнання, то він потребує інформування системного мислення, психологічної організації

навчання, і найголовніше – віднайдення адекватного методу проблемі дослідження. Якщо взяти проблему психології когнітивних процесів, то в ній сплітається в єдиний органічний вузол і сама психологічна організація навчання, і особистісний розвиток, а найголовніше, що тут домінує думка, мислення, системність мислення. Тому є доцільність об'єднати методи: експериментально-генетичний, генетико-моделюючий і генетико-креативний. У чому суть проблеми? Щоб рухатись в якійсь площині вперед, то треба розчистити завали, треба намітити певний шлях.

Цей певний шлях має досягати ключового моменту. Цей момент буде проявлятися у використанні експериментально-генетичного методу, оскільки буде стояти на позиціях формування теоретичного мислення. І він має в собі висвітлити проблему одиниці, яка буде розгортатись у генетико-моделюючому методі до особистості. І якщо ми говоримо про генетико-креативний метод, у ньому висвітлюється креативність. Особистість тут розкріпачується повністю. І через це генетико-креативний метод буде виступати найбільш доцільно. Що ж мається на увазі, якщо будувати цю систему до переходу певного контенту змісту тих дисциплін, де ми будемо формувати різноманітні властивості. Для того, щоб розпочати цей момент, нам треба зупинитися на експериментально-генетичному методі. Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення.

Цілісність, яка присутня в усій особистості і в кожній окремоті, яка специфікується кожного разу відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. У цьому сенсі експериментально-генетичний метод є «типовим» номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається «за дужками», і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи із конкретних і часткових результатів.

Експериментально-генетичний метод задає способи побудови вищих психічних функцій, рис, яких набуває суб'єкт у процесі опрацювання навчального змісту. А опрацювання поєднує генетичні та структурно-функціональні властивості психічного й містить структури (у формі аналізу), подібні до психічного явища.

Тлумачення психічних процесів як регуляторів діяльності та поведінки людини змушує визнати, що закономірності психічного розвитку – це потрібний і логічно зумовлений наслідок, це властивість їх як структур, створених експериментально-генетичним методом.

Отже, говорячи про зміну методологічних орієнтацій наукової психології, які дозволили б їй бути ефективнішою у сфері практики, ми маємо на увазі зближення емпіричного та теоретичного рівнів психологічного пізнання. Така можливість, на наш погляд, реально існує. З одного боку, особистість (як об'єкт психології) об'єктивно є цілісною. Цілісність – атрибут, форма існування і розвитку даного утворення, притаманна йому абсолютно. Будь-яке штучне, уявне розмежування даної цілісності, здійснене не за її логікою, призводить до неможливості наповнення її емпіричними фактами. Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати «логіка дослідника».

Водночас, отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, використовувались у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання. Дальше його звуження, а отже, «здрібнення» отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання виступають відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Нове бачення проблем особистості, як предмету психології, вимагає серйозної методологічної рефлексії: потрібно виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії – евристичність та практична ефективність психологічного знання про єство, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Яким шляхом має йти наше дослідження? Вихід на нього, передусім, передбачає пошук способів аналізу та засобів експериментування, які уможливають вихід на нові обрії розуміння зародження самого життя; розкриють явлення психічного в житті кожної людини. Усі ці питання методологічного плану необхідно вирішувати не лише в межах теоретичної, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, пред'явлені до неї системою освіти, охорони здоров'я та суспільного життя.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: «З чого ж починається життя?» Саме так принципово ставимо ми питання. І саме з цієї позиції прагнемо рефлексувати науково-історичний досвід, накопичений у світовій психології. З самого початку слід визначитись щодо царини сучасної персонології. Ми не прагнемо стати у безкінечний шеренг інтерпретаторів теорій особистості. Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення й існування, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження. І з цієї точки зору ми прагнемо обережного використання тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є, зазвичай, дуже глибокими і правильними, а часто й просто геніальними.

Головне завдання – знаходження генетично вихідного відношення, яке могло б висвітлити об'єктивне становлення теоретичних рефлексій. У зв'язку з цим хотілось би повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на нашу думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних у певну парадигму. Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію, і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, використовувати дослідження в практиці.

### Список використаних джерел

1. Maksymenko, S.D. Genetic principles of creative personality confident as a propulsion of mental development. Ottawa: Accent Graphics Communications and Publishing. Glasgow: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited. 2021. 615 p.

2. Максименко С.Д., Деркач Л.М., Розуміння сучасної когнітивної війни в глобальному вимірі, її генезис в українському контексті: огляд та напрямки майбутніх досліджень. *Оборона і стратегія*. Університет оборони БРНО. Випуск 1, Том 23 (червень 2023). С.126–148.

3. Максименко С., Яланська С., Атаманчук Н., та ін. Psychophysiological unloading with compliance taking into account: aeroariphythotherapy resource. *Acta Balneologica*. 2023. № LXV (2), P. 98–104.

4. Максименко С.Д., Ірхін Ю.Б., Деркач Л.М., Марусинець М.М., Касинець М.М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний

посібник. Том 2. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 356 с. ISBN 978-617-555-092-2

5. Максименко С.Д., Ірхін Ю.Б., Деркач Л.М., Марусинець М.М., Касинець М.М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний посібник. Том 1. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 384 с. ISBN 978-617-555-093-9

6. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: «Видавництво Людмила» 2022. 420 с. ISBN 978-617-7828-00-0

### **О.В. Дуса**

кандидат психологічних наук, доцент,  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,  
Дніпро, Україна

## **ПОЧУТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ: ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ І НАСЛІДКИ**

Почуття психологічної безпеки особистості належить до тих важливих психологічних феноменів, значущість яких найбільш повно усвідомлюється у випадку її порушення. Події в Україні останніх років докорінно порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого можуть бути досить різноманітними.

Психологічна безпека особистості сьогодні розглядається як стан захищеності психіки від впливу різноманітної негативної, руйнівної інформації, яка ускладнює функціонування адекватної соціально-психологічної й морально-етичної поведінки людини, її конструктивної життєдіяльності, відношення до оточуючого світу й до самої себе. Саме психологічна захищеність сприяє повноцінному розвитку особистості, розкриттю креативного потенціалу, забезпечуючи конструктивну поведінку у життєвих та професійних ситуаціях.

На суб'єктивному рівні стан психологічної безпеки особистість переживає як відсутність загрози значущим цінностям і психологічному комфорту в конкретних життєвих ситуаціях. Інтенсивність цих

переживань визначається особливостями індивідуального осмислення дійсності. На соціальному рівні потреба в безпеці стає провідною, детермінуючи мотивацію соціальної поведінки особистості, специфічним чином трансформуючи інші базові групи потреб [3; 4].

У свій час К. Хорні вважала, що тривога виникає внаслідок відсутності почуття безпеки у міжособистісних стосунках. Все те, що у стосунках з батьками руйнує відчуття безпеки у дитини, призводить до базальної тривоги, відчуття самотності та безпорадності перед потенційним небезпечним світом. Для подолання почуття недостатньої безпеки, безпорадності та ворожості, дитина часто змушена вдаватися до різних захисних стратегій.

У дорослому житті внутрішнє почуття небезпеки може виникати навіть у безпечному середовищі, у такому випадку людині доводиться враховувати попередні стани тривоги, щоб пояснити, чому в даному конкретному випадку виникає почуття дискомфорту, напруження. Щоб зрозуміти джерела внутрішнього почуття небезпеки та його розвитку нам доводиться повертатися до дитинства.

Сім'я виступає провідним чинником, який здатний вплинути на рівень психологічної безпеки дитини, створювати основи її збереження в дорослому самостійному житті. Аналіз вікових аспектів феномену психологічної безпеки в сучасних теоретичних та емпіричних дослідженнях стосується переважно виявлення особистісних та середовищних чинників, що порушують психологічну безпеку дітей та призводять до відхилень у їх психічному та психологічному здоров'ї (О. Вихристюк, Л. Гаязова, І. Ющенко та ін).

Важливими є дослідження захисних властивостей особистості та умов, що посилюють відчуття психологічної безпеки дітей. Психологами доведено, що порушення психологічної безпеки у дітей переживається ними як певний, недосяжний для усвідомлення, психічний стан чи емоційний комплекс, що пов'язаний з несприятливою обстановкою в сім'ї та неправильним ставленням батьків, внаслідок чого не задовольняються базові потреби дитини. Ці неусвідомлені переживання завжди були предметом дослідження в психоаналізі. Саме представники психоаналізу впровадили термін «психологічна безпека» в науковий обіг.

Фактором формування психологічної безпеки дитини Е. Еріксон вважав соціальну взаємодію, позитивним полюсом якої є довіра, а негативним – недовіра. Якщо дитина не отримує належного догляду, не



відчуває турботу, то у неї формується недовіра – боязливість і підозрілість по відношенню до навколишнього середовища. Всі вісім стадій розвитку, на яких наполягає Еріксон, закінчуються позитивним чи негативним вирішенням питань про своє місце і ставлення до навколишнього світу і до себе. При позитивному результаті в індивіда формується почуття довіри до навколишнього світу, самостійність, підприємливість, вмільість, ідентифікація «Я», почуття близькості зі своїм найближчим оточенням, здатність людини цікавитися долею людей за межами сімейного кола, відчуття осмислення власного життя. При негативному результаті – почуття глобальної недовіри, нерішучості, власної неповноцінності, незрозуміння соціальних ролей, самотності, стану самопоглинання і почуття безнадійності.

З перерахованого видно, що при позитивному результаті завершення кожної стадії розвитку людини формується почуття спокою і впевненості, а при негативному – відчуття тривоги і невпевненості в собі.

У разі, якщо батьки недостатньо уважні до дитини, проявляють до неї недостатньо любові і турботи, у дитини виникає вороже ставлення до них. Це відношення дитина змушена витісняти, оскільки вона залежна від них. Пізніше ці пригнічені почуття обурення і ворожості поширюються на відносини з іншими людьми. Цей стан К. Хорні називала базальною тривогою, яка виражається як інтенсивне і всеохоплююче відчуття відсутності безпеки. Базальна тривога описується К. Хорні як почуття «власної незахищеності, слабкості, безпорадності, меншовартості, в цьому зрадливому, злому, повному заздрості і лайки світі».

На наш погляд, особистісна тривожність виступає наслідком порушення психологічної безпеки у дитинстві, яка усе частіше зустрічається у вигляді стійкого новоутворення, що може негативно впливати на психічне та фізичне здоров'я людини. До того ж, змінюється якість тривожності, що набуває форми глибинної тривоги, що надзвичайно складно піддається психопрофілактичним та психокорекційним впливам. Більшість дослідників тривожності пов'язують її з відчуттям психологічної небезпеки, яка виникає у дитинстві через недоброзичливі, травмуючі стосунки з оточуючим світом [1; 2].

Результати досліджень В. Поуль свідчать про те, що для більшості дітей порушення психологічної безпеки викликають ситуації, пов'язані

зі складнощами в стосунках з оточуючими та/або їх зміною, зі станом здоров'я, з втратою та розлукою, з різкою зміною планів та неможливістю вирішити ситуації. Вони більш чутливі майже до всіх видів несприятливих обставин. У дітей збільшується прояв агресивної поведінки, відчуття самотності, фізичного напруження, провини, сорому, зневаги та виникають панічні стани.

Майже половина досліджуваних дітей здатна мобільно адаптуватися до ситуації в несприятливих умовах у більшості випадків. Переважна більшість мають потребу в виборі активних стратегій, але у реальному житті обирають пасивні (не знають, що робити, не мають варіантів рішень, чекають, поки інші вирішать ситуацію). Водночас, після виходу із несприятливих обставин діти, як і дорослі, аналізують отриманий досвід, чому так сталося, і намагаються спланувати інші варіанти дій, якщо несприятливі обставини можуть повторитися [5].

Таким чином, можна дійти висновку, що формування почуття психологічної безпеки особистості відбувається переважно у ранньому дитинстві, залежить від міжособистісних відносин з батьками і рівня задоволення біологічних потреб дитини. Порушення, що відбуваються у випадку несприятливого характеру батьківсько-дитячих взаємин – втрата або деформація суб'єктності дитини. Наслідком порушення почуття психологічної безпеки виступає особистісна тривожність як почуття власної незахищеності, слабкості, безпорадності; страху, агресії, гніву у певних ситуаціях. Більшість людей не усвідомлюють причин свого тривожного стану. Оскільки тривожність пов'язана з переживаннями негативних емоцій, індивід прагне уникнути стану тривоги. Для підтримання власної безпеки (найбільш комфортного стану) особистість використовує захисні механізми, більшість яких направлена на захист образу «Я».

**Висновки.** Переважна кількість дослідників зазначають, що порушення почуття психологічної безпеки стає передумовою розвитку психосоматичних захворювань, схильності до алкогольної, наркотичної та різних видів нехімічної залежності. Враховуючи складні умови, в яких знаходиться населення України під час військової агресії, необхідно посилювати діагностичну і консультативну роботу психологів, особливо з дітьми, з особами з окупованих територій. Почуття психологічної безпеки можна відновити, але цей процес потребує часу і тривалої психотерапевтичної роботи.

### Список використаних джерел

1. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2010. Вип. 10. С. 120–128.
2. Гринечко А.Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. Вип. 2. С. 54–72.
3. Литвинчук А.І. Психологічна безпека особистості як актуальна проблема сучасної психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 154–161.
4. Папуша В.В. Психологічна безпека як інтегративна характеристика особистості. *Габітус*. Випуск 22. 2021. С. 96–100.
5. Поуль В. Психологічна безпека особистості в несприятливих обставинах: питання розуміння та особистісного вибору. *Психологічна безпека особистості : міжнар. колективна монографія / Університет Григорія Сковороди в Переяславі ; Брест. держ. ун-т ім. О. С. Пушкіна ; за заг. ред. І.В. Волженцевої. Переяслав (Київська обл.) : Домбровська Я. М.; Брест: БрДУ, 2021. 890 с. С. 639–663.*

**О.М. Лич**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри авіаційної психології,  
Національний авіаційний університет,  
Київ, Україна

### **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОВІДНОВЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ**

*Актуальність проблеми* полягає у тому, що студенти-психологи, які не виїжджала за кордон з початку війни і які виїхали і дотепер перебувають за кордоном, відчувають вплив стресових чинників через військову агресію. Сучасні студенти-психологи, звісно, мають різний екстремальний та травматичний досвід, який може посилюватись у тих, хто перебуває в епіцентрі обстрілів та у тих, хто перебуває на відстані, проте отримали досвід окупації. Зменшити або опанувати вплив стресових чинників, екстремального та травматичного досвіду можливо за рахунок психологічного самовідновлення техніками саморегуляції.

*Розкриття проблеми.* Студенти-психологи, які пов'язали свою «професійну долю» з психологією відчують певні зобов'язання та вимоги, як до професійних знань та вмінь, так й до особистісних характеристик.

Професія психолога вважається популярною, про що свідчать дані отриманні на зустрічах з абітурієнтами в Національному авіаційному університеті. Результати опитування серед абітурієнтів, які цікавились психологією та планують здійснювати свою професійну діяльність у цій галузі, показали наступне: 33% осіб – зазначили про збільшення інтересу до цієї галузі через збільшення популярності професії у суспільстві, 22% осіб – відчують потребу у самопомозі і 45% осіб – прагнуть навчитись допомагати іншим. Абітурієнти звернули увагу на особистісні та професійні якості, які повинен мати психолог, зокрема дотримуватись певних етичних правил, здатність слухати та проявляти співчуття.

Професія психолога відноситься до соціономічних професій, в яких передбачається інтенсивне спілкування, уважність, активна взаємодія з іншими людьми в процесі виконання професійних обов'язків [1], [4]. «Відомо, що професія впливає на формування картини світу людини, на своєрідний спосіб сприйняття реальності, неповторну презентацію себе соціальному середовищу та надає певні переваги. Здається ніби люди підтримуючих професій, зокрема, психологи, не мають ніяких проблем або швидко їх вирішують. Така стереотипність сприйняття переваг професії психолога, таке ставлення навколишніх, може стосуватись і студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія»» [4, 243–244]. Власне, опитування абітурієнтів показало, що вони розглядають навчання за цією спеціальністю саме, як можливість вирішення внутрішніх психологічних проблем. Це свідчить про необхідність навчання технік психологічного самовідновлення, технік саморегуляції в умовах війни, що може відбуватись у процесі навчання та/ або психологічного супроводу студентів-психологів.

Про важливість психологічного супроводу студентів ми вже зазначали [3], [4]. За результатами опитування серед них було встановлено, що студенти-психологи потребують адресного психолого-педагогічного супроводу з боку викладачів-психологів у складних для них ситуаціях. Відслідковувалась така думка, що студенти, які здобувають фах психолога, можуть самостійно проаналізувати складні ситуації, ставлення до них, навіть продіагностувати причини

виникнення ситуації та інтерпретувати власні способи дій. В той же час, вони вважають, що при зверненні за допомогою, за консультацією до психолога, не буде полегшення, оскільки можна отримати рекомендації, які їм вже відомі.

Потрібно також зазначити, що студенти-психологи випускних курсів вже мають досвід роботи з клієнтами (досвід проведення тренінгів, корекційних програм, консультативний досвід), який починає формуватися під час практичних занять, психолого-педагогічних практик, переддипломної практики тощо. На думку наших студентів, психологічні знання можуть стати у нагоді для вирішення власних психологічних проблем самостійно, для самодопомоги, якщо знати особливості психологічного самовідновлення в умовах війни, враховуючи екстремальний та травматичний досвід.

Потрібно враховувати, що під час вивчення матеріалу з психологічних дисциплін, обговорень на практичних заняттях та при проходженні психодіагностичних методик можуть згадуватись екстремальні та травматичні події. Ці переживання виводяться з глибин пам'яті і їх потрібно опанувати для збереження психічного здоров'я за допомогою вивчення та застосування психологічних технік самовідновлення, особливо в умовах війни. Екстремальний та травматичний досвід є частиною травматичної пам'яті, якій приділялася велика увага в більшому ступені зарубіжними науковцями. В основі, як і досвіду, так і травматичної пам'яті знаходяться емоційно насичені події, як правило, несподіваного характеру. Травматичну пам'ять пропонують розуміти як психічний процес в межах норми: «травматична пам'ять – це психічний процес і результат відображення, збереження та відтворення реорганізованого травматичного досвіду, який складається зі спогадів про осмислені і інтелектуалізовано прожиті травматичні події» [2].

Сучасне середовище у закладі вищої освіти та за його межами, сучасні реалії буття наповнені стресовими, фруструючими, кризовими чинниками, тобто несприятливими умовами, на які не може не реагувати особистість і певним чином ставитись до них. Під несприятливими умовами, аналізуючи життя та діяльність сучасного студента, можна розглядати різноманітні проблеми, що внутрішньо переживаються й можуть впливати на якість навчання. Також несприятливі умови можуть бути створені різноманітними зовнішніми чинниками, що заважають процесу навчальної діяльності та взагалі життєдіяльності. Студентам

потрібно докладати певні внутрішні зусилля для становлення її як особистості та для вибудовування своєї історії життя, свого життєвого та професійного шляху, починаючи з отримання фахових знань.

Освітній процес в умовах війни можна назвати викликом для усіх учасників цього процесу. Невизначеність, в яких перебуває більша частина населення, накладає відбиток на життєдіяльність кожної особистості, в тому числі на студентів та викладачів. В таких непередбачуваних умовах здійснюється освітня діяльність, продовжується навчальний процес, проводиться наукова діяльність. Знов-таки, невизначеність умов навчання та діяльності вимагають опанування психологічного самовідновлення для продовження ефективності навчання та діяльності.

**Висновки.** Період дистанційного навчання психологічно налаштував до онлайн-режиму спілкування студентів та викладачів. Ковідний період та період війни мають спільне та відмінне, оскільки йдеться про хвилювання за власне життя та життя близьких. Проте відмінність полягає у тому, що теперішні умови настільки непередбачувані, навіть при спробі забезпечити себе переїздами до більш безпечних місць, це не гарантує збереження життя. Зрозуміло, що наявність небезпеки обстрілів та досвід окупації негативним чином впливає на психологічний стан студентів-психологів. Тому для здійснення успішного навчання, ефективної життєдіяльності важливо втілювати психологічне самовідновлення, техніки саморегуляції в умовах війни.

### Список використаних джерел

1. Браніцька Т.Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії: зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету Україна, 2012. Вип. 6. С. 25–28.

2. Василюк О.П. Концептуальні межі поняття «травматична пам'ять» у зарубіжній і вітчизняній літературі. *Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації»*. №2. 2013. С. 191–196. URL:<https://social-science.uu.edu.ua/article/1061>

3. Лич О.М. Психологічна підтримка та розвиток життєстійкості студентів-психологів під час дистанційних занять з психології. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: VIII міжн. наук.-практ. інтернет-конф.*: [Електронний збірник тез]. URL:

[http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/lych\\_oksana\\_2020.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/lych_oksana_2020.pdf)

4. Лич О.М. Психолого-педагогічний супровід як складова психічного здоров'я студентів-психологів. *Науковий вісник КВНЗ Вінницька академія неперервної освіти. Сучасні підходи та перспективи професійного розвитку фахівців соціономічних професій*: всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 19 червня 2020). Вінниця: Рогальська І.О., 2020. № 2 (28). С. 243–246.

### **В.С. Пастушенко**

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

## **СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ**

На розвиток людини впливають, але не повністю визначаються наші батьки та наші гени. Діти можуть мати дуже різні характери, інші сильні та слабкі сторони, ніж покоління, яке їм передувало. Опікуни повинні звертати увагу на відмінні риси своїх дітей і темпи їхнього розвитку, а не вважати, що підхід до виховання, який спрацював для їхніх матерів і батьків, буде однаково успішним у їхніх власних сім'ях. Батьки та домашнє середовище, яке вони створюють, також можуть мати важливий вплив на розвиток дитини; фактично домашнє середовище дитини може вплинути на те, як виражаються певні генетичні риси, або якщо вони взагалі будуть. Вихователі, які мають послідовний підхід, які доброзичливі та можуть дати дітям відчуття безпеки, загалом мають найбільш позитивний вплив на розвиток дитини.

Задоволення фізичних і харчових потреб дитини також є важливим, оскільки дослідження показують, що зневага в дитинстві може порушити розвиток, можливо, навіть більше, ніж жорстоке поводження. Але батьки далеко не єдині особи, які впливають на життя дитини: брати, сестри, бабусі й дідусі, сусіди, однолітки, знаменитості та політики – усі вони також можуть сприяти тому, ким стане молода людина.

Історично на дітей часто дивилися просто як на меншу версію дорослих. Коли Жан Піаже припустив, що діти насправді думають інакше, ніж дорослі, Альберт Ейнштейн проголосив, що відкриття було «настільки простим, що тільки геній міг подумати про нього».

Сьогодні психологи визнають, що дитяча психологія є унікальною та складною, але багато хто різниться з точки зору унікальної точки зору, яку вони використовують, коли підходять до розвитку.

Експерти розходяться у своїх відповідях на деякі важливі питання дитячої психології, наприклад, чи ранній досвід має більше значення, ніж пізній, чи природа чи виховання відіграють більшу роль у розвитку. Оскільки дитинство відіграє таку важливу роль у подальшому житті, не дивно, чому ця тема стала такою важливою в психології, соціології та освіті.

Експерти зосереджуються не лише на багатьох впливах, які сприяють нормальному розвитку дитини, але й на різних факторах, які можуть призвести до психологічних проблем у дитинстві. Самооцінка, школа, батьківство, соціальний тиск та інші теми викликають величезний інтерес у дитячих психологів, які прагнуть допомогти дітям розвиватися та рости здоровим і відповідним чином.

Однак розвиток передбачає набагато більше, ніж впливи, які виникають зсередини особистості. Фактори середовища, такі як соціальні відносини та культура, в якій ми живемо, також відіграють важливу роль.

Культура, в якій живе дитина, створює набір цінностей, звичаїв, спільних припущень і способів життя, які впливають на розвиток протягом усього життя. Культура може відігравати певну роль у тому, як діти ставляться до своїх батьків, тип освіти, яку вони отримують, і тип догляду за дітьми, який надається.

Відносини з однолітками та дорослими впливають на мислення, навчання та розвиток дітей. Сім'я, школа та групи однолітків – усе це важлива частина соціального контексту.

Соціальний клас також може відігравати важливу роль у розвитку дитини. Соціально-економічний статус (часто скорочений як SES) базується на ряді різних факторів, включаючи рівень освіти людей, скільки грошей вони заробляють, роботу, яку вони займають, і місце проживання.

Діти, які виховуються в домогосподарствах із високим соціально-економічним статусом, як правило, мають більший доступ до



можливостей, тоді як діти з домогосподарств з нижчим соціально-економічним статусом можуть мати менший доступ до таких речей, як медичне обслуговування, якісне харчування та освіта. Такі фактори можуть мати серйозний вплив на психологію дитини.

Дитячі психологи, наприклад, можуть досліджувати, які умови та методи догляду за дітьми призводять до найкращих психологічних результатів, або вони можуть працювати з дітьми, щоб допомогти їм розвинути мислення про зростання.

Що таке порушення координації розвитку? Зрозуміти, що змушує дітей турбуватися, – це величезне завдання, тому вивчення дитячої психології є широким і глибоким. Мета полягає в тому, щоб вивчити багато впливів, які поєднуються та взаємодіють, щоб допомогти дітям стати тими, ким вони є, і використати цю інформацію для покращення батьківства, освіти, догляду за дітьми, психотерапії та інших сфер, спрямованих на користь дітей.

Маючи чітке розуміння того, як діти ростуть, думають і поведуться, батьки та спеціалісти, які працюють з дітьми, можуть бути краще підготовленими допомагати дітям, про яких вони піклуються.

Попереднє обговорення ясно показує, що соціально-емоційне здоров'я дітей пов'язане з соціально-емоційним благополуччям дорослих у їхньому житті. Згідно з дослідженням соціальної буферності стресу, яке обговорювалося раніше, коли батьки та інші опікуни справляються добре, вони можуть допомогти дітям більш компетентно справлятися зі звичайними стресами, які неминуче виникають. Навпаки, коли опікуни перебувають у стресі, вони не можуть забезпечити цей буфер і натомість частіше стають джерелом стресу для дітей. Наприклад, коли батьки перебувають у депресії, вони можуть бути непередбачувано сумними, ворожими, критичними та/або незалученими. Ця комбінація поведінки являє собою складне поєднання загрози та відмови від підтримки для дітей. Маленькі діти, мати яких страждає на депресію, мають більшу ймовірність виявляти підвищену стресову реакцію на помірні виклики; мати невпевнену прихильність до батьків; демонструвати нижчий рівень когнітивних здібностей і, пізніше, нижчу академічну успішність; і самі піддаються більшому ризику впасти в депресію.

Емоційне благополуччя дорослого також є важливим. Використовуючи дані дослідження *Fragile Families and Child Wellbeing*, Jeon та його колеги (2014) виміряли депресивну симптоматику у 761

постачальника послуг догляду вдома та в центрі, а також загальну спостережувану якість класу та отримали незалежні показники поведінкових проблем дітей. 3-річні діти у своїх класах. Вони виявили, що депресія вчителя була пов'язана з більш високим рівнем поведінкових проблем у дітей, пов'язаних з нижчою якістю середовища в класі. Примітно, що це дослідження було проведено з вибіркою сімей, які перебувають у економічному стресі, і вихователі часто мають однакові фінансові труднощі. Тим не менш, зв'язок депресії педагога з проблемами поведінки дитини зберігався, навіть якщо вплив сім'ї, включаючи депресію матері та бідність сім'ї, контролювався. Подібні зв'язки між благополуччям педагога та якістю класного середовища та навчанням дітей були виявлені в дослідженнях дітей початкових класів (наприклад, Pianta, 1999; Pianta and Stuhlman, 2004b).

Поширена думка, що особистість та інтелект дитини «закріплюються» до 3 років, але немає кінцевого терміну соціального чи когнітивного розвитку людини, і мозок розвивається протягом усього життя. Але десятиліття досліджень у психології розвитку, педіатрії та нейронаук дійшли висновку, що перші п'ять років є особливо критичними. У ці роки діти починають досліджувати навколишнє середовище, навчаються словесним навичкам і навичкам міркування, спілкуються з іншими і, зрештою, роблять кроки до утвердження незалежності від своєї сім'ї. Інші дослідження привели до рекомендацій експертів щодо того, як батьки та опікуни можуть керувати очікуваннями дитини та своїми власними та виховувати її найкращі якості. Щоб дізнатися більше, дивіться Когнітивний розвиток і соціальні навички.

**Висновки.** Діти мають різні фізичні та емоційні потреби залежно від їхнього віку, особистості та етапу розвитку. Впродовж останніх кількох десятиліть вік статевого дозрівання для багатьох молодих людей знижується, що призводить до все більш раннього кінця дитинства. На початок статевого дозрівання впливають як генетичні фактори, так і чинники навколишнього середовища, і спостерігачі вважають, що його ранній початок може певною мірою відображати стреси, які зазнала дитина.

### Список використаних джерел

1. Онлайн джерело : [https://www.psychologytoday.com /us/basics/child-development](https://www.psychologytoday.com/us/basics/child-development)
2. Онлайн джерело : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310550/>

## **ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ**

**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

**О.В. Бабелюк**

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

### **ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ ВЕТЕРАНІВ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ У ПОСТСТРЕСОВОМУ СТАНІ**

Психологічні розлади, що виникають як результат травматичних подій, завжди були у зоні уваги фахівців психологічного та медичного профілю. Можна стверджувати, що теоретики усіх психотерапевтичних напрямків зробили свій внесок у формування сучасного погляду на терапію наслідків травми.

Травматичний стрес – особлива форма загальної стресової реакції. Коли стрес перевантажує психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини і руйнує захист, він стає травматичним. Далеко не кожна подія здатна викликати травматичний стрес. Коли йде мова про надання медичної (психологічної) допомоги військовим, фахівці США рекомендують розглядати ПТСР у більш широкому контексті патологічних станів психіки та розладів (захворювань), що їх може викликати специфічна військова травма (психічна травма). Ці психічні стани та захворювання поєднано у єдиний комплекс, що отримав назву «Пост-травматичний стрес» (Бойко, 2015).

Етапи посттравматичного стресу: гостра стресова реакція (ASR); стресова реакція учасника бойових дій та операцій (COSR); гострий стресовий розлад (ASD); ПТСР (гостра та хронічна форми) ASR/COSR (бойовий стрес, стресова реакція учасника бойових дій та/або операцій) – реакція, що виникає у лічені часи (інколи хвилині) після травми, може тривати до чотирьох діб. ASD (гострий стресовий розлад) – від двох діб до одного місяця після травми (Вільямс, 2023).

ПТСР – місяць або більше із моменту травми. До трьох місяців після травми – гостре ПТСР, більше як три місяці – хронічне ПТСР. ПТСР із відстроченим проявленням – від моменту травми до перших проявів захворювання пройшло 6 місяців або більше.

Захворювання ПТСР викликає зовнішній (екзогенний) фактор – «катастрофічний стресор, що виходить за рамки звичайного людського досвіду». Посттравматичний стресовий розлад. Критерії DSM-5 (2013) (Примітка: наступні критерії застосовуються для дорослих, підлітків та дітей віком понад 6 років) (Бойко, 2025).

Критерій А – факт стресора. Піддавання ризику реальної смерті або її загрози, серйозних травм або сексуального насильства. Примітка: критерій А4 не поширюється на експозицію за допомогою електронних медіа, телебачення, фільмів та фотографій, крім випадків, які стосуються роботи.

Критерій В – вторгнення спогадів. Присутність одного (чи більше) з наведених нижче інтрузивних (тобто таких, що вторгаються) симптомів, пов'язаних з травматичною подією / подіями, які виникають після того, як подія відбулася.

Критерій С – уникання. Постійне уникання пов'язаних з травматичною подією подразників, яке з'явилося після травматичної події. Про це свідчить зазначене в одному чи обох наступних пунктах.

Критерій D – негативні думки та настрої. Негативні зміни у думках і настрої, пов'язані з травматичною подією, які починаються або погіршуються після події, про що свідчать два чи більше з наступних виявів.

Критерій E – зміни в чутливості і реактивності. Помітні зміни в активності та здатності реагувати, які з'являються або погіршуються після травматичної події / подій.

Критерій F – довга тривалість. Тривалість розладу (критерії B, C, D, E) понад 1 місяць.

Критерій G – функціональна значущість. Розлад викликає значне страждання чи порушення функціонування у соціальній, професійній або інших сферах.

Критерій H – виключення. Порушення не зумовлені фізіологічним наслідком дії речовин (наприклад, ліків, алкоголю) чи іншим клінічним станом.

Можливості та обмеження психолога-консультанта у роботі з травмою. Психологічна допомога – широке узагальнення.

Інтерв'ювання, консультування і психотерапія спрямовані на допомогу клієнту. Професіональна робота з клієнтом по наданню психологічної допомоги передбачає відповідальність та обізнаність фахівця що до можливих наслідків. Визначення зони власної компетенції та надання своєчасних рекомендацій про важливість розширення та покращення індивідуальної роботи, своєчасне звернення до психотерапевта, кризового психолога допоможе людині швидше та ефективніше пройти шлях відновлення.

До фундаментальних принципів терапії ПТСР у ветеранів бойових дій відносять: принцип нормалізації; принцип партнерства та підвищення гідності особистості; індивідуальний підхід.

У сучасній психотерапевтичній практиці при ознайомленні людини із можливими наслідками впливу травматичних подій, основний акцент роблять на тому, що «нормальний індивід зіткнувся з ненормальним випадком» або говорять, що реакція на травму є «нормальною реакцією на ненормальні обставини». Нейтралізація наслідків травми передбачає мобілізацію механізмів подолання пацієнта (Фрідман, 2016).

Важливо в процесі терапевтичної роботи знайти екологічне місце набутих травматичним переживанням та травматичному досвіду. Це в корені відрізняється від застарілого переконання про те, що ПТСР є продуктом особистісної неспроможності і патологічних, невротичних механізмів. Крім усього, дуже важливий міждисциплінарний підхід до лікування ПТСР. Знання психічного та психологічного аспектів, соціальної динаміки дозволяє консультанту і пацієнтові дивитися на травму в широкому контексті і знаходити пояснення наявних симптомів і засоби для їх корекції у різних сферах життя.

Психолог допомагає військовослужбовцям та членам їх сімей відновити й утвердити свої зв'язки з природним, соціальним і культурним просторами життя, реструктурувати у свідомості реальності зовнішнього світу, співвідносячи їх з реаліями світу внутрішнього. На думку ряду авторів, психологічна допомога колишнім комбатантам повинна включати декілька напрямків:

1. Діагностика синдрому соціально-психологічної дезадаптації (психоемоційного стану до травми, використовуваних стратегій адаптації, особливостей поведінки) на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей.

2. Психологічне консультування (індивідуальне та сімейне). При індивідуальній роботі необхідно дати клієнтові можливість висловити

все наболіле, виявляючи зацікавленість. Потім доцільно пояснити, що його сьогоднішній психологічний стан – тимчасове явище, яке притаманне всім, хто брав участь у бойових діях. Дуже важливо, щоб людина відчула розуміння і побачила готовність допомогти не тільки з боку фахівців, але і з боку близьких та рідних. Потужним засобом психологічної реабілітації є щире проявлення розуміння проблем ветерана і терпіння. Відсутність цих якостей у близьких призводить часом до трагічних наслідків.

3. Психокорекційна робота, психологічна корекція, або психокорекція, визначається як спрямований вплив на ті чи інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особистості. Кваліфікована психотерапевтична допомога необхідна тим ветеранам, у яких відмічаються різко виражені і запущені порушення адаптації (депресія, алкоголізм, девіантна поведінка тощо).

4. Навчання навичкам саморегуляції (зняття напруги з допомогою релаксації, аутотренінгу та інші методи).

5. Соціально-психологічні тренінги, спрямовані на підвищення адаптивності та особистісний розвиток клієнта. Перед початком роботи, перш ніж оцінювати травму, фахівець має встановити початковий рівень довіри та взаєморозуміння. На початку обстеження необхідно приділити увагу дослідженню очевидної причини звернення клієнта, якою б вона не була. Запитання треба ставити у неосудний та емпатійний спосіб.

Досвід українських фахівців свідчить про те, що при роботі з ветеранами бойових дій добре зарекомендували себе такі напрямки психотерапії, як тілесноорієнтована терапія, гештальт-терапія, сімейна терапія, нейролінгвістичне програмування, символдрама (кататимно-імагінативна психотерапія) (Бойко, 2015).

**Висновки.** Отже, коли йдеться про консультування осіб, що знаходяться у постстесовому стані, важливим для фахівця-консультанта стає здатність розуміти та диференціювати певні моменти: розуміти стрес як систему адаптаційних механізмів людини до умов, що змінилися; відрізнити прояви дистресу та наслідки впливу травматичної події; вміти диференціювати гострий стресовий та посттравматичний стресовий розлад; визначити власні стратегії клієнта на шляху зменшення напруги переживання наслідків стресу, травматичної події (механізми захисту, механізми співладання зі стресом).

### **Список використаних джерел**

1. Бойко В. Основи травмофокусованої психотерапії. Львів : Свічадо, 2015. 448 с.
2. Вільямс Мері Бет. ПТСР. Ефективні методики подання ПТСР : *робочий зошит*. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2023. 528 с.
3. Фрідман М. ПТСР – історія та огляд : *електронний ресурс*. 2016. Режим доступу: [http://www.akimov.kharkiv.ua/ptsd\\_uk.html#download](http://www.akimov.kharkiv.ua/ptsd_uk.html#download)

## **ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ТА ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ**

**Г.І. Волошин**

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

### **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ЗЛОЧИНЦЯ**

Нам всім відомо, що психологія потрібна і використовується в усіх установах, де працює людина. Юриспруденція не є виключенням. Нині теорія і практика потребує психологічного аналізу значної кількості складних феноменів, що впливають на життєдіяльність людини, визначаючи її місце у суспільстві і, зокрема, соціально корисну чи антисоціальну спрямованість поведінки, дотримання чи порушення правових норм тощо. Юридична психологія вивчає поведінку, особистість і діяльність осіб, які здійснюють правотворчість та правозастосування та осіб, щодо яких правові норми застосовуються, чий права захищаються чи охороняються.

Кримінальна психологія – галузь юридичної психології, яка з'ясовує ті психічні закономірності, які проявляються в процесі формування злочинної установки особистості, у ході утворення злочинного наміру, підготовки і здійснення злочину (Сімко, 2015).

Вітчизняні психологи відкривають підхід про «природженого злочинця», реалізується діалектичний погляд, в якому повинні враховуватись і біологічні і соціальні дані конкретної особистості. При цьому провідне місце у формуванні психологічних особливостей злочинців відводиться соціальним факторам. Навіть суто вродженні та спадкові властивості індивіда не звільнені від впливу макро- і мікросередовища. Але існують також і біологічні передумови до



протиправної поведінки, а саме: 1) патологія біологічних потреб (причина багатьох сексуальних викривлень і статевих злочин); 2) неврастенія, психопатія та інші нервово-психічні захворювання; 3) спадкові захворювання (особливо захворювання дітей, викликані алкоголізмом батьків); 4) психофізичні навантаження, конфліктні ситуації, використання нових видів енергії, які призводять до різних захворювань і виступають кримінальним фактором (Бедь, 2006; Сімко, 2015).

Злочинна поведінка зумовлена взаємодією особистості з соціальним середовищем. Важливо підкреслити, що будь-які соціальні, тобто зовнішні, умови проявляються в злочині, переломлюючись через особистість, тобто через її внутрішній зміст. Тому особистість злочинця не просто відображає зовнішні умови життєдіяльності, але є активною стороною взаємодії з тим чи іншим середовищем.

А. Лазурський у своїх працях підкреслював, що викривлений розвиток людської особистості пов'язаний не з відсутністю чи недостатністю тих чи інших психічних якостей, а більшою мірою з невідповідністю між особливостями психіки і тими зовнішніми умовами, в яких відбувається розвиток людини.

Під психологічними особливостями особистості розуміють відносно стабільну сукупність індивідуальних властивостей, що визначають типові форми її реагування та адаптивні механізми поведінки, систему уявлень про себе, характер міжособистісних відносин і соціальної взаємодії. Інакше кажучи, це внутрішній компонент особистості, що є відносно стійким та індивідуально неповторним та забезпечує особі активну поведінку в суспільстві.

Сама поведінка людини є системних явищем. Це система організується певними вихідними принципами і позиціями особистості, а саме – ієрархією потреб і мотивів, цілями та цінностями, соціальними установками, спрямованістю. Людина не є пасивним об'єктом, вона активно взаємодіє з оточуючим середовищем, «грає» певну соціальну роль, формуючи в певних межах умови свого життя, свою особистість.

Особистість злочинця справедливо визначається як один із найбільш важливих і складних об'єктів вивчення. Центральним запитанням проблеми особистості злочинця є співвідношення наслідуваних( біологічних) та набутих( соціальних) властивостей у детермінації злочинної поведінки (Бедь, 2006; Сімко, 2015).

Оскільки кожна з наукових шкіл пропонує своє пояснення детермінації злочинної поведінки.

Біологізаторські концепції особистості злочинця:

Антропологічний напрям. Започаткував даний напрям Ч. Ломброзо, який ввів поняття «випадковий злочинець». При вивченні 11 тис. злочинців, він дійшов висновку: злочинець – атавістична істота, яка є носієм інстинктів первісної людини і нижчих тварин. Оскільки в злочині відроджується дикун, він і за своїм зовнішнім виглядом повинен відрізнятися повинен відрізнятися від законослухняного громадянина. Скляні, холодні, налиті кров'ю очі, великий, загнутий донизу ніс, розвинуті щелепи – це вбивця; особлива рухливість обличчя і рук, маленькі бігаючі очі, рідка борода, випнута, поставлена кутком вушна раковина, кривий, вдавлений ніс – крадій; блискучі очі, великі щелепи, припухлі губи, жіноча будова тіла – гвалтівник (Казміренко & Моїсеєва, 2007).

Генетичний напрям. На початку 50-х років у США в злочинця, який вчинив декілька вбивств, при медичному обстеженні було виявлено наявність додаткової хромосоми типу «У». Майже одночасно цю додаткову хромосому було виявлено у злочинця в Франції. Було оголошено, що нарешті виявлено «хромосому насилля» « хромосому жорстокості». Для перевірки гіпотези в цих двох країнах провели дослідження ув'язнених. За їх результатами в 1975 році Паризький інститут кримінології опублікував, що наявність додаткової «У» хромосоми було виявлено тільки в 1,0 – 1,4 % осіб, що перебувають покарання.

Фрейдизм. Сам З. Фрейд не вивчав проблем злочинності, але його послідовники зробили чимало у напрямі пояснення причини злочинності. Їхня думка полягає в тому, що в найпотаємніших надрах свідомості людини є злочинні імпульси, які неможливо відокремити від нормальних, тобто людська істота приходить у світ, як злочинець, соціально непристосованою.

З. Фрейд вважав, що цивілізованому суспільству постійно загрожує небезпека дезінтеграції через первісну ворожість людей один до одного. Інтерес до суспільної праці тримає їх разом, але інстинктивні прагнення виявляються сильнішими за усвідомлені інтереси.

Також крім біологічних існують також соціологізаторські концепції. До них належать:

Індивідуальна психологія А. Адлера. В своїй теорії психолог показує, що у всіх духовно нещасних, погано вихованих або невротичних натур у дитинстві не було умов для розвитку соціальних почуттів, і тому їм не вистачає мужності, оптимізму, впевненості в своїх силах. Дитина на власному досвіді пізнає властивості і можливості свого організму, прагне відчувати власну цілісність, здатність подолати свою природню слабкість, труднощі у соціальних відносинах, відчувати свою повноцінність. Якщо на шляху з'являються перешкоди тоді формується почуття неповноцінності, тоді людина змушена вдаватись до компенсації для пом'якшення переживань( одним з варіантів може бути правопорушення).

Теорія диференційного зв'язку Е. Сатарленда. Він запропонував теорію, яка базується на наступних положеннях: злочинній поведінці навчаються, дане навчання відбувається переважно в групах, де відносини мають безпосередній, особистий характер; сам процес в ході контактів з моделями злочинної й незлочинної поведінки включає в себе механізми, що діють в процесі будь-якого навчання; особа стає деліквентом внаслідок переважання в неї оцінок, сприятливих для порушення закону, над оцінками, що цьому не сприяють.

Теорія субкультур. Природа деліквентної субкультури обумовлена соціальними цінностями нижчих прошарків суспільства. Прагнення до стійкості та мужності виявляється тут у неформальній установці, що підліток повинен «нікому і ні в чому не поступатись». Такі переконання сформувалися в результаті спроб інтеграції іммігрантів, внутрішніх мігрантів з сільської місцевості в міста та з однієї частини країни в іншу до « широкого суспільства».

Дана теорія базується на наступних положеннях: для нижчих прошарків суспільства характерні власні цінності, що помітно відрізняються від загальноприйнятих; конфлікт цінностей призводить до того, що цінності нижчого класу автоматично призводить до порушення законів.

Також існують дві теорії які пояснюють і/або виправдовують деліквентів:

Концепція нейтралізації С. Сайкса та Т. Матзи. Вони вважають, що деліквенти мають достатнє уявлення про соціальні норми, але виправдовують власну протиправну поведінку наступним чином: 1) заперечення відповідальності (людина вважає себе скоріше об'єктом

дії, ніж її суб'єктом, вона – жертва обставин); 2) заперечення шкоди (людина вважає, що ніхто не страждає від її дій); 3) заперечення наявності жертви (спричинення шкоди не розглядається як протиправне); 4) засудження засуджуваних (людина вважає, тих хто її засуджує лицемірами або замаскованими девіантами, які керуються негативними емоціями).

Теорія стигматизації (за Ф. Танненбраумом). Згідно їй, ніщо не є злочином, але суспільство визначає деякі вчинки як злочинні і таврує їх. Ознаками процесу стигматизації являється: 1) жодна дія не злочинна сама по собі, вона така є в силу законів; 2) визначення того, що є злочинним, відбувається в інтересах пануючих у суспільстві груп; 3) людина стає злочинцем не тому, що вона порушила закон, а в наслідок наділення її владою таким статусом; 4) у вивченні злочинів викривають лише небагатьох, тоді як багато хто може бути винним не менше; 5) характеристики злочинця впливають на суворість покарання; 6) карна юстиція виходить із стереотипного уявлення про злочинця як про людину низьких моральних якостей, що заслуговує на засудження; 7) тим, хто одного разу був затаврований як злочинець, важко звільнитися від цього тавра, поновити своє становище у суспільстві.

Типологія особистості злочинця проводиться на кількох підставах: в залежності від ціннісно-орієнтованої деформації особистості, за змістом ціннісно-орієнтованої спрямованості і на психорегулятивній підставі (Бедь, 2006; Сімко, 2015).

Асоціативний тип злочинця (менш злісний) відзначається несформуванням у людини позитивних ціннісних орієнтацій, позитивних соціальних установок, які не лише б чинили вплив на його поведінку, але й утримували від можливої протиправної поведінки в складних, часом конфліктних ситуаціях.

Антисоціальний тип (злісний) притаманний професійному злочинцю, який проявляє постійну готовність до злочинів, до злочинної поведінки. Як правило, це люди, які неодноразово здійснювали злочини, та мають стійкі підсвідомі кримінальні спонукання.

Корислива категорія злочинців, які посягають на матеріальні блага суспільства і окремих громадян поділяється на види: 1) корисливо-господарські (незаконне підприємство, ухилення від сплати податків, фальсифікація товарів); 2) корисливо-службові (хабарництво, розкрадання шляхом зловживання службовим становищем, обман

споживачів); 3) крадії, розкрадачі (корисливі посягання на чужу власність); 4) шахраї (підробка документів, грошових знаків); 5) ненасильницькі вимагачі.

Корисливо-насильницька категорія злочинців характеризується поєднанням корисливих посягань з насиллям над особистістю. Виділяють 4 види злочинців даної категорії: грабіжники, учасники розбійних нападів, насильницькі вимагачі, вбивці з корисливою метою.

Насильницька категорія злочинців, які відрізняються агресивною, антигуманною спрямованістю до життя, здоров'я і особистої гідності інших людей, діляться на види: хулігани і злісні хулігани; особи, які посягають на честь і гідність особистості шляхом образи і клевету; особи, які здійснюють агресивно-насильницькі дії проти особистості – вбивства, зґвалтування, нанесення важких тілесних ушкоджень.

«Випадковий» тип злочинця пов'язаний з дефектами психічної саморегуляції. Це особи, які здійснили злочин вперше в результаті випадкового збігу обставин, так як не змогли протистояти криміногенній ситуації через свій низький рівень самоконтролю (Бедь, 2006; Сімко, 2015).

**Висновки.** Здійснюючи вчинки і дії, люди виходять з різних спонукань, нерідко керуються прямо протилежними мотивами, які відіграють виключно важливу роль в життєдіяльності кожного індивіда. Саме потяги і бажання, інтереси та переконання, установки та ідеали виступають механізмом регуляції поведінки людини. Також теоретичні дослідження і кримінальна практики показують, що мотиваційна сфера особистості злочинця характеризується егоцентризмом, неприйняттям ним соціальних цінностей, стійким конфліктом з частиною представників навколишнього середовища, оправданням себе.

#### Список використаних джерел

1. Александров Д.О., Андросюк В.Г, Казміренко Л.І. та інші. Юридична психологія : підручник / за заг. рек. Л.І. Казміренко, Є.М. Моїсеєва. Київ : КНТ, 2007. 360 с.
2. Бедь В.В. Юридична психологія : навчальний посібник. Видання четверте, стереотипне. Львів : «Новий світ-2000», 2006. 376 с.
3. Юридична психологія : навчально-методичний посібник / Укладач Руслан Теодорович Сімко. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. 176 с.

**О.В. Жарков**

аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ДО СКЛАДНИХ УМОВ ЖИТТЯ**

У сучасному світі, зокрема в Україні, питання соціальної інтеграції осіб з інвалідністю стає надзвичайно актуальним, що обумовлено не лише гуманітарними принципами, але й ратифікацією Конвенції про права людей з інвалідністю (ООН, 2006). Згідно з принципами цього міжнародного документа, важливим є повне та ефективне залучення осіб з інвалідністю у суспільство та рівність можливостей.

Важливим елементом вирішення завдань створення доступного середовища є розробка класифікаційних підходів до оцінки здоров'я осіб з інвалідністю. Аналізуючи нормативно-правові та методичні документи, фахівці визначають класи та групи порушень, розробляючи підходи до усунення бар'єрів доквілля та використання фасилітаторів. Крім класифікаційних методів, необхідно застосовувати кількісну оцінку стійких розладів функцій організму. У цьому контексті, використовуючи регламентовані ступені виразності порушень, можна об'єктивно оцінювати стан здоров'я та потреби осіб з інвалідністю.

Важливістю реалізації інклюзивного навчання є орієнтація освітнього процесу на успішність студента та реалізацію його здібностей. Відповідаючи на потреби учнів та гарантуючи відповідну якість навчання, мінімізується дискомфорт, а таким чином збільшується громадська й культурна участь кожної людини в житті суспільства, незалежно від обмежень стану здоров'я. Саме ця концепція закладена й пропагується ЮНЕСКО.

Процес інклюзії необхідно розглядати як включення студентів з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя. Ключова зміна полягає в психологічній установці, а саме, інвалідність варто сприймати не як дисфункцію, а як визначений спосіб життя особи за таких обставин. Соціальна концепція інклюзії полягає у встановленні емпатичного ставлення й ламанні стереотипів сприйняття, шляхом залучення до комунікації та спілкування усіх учасників освітнього процесу.

Навчальна програма має бути зорієнтована на розвиток потенціалу студентів з інвалідністю, з урахуванням можливостей та особливостей психофізичного, емоційного, соціального розвитку. Однією з частих проблем, з якою зустрічаються педагоги є проблема доступу та наявності механізмів реалізації розвитку соціальної інклюзії, а також додаткових знань в галузі психології та корекційної роботи. Одним з практичних рішень слугує розширення педагогічного штату фахівцями з обов'язковою психологічною підготовкою та навичками спеціальної педагогіки. Актуальною тенденцією є проведення тренінгів з викладання спеціальної психології та педагогіки. Головне розуміти, що потенціал кожного студента унікальний та винятковий, якщо вчасно його розвивати.

Безпосередньо освітня діяльність студентів з інвалідністю, на наш погляд, має реалізуватися на основі формування пізнавальних компетенцій, тобто організації різних видів діяльності студентів: пізнавально-дослідницької, ігрової, комунікативної, музично-художньої, продуктивної, трудової, рухової, а також виконання інтелектуальних завдань, читання художньої літератури. Цьому сприяє інтеграція різноманітних форм та методів роботи зі студентами. Їх вибір здійснюється педагогами залежно від рівня засвоєння навчальної програми, контингенту студентів та вирішення конкретних освітніх завдань. Особливо актуальним при організації виховного процесу в інклюзивних групах є використання індивідуального та диференційованого підходів, знання головних завдань, принципів, методів та форм організації діяльності студентів певного віку. Якість виховного процесу значною мірою залежить від того, як враховуються та реалізуються потенційні можливості виховання й розвитку кожної особистості, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні особливості розвитку, у студента завжди є потенціал, використання якого може суттєво поліпшити якість його життя.

Також важливо діагностувати потенціал абітурієнтів ще на етапі шкільної освіти та проводити профорієнтаційні заходи. Перепідготовка викладачів з урахуванням особливостей роботи зі студентами з інвалідністю є ще однією важливою складовою.

Актуальні труднощі виникають у підвищенні кваліфікаційного рівня викладачів та інтеграції роботи міждисциплінарних команд у навчальні програми. Крім того, важливо враховувати останні науково-

доказові методи в навчальних розробках. На законодавчому рівні необхідно враховувати витрати на матеріально-технічне забезпечення закладів освіти для комфортного навчання студентів з різними проблемами.

**Висновки.** Підтримуючи сприятливі умови для розвитку індивідуальності, можна створити основу для розвитку творчого потенціалу студентів незалежно від їх попереднього досвіду, соціального положення чи обмежень. Спрощення соціальної адаптації студентів сприятиме виявленню їх креативності та творчого потенціалу в нових навчальних умовах. Важливо пам'ятати, що досягнути результату можливо лише за умови, якщо зміни мають системний характер й активовані на всіх рівнях.

### Список використаних джерел

1. Віднічук М.А, Мельник Н.А, Гурінчук О.О. Інклюзивна освіта : наукові засади, проблеми та впровадження в загальноосвітній навчальний заклад. 2011. С. 107.
2. Ефективність української вищої освіти в контексті впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://knutd.com.ua/publications/pdf/Ukrainian\\_editions/Kurilko2015052801.pdf](http://knutd.com.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/Kurilko2015052801.pdf)
3. Бондар К.М., Дорошенко Л.В., Жукова Л.В. та ін. Теорія і практика інклюзивної освіти Проєкт «Підтримка інклюзивної освіти у місті Кривий Ріг» : навчально-методичний посібник. 2019. 170 с.
4. Порошенко М.А., Колупаєва А.А., Ярошук М.В. та ін. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник. 2018. 252 с.
5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол». 2016. 152 с.
6. Мирян А.А. Комплексний супровід осіб з особливими потребами до навчання в умовах інклюзії (на прикладі Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку). *Збірник наукових праць Хмельницького інституту*. 2017. С. 143–147.
7. Харківська А. Управління інклюзивною освітою студентів закладів вищої освіти. *Інноваційні процеси у професійній освіті*. 2018. №15.



**Л.Л. Тютюнник**

доктор філософії, старший науковий співробітник,  
Національний університет оборони України,  
Київ, Україна

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ**

В ході виконання професійних завдань у бойових (екстремальних) умовах діяльність військовослужбовця супроводжується впливом потужних психологічних стресорів. На рівні тіла це проявляється у м'язовому напруженні і підвищеній активності симпатичної нервової системи, яка прискорює роботу серця, звужує судини й підвищує тиск крові. Під впливом надмірного стресу стають нестабільними концентрація й розподіл уваги, автоматично обмежується сприймання інформації, посилюється поляризація мислення (чорно-біле сприймання), зазнають змін когнітивні функції такі як аналіз, синтез, оцінка й збереження інформації, пригадування минулого досвіду, властивість визначати і порівнювати ті чи інші дії. Може спостерігатися звуження спроможності планувати та передбачати й враховувати результати своїх дій (Тютюнник, 2022).

Для уникнення втрат цінного військового персоналу, поряд з вимогами до удосконалення суто професійних навичок, особливої уваги набувають питання розроблення ефективних методик стабілізації психоемоційного та функціонального станів особистості з урахуванням цілей психопрофілактичної та психокорекційної роботи й можливості їх застосування особовим складом без допомоги відповідних фахівців. Тобто, військовослужбовець має бути спроможним керувати собою завдяки сприйняттю та усвідомленню психічних процесів й власної поведінки, а також умінню регулювати свою внутрішню та зовнішню активність в стресових умовах.

Психофізіологічна саморегуляція може здійснюватися за допомогою різних методів та прийомів. У роботі зі стресом в бойових умовах себе найкраще зарекомендували дихальні практики (заспокійливе абдомінальне дихання, дихання по квадрату, синхронне дихання, видихання напруження та втоми), візуалізація безпечного

місця та ресурсного стану, ідеомоторні практики, самомасаж біоактивних точок тощо.

Окремої уваги заслуговує метод керованої психофізіологічної саморегуляції «Ключ», у якому застосовуються ідеомоторні прийоми, що мають ефект зворотного зв'язку (виявляють затиски й одночасно їх усувають) і відкривають доступ до керування своїм психофізіологічним та фізичним станом. Цей метод, запропонований психотерапевтом Хасаєм Алієвим, ґрунтується на знаннях про автоматичні одноманітні рухи, які виконуються з мінімальними психічними зусиллями, й використовуються, зокрема, у деяких техніках молитов. Це автоматичні похитування головою, тілом, ідеомоторні левітаційні рухи руками тощо. Суть методу – відчувати ритм і знайти автоматизм у будь-якій діяльності, або віднайти рухи які підходять саме вам і виконати їх з мінімальними зусиллями, а в ідеалі, взагалі без психічних зусиль, на автоматизмі.

Метод «Ключ»: швидко знімає стрес, страх, образи, гнів, агресію тощо, забезпечуючи відчуття розслаблення і комфорту, що дає можливість військовослужбовцю бути впевненим у собі і зберігати самовладання у небезпечних ситуаціях; значно покращує самопочуття; підвищує ефективність діяльності; покращує розумові здатності, що дозволяє швидко приймати рішення і мислити дивергентно; забезпечує швидке відновлення після стресу; дозволяє контролювати страх, біль і долати психічні бар'єри; скорочує термін сну завдяки підвищенню його якості, підвищує швидкість адаптації до нових умов. Максимальна ефективність методу спостерігається при гострому стресі, а також при застосуванні в умовах граничних розумових, емоційних та фізичних навантажень. Свою дієвість метод «Ключ» продемонстрував навіть при ідеомоторному його виконанні (Грилюк, Тютюнник, & Алещенко, 2023).

У комплексі з методом «Ключ», в ході тренінгу з військовослужбовцями, ми застосовували систему психофізичних вправ «Дев'ять сил», яка розроблена засновником школи бойових мистецтв «Спас» Олександром Притулою і ґрунтується на традиціях підтримки здоров'я козацьких характерників. Система направлена на гармонізацію фізіологічного здоров'я людини: розвиває всі функціональні системи і мобілізує резервні сили організму, зокрема, зміцнює серцево-судинну, дихальну та м'язову системи, посилює рух міжклітинної рідини в тканинах організму, покращує метаболічні процеси та підвищує тонус усього організму загалом. У результаті виконання комплексу вправ,

покращуються самопочуття, розумова діяльність, слух і зір (Притула, 2017).

Для активізації роботи внутрішніх органів і систем організму та стимулювання роботи енергетичних меридіанів ми практикували систему психофізичних вправ на самосупротив для пальців рук «Характер». Ця система не тільки оздоровлює і тонізує організм, а й розвиває фізичні та психічні можливості (Притула, 2020).

Застосування систем психофізичних вправ «Дев'ять сил» та «Характер», дихальних практик, методу візуалізації, ідеомоторних вправ та методу керованої психофізіологічної саморегуляції «Ключ» є ефективним і особливо актуальним, оскільки вони орієнтовані на саморегуляцію деструктивних психічних станів та їх подолання. Ці методи дають змогу самостійно впливати на окремі функції організму і можуть застосовуватись на спеціальних психотренінгових заняттях, під час відпочинку, в момент виконання фізичних відновлювальних процедур тощо. У кожному окремому випадку спеціальні формули може розробляти як сам військовослужбовець (за умови оволодіння вищеписаними методами психічної саморегуляції), так і психолог чи тренер, який з ним працює.

Описані методи психофізіологічної саморегуляції здатні: нормалізувати і оптимізувати рівень емоційного збудження; мобілізувати внутрішні функціональні резерви організму, насамперед центральної нервової системи, на подолання фізичних і психічних навантажень; зняти чи зменшити психічне напруження, яке ускладнює прояви інтелектуальної, мисленнєвої діяльності тощо. Методи психофізіологічної саморегуляції можуть застосовуватись як профілактичний і лікувальний засіб за наявності невротичних розладів, втоми та перевтоми, нервово-психічного напруження і дають змогу позбутися небажаних властивостей і негативних якостей – невпевненості в собі, нерішучості тощо, а також набути необхідних позитивних – рішучості, виваженості, впевненості та цілеспрямованості (Тютюнник, 2022).

Оволодіння навичками саморегуляції стає особливо актуальним за умов війни, яка диктує необхідність ефективно «володіти собою» і діяти відповідно до особливостей ситуації. Тому, психологічна готовність військовослужбовця до виконання завдань в бойових (екстремальних) умовах та вміння володіти собою у різних обставинах має забезпечуватись превентивними психоосвітніми заходами стосовно:

сутності такого явища, як стрес; загальних закономірностей функціонування організму як цілісної біологічної системи під впливом стресу; впливу потенційних негативних стрес-чинників різної природи з урахуванням психічних та фізіологічних особливостей людини; психофізіологічних методів, спрямованих на стабілізацію організму і психіки та розвиток конкретних психологічних якостей й фізіологічних властивостей організму, які є основою ефективного виконання діяльності за конкретним фахом.

**Висновки.** Наявність знань, умінь та навичок психофізіологічної саморегуляції мають стати обов'язковою складовою професійної підготовки військовослужбовця та критерієм їх професійної компетентності. Це нівелюватиме деструктивний вплив стресорів війни, забезпечить збереження психічного здоров'я військовослужбовців та успішність виконання професійних і бойових завдань.

#### **Список використаних джерел**

1. Грилюк С.М., Тютюнник Л.Л., Алещенко В.І. Порадник командирів з відновлення стресостійкості : навч.-метод. посіб. Київ : НУОУ, 2023. 168 с.

2. Пригула О.Л. Система психофізичних вправ «Дев'ять сил» : посібник з підтримки фізіологічного здоров'я людини. Запоріжжя : СТАТУС, 2017. 56 с.

3. Пригула О.Л. Спортзал у кишені. Система психофізичних вправ на самосупротив «Характер» : посібник з підтримки фізіологічного здоров'я людини. Запоріжжя : Просвіта, 2020. 100 с.

4. Тютюнник Л.Л. Способи формування стресостійкості особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6 (70). С. 182–189.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

**Д.О. Матвєєв**

аспірант кафедри психології та соціальної роботи,  
Центральноукраїнський державний університет імені  
Володимира Винниченка,  
Кропивницький, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТІ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

Справедливість є одним із фундаментальних стовпів для європейської цивілізації. Зазначена цінність, прямо чи опосередковано, висвітлена у вченнях видатних філософів, зокрема Платона, Арістотеля, Томи Аквінського, Августина Блаженного, Томаса Гоббса, Девіда Юма, Іммануїла Канта. Засновник гуманістичного напрямку у психології, Абрагам Маслоу, визначав справедливість як метапотребу, тобто таку, що закладена в людині біологічно, і до реалізації якої людина так чи інакше прагне [1].

Досить красномовним свідченням важливості справедливості у всіх сферах життєдіяльності є програма кандидата на вступ до Європейського Союзу від Єврокомісії [2]. Зокрема, вищезазначений документ передбачає кластери (блоки) переговорів по різних сферах політики, за підсумками яких необхідно імплементувати стандарти ЄС в національне законодавство майбутнього члена ЄС. Зокрема, програма передбачає шість кластерів – Fundamentals (основоположні принципи), Internal market (внутрішній ринок), Competitiveness & inclusive growth (Конкуренентоспроможність та інклюзивне зростання), Green agenda & sustainable connectivity (Екологія та сталий розвиток), Resources, agriculture & cohesion (Ресурси, сільське господарство та згуртованість), External relations (зовнішні відносини).

До кластеру «Fundamentals» належать наступні елементи:  
1) Judiciary & Fundamental rights (правосуддя та базові права); 2) Justice, Freedom & Security (Справедливість/Правосуддя, свобода та безпека); 3) Public procurement (Державні закупівлі); 4) Statistics (Статистика); 5) Financial control (Фінансовий контроль); 6) Economic criteria

(Економічні критерії); 7) Functioning of democratic institutions (Функціонування демократичних інститутів); 8) Public administration reform (Реформа державного управління).

Тобто, блок країн, які належать до найрозвиненіших держав, декларують у зазначеній Програмі, що найпершим, базовим елементом, що зумовлює розвиток суспільства, держави, та, як наслідок, особистості, є саме справедливість, оскільки в іншому випадку ефективна взаємодія між різними групами та індивідами неможлива.

Проте, як ми бачимо, далеко не всі суспільства та особистості сформували зазначену цінність. Саме тому потрібно дослідити механізми, що забезпечують формування справедливості на рівні особистості. Для того, щоб краще розібратись з механізмами формування особистості та відповідних якостей, варто звернутись до провідних психологічних теорій розвитку.

Соціально-когнітивна теорія особистості Альберта Бандури (1925 – 2021), вказує, що людська поведінка, здебільшого засвоюється шляхом опанування певних патернів (зразків). На підставі численних досліджень учений прийшов до висновку, що людям не завжди потрібний для навчання власний досвід, вони можуть вчитися і на чужому досвіді. Навчання способом спостереження необхідне в таких ситуаціях, коли власні помилки можуть призвести до досить неприємних або навіть фатальних наслідків. За допомогою вербальних і образних репрезентацій особистість аналізує, моделює і зберігає чужий досвід так, щоб він міг служити орієнтиром для майбутньої поведінки [3].

У дитячому віці людина не мислить категоріями справедливості – вона орієнтується на реакції батьків та оточення щодо того, чим є її дії прийнятними, позитивними чи негативними. Тому надзвичайно великий вплив на розуміння соціальних норм та правильності поведінки справляють саме батьки та найближче оточення людини у ранньому віці (до 7 років).

З початковою соціалізацією (в дитячому садку чи школі) дитина починає зіштовхуватись з першими суперечностями та конфліктами - внаслідок різних особистих якостей та виховання, інші діти можуть поводити себе таким чином, який є неприйнятним для дитини. У таких ситуаціях дуже важливою є роль вихователя, вчителя чи іншої старшої людини, яка, певної мірою, виступає арбітром у таких конфліктах, оскільки саме від її рішення, чи від його відсутності, залежатиме

усвідомлення дитиною прийнятності певних дій чи поведінки. У разі, якщо дитина бачить, що усталені правила можна порушувати без негативних для себе наслідків, то це може викликати різні реакції:

- конформістську - дитина розуміє, що оскільки негативних наслідків за порушення немає, то, відповідно, можна й самому порушувати правила;

- активну - розуміючи, що від «арбітра» реакції немає, дитина вирішує самостійно доводити свою точку зору для оточуючих.

Тобто, в зазначений період, механізмом формування справедливості виступає виховання від батьків чи осіб, що їх замінюють, через похвалу та покарання за належну чи неналежну поведінку. Надалі, вже не такою значною мірою, проте вплив здійснює оточення та суспільство в цілому. В той же час, в даний період суттєве значення мають успадковані нахили, здібності та якості дитини.

Теорія стадій психосоціального розвитку Еріка Еріксона (1902-1994), який був послідовником З. Фрейда, стверджує, що у процесі виховання дітям передаються цінності та норми суспільства. Е. Еріксон спостерігав за двома племенами в індіанських резерваціях – племені Сіу, що займалося мисливством на бізонів, і Юрок, що займалося риболовлю та збиранням жолудів. У племені Сіу дітей не пеленали туго, довго годували грудним молоком, не стежили за акуратністю і взагалі не обмежували свободу їх дій. Діти, орієнтуючись на усталений для племені ідеал сильного і відважного мисливця, набували рис ініціативності, рішучості, сміливості, щедрості у ставленні до співплемінників і жорсткості у ставленні до ворогів, У племені Юрок, навпаки, дітей рано відлучали від грудного молока, туго пеленали, рано привчали до акуратності, були стриманими у спілкуванні з ними. Діти виростили мовчазними, підозрілими, скупими і схильними до накопичення [4].

Згідно Теорії психосоціального розвитку, розвиток особистісних якостей людини формується оточенням та запитам суспільства - які цінності та ідеали цінують оточуючі, які завдання поставлені перед людиною на різних вікових етапах. Згідно періодизації стадій розвитку Е. Еріксона, формування оволодіння знаннями та вміннями, а також формування цінностей відбувається у шкільному (6-12 років) та підлітковому (12-20) віці, тобто зазначені етапи мають місце під час життя з батьками та навчання у навчальних закладах (школа, коледж,

професійне училище, заклад вищої освіти тощо). Разом з тим, набуття певних якостей та результатів за підсумками етапів не є остаточними, та можуть змінюватись на інших етапах розвитку.

Оскільки навчальні заклади справляють значний вплив не лише на набуття знань, а й формування світогляду та цінностей, важливою є Теорія когнітивного розвитку Жана Піаже (1896-1980), яка є однією з фундаментальних для сучасного освітнього процесу. Зокрема, згідно зазначеної теорії, на четвертому етапі когнітивного розвитку (формальний оперативний етап - з 11 років) людина набуває здатності до абстрактного мислення та гіпотетичних міркувань, справлятися зі складними завданнями вирішення проблем і розглядати майбутні можливості [5].

Ж. Піаже стверджував, що навчальний процес має бути активним і конструктивним, оскільки у такому разі учні/студенти можуть активно взаємодіяти з навколишнім середовищем, що в підсумку призводить до створення нових знань та світогляду. Для створення такого процесу використовують різні способи:

- проведення відкритих групових дискусій/дебатів;
- спонукання учнів до самостійного пошуку причинно-наслідкових зв'язків;
- заохочення учнів до рефлексії та сапопізнання (метакогніції) власних процесів мислення та пізнання;
- адаптивне навчання: передбачає пристосування навчання до рівня розуміння та когнітивного розвитку учня;
- когнітивний конфлікт: передбачає представлення учням ідей або концепцій, які кидають виклик їхнім існуючим переконанням чи припущенням.

Вищевказані методи можуть відіграти суттєву роль у формуванні якості справедливості особистості, оскільки за їх допомоги людина розвиває свої когнітивні здібності та світогляд, формує готовність до сприйняття нових знань, ідей, поглядів - оскільки без цього, людина може зациклитись лише на власних інтересах та базових потребах, що, в підсумку, нівелює цінність справедливості для такої людини.

Вищезазначену тезу підтверджує Теорія морального розвитку Лоренса Кольберга. Моральний розвиток має три рівні - доконвенційна мораль, конвенційна (загальноприйнята) мораль, постконвенційна мораль. Кожен рівень, у свою чергу має по дві стадії. Основа зазначеної



ідеї полягає в тому, що у процесі інтелектуального розвитку особистості відбувається зміна її моральних суджень [6]. Тобто, що дійти до другого рівня морального розвитку, на якому людина усвідомлює концепцію справедливості повинна мати певний рівень когнітивного розвитку.

**Висновки.** Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що формування якості справедливості у особистості може відбуватись внаслідок дії багатьох факторів: біологічних, сімейних, економічних, соціальних, освітніх. У разі цілеспрямованого використання, зазначені фактори можна перетворити у механізми. Сім'ї повинні мати змогу забезпечити дитині турботу та гідний матеріальний стан, оскільки в разі якщо ці базові потреби не будуть забезпечені, то про формування справедливості чи інших позитивних цінностей мова не йде. Вихователі, вчителі та викладачі повинні усвідомлювати значення та наслідки своєї роботи як щодо конкретних особистостей та і щодо суспільства в цілому. Суспільство повинно стимулювати належну поведінку – дотримання справедливих норм, та покарання (осуд та інші санкції) у разі їх порушення. Тобто, усі механізми взаємопов'язані і повинні діяти злагоджено - у такому разі справедливість, та інші позитивні якості, будуть формуватись та розвивати особистостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Маслоу А. Психологія буття. Київ : Ваклер, 2005. 304 с.
2. European Union accession process: step by step. Issued by European Commission, October 2022. Режим доступу: eu\_accession\_process\_clusters (oct 2022).pdf (europa.eu)
3. Столяренко О.Б. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-е, стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
5. Piaget J. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*. Hove, UK: Psychology Press. Режим доступу:  
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315800509/studies-reflecting-abstraction-robert-campell-jean-piaget-robert-campell>
6. Lawrence Kohlberg (1958). agreed with Piaget's (1932) theory of moral development. McLeod, S.A. (2013). Kohlberg. Режим доступу: [www.simplypsychology.org/kohlberg.html](http://www.simplypsychology.org/kohlberg.html)

**Л.А. Онуфрієва**

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

**І.Л. Рудзевич**

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

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

На сучасному етапі розвитку суспільства все гостріше постає питання необхідності поглибленого науково-психологічного обґрунтування теоретико-методологічного аналізу підходів до проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів у відповідності з перспективою їх професійного становлення.

Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить фахівцям соціономічної сфери, професійна діяльність яких у сучасних соціальних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійного мислення і організаційної культури, адаптаційного потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення та смислотворчості (Вірна, 2003; Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

Останнім часом психологічні дослідження особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для професійної діяльності соціономічного типу, так й у напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно-важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності (І. Ващенко, І. Жигаренко, Є. Ільїн, Т. Комар, Г. Ложкін, С. Максименко, Л. Пілецька, В. Рибалка, В. Семиченко, Б. Сосновський, Т. Яценко та ін.).

Проведено дослідження, присвячені вивченню й аналізу професійної діяльності соціономічного типу та підвищенню її ефективності (О. Бондаренко, Н. Волянчук, Л. Долинська, Н. Пов'якель, І. Попович, Н. Пророк, О. Романова, О. Саннікова, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.) (Вірна, 2003; Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

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

З'ясовано, що вивчення процесу розвитку особистості майбутнього фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, виконуються у низці досліджень, присвячених питанням узгодженості людини і професійної діяльності. При цьому критеріями такої узгодженості слугують успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікація з професійною діяльністю, усвідомлення професії як справи життя тощо (В. Бодров, К. Гуревич, В. Єрмолін, В. Шадріков та ін.).

Показано, що у дослідженнях із зазначеної проблеми предметом уваги є сформованість адекватної самооцінки, вміння диференціювати ідеальні й реальні цілі у процесі здійснення професійного вибору; висвітлюється проблема життєвих перспектив, програм, цілей та прогнозів суб'єкта професійної діяльності, його професійної відповідальності (Г. Балл, О. Бондаренко, Є. Головаха, Н. Логінова, Г. Ложкін, О. Шевяков та ін.). (Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

Розглянуто розвиток особистості, як суб'єкта професійної діяльності, на різних етапах життєвого шляху у нерозривній єдності формування загальних установок і цінностей та виокремлено такі компоненти загальної проблеми: специфіку професійного становлення суб'єкта діяльності; специфіку самої діяльності (структура і вимоги до

суб'єкта); специфіку процесу «входження у діяльність», яка передбачає аналіз готовності психологічного і функціонального стану суб'єкта (Є. Романова) (Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

Констатовано отримання вагомих результатів у вивченні психології суб'єкта, які суттєво впливають на розвиток психології професійного становлення особистості: виділення принципу суб'єкта діяльності у контексті вивчення проблеми розвитку саморегуляції (М. Боришевський); принципів і критеріїв психологічної організації навчання, як засобу формування і саморозвитку суб'єкта професійної діяльності (С. Максименко); виділення рівнів суб'єктності (З. Карпенко, О. Киричук); загально-психологічне дослідження життєвого світу особистості (Т. Титаренко) та суб'єктного шляху розвитку життєвих відносин особистості (О. Старовойтенко), зокрема у процесі її професіоналізації (І. Жигаренко) (Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

Встановлено, що предметом особливої уваги постають результати дослідження психологічного змісту професійної діяльності через низку її структурних компонентів – мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій, які взаємопов'язані і регулюють функції психічного в організації та виконанні діяльності (Б. Ломов, Л. Пілецька); моделі функціонування внутрішньої структури процесу саморегуляції із виділенням таких компонентів, як суб'єктивна модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, суб'єктивні критерії успішності діяльності, інформація про досягнуті результати, рішення про корекцію системи (І. Ващенко, О. Конопкін, Б. Паригін, І. Попович); психофізіологічний супровід професійної придатності, який включає інтенціональний, операціональний, активаційно-регуляторний та базовий рівні (О. Бабатенко, Г. Зараковський, В. Медведєв, О. Шевяков); психологічні складові діяльності, що у єдності системного і генетичного пояснюють процес становлення різноманітних психологічних систем професійної діяльності (С. Максименко, В. Шадріков) (Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

Наголошується, що в основі професійного становлення майбутнього фахівця як особистості і професіонала є саморозвиток, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – її творчої самореалізації (Н. Добровольська, В. Моляко, О. Смирнова та ін.) (Онуфрієва, 2020; Onufriieva, 2017).

**Висновки.** У сучасних умовах розвитку суспільства розвиток

професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є складним процесом формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють успішному виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю діяльністю, а результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання професійних задач.

### **Список використаних джерел**

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: *монографія*. Луцьк : Вежа, 2003. 320 с. ISBN 966-600-126-8

2. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір: *монографія*. Київ: Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7

3. 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.

### **Н.С. Славіна**

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

### **Я.В. Фелонюк**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ**

Рання юність – початок практичної реалізації життєвих планів, які формуються в кінці підліткового віку. Наближення до закінчення школи потребує професійного і особистісного самовизначення і юнацький вік пов'язаний з пошуком відповіді на два запитання: «яким бути» і «ким бути», обидва процеси ідуть паралельно і

взаємопов'язані. Об'єднуючий напрямок розвитку є рух від дитячої залежності до дорослої відповідальності.

Юнацтво і молодість – це дійсно «ранок життя», що забезпечує творчу продуктивність, імовірність якомога більшої самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. Цей вік не менш складний, ніж підлітковий, його насиченість новим досвідом, суперечливість і різноспрямованість важко переоцінити. Можливо, саме тому К. Ушинський називав період від 16 до 23 років найвирішальнішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проєкція головних напрямів пошуків самореалізації на інших вікових етапах. Професійні інтереси, політичні вподобання, стиль поведінки, характер спілкування – усі ці складові способу життя закладаються саме у ранній молодості.

Розвиток є основним способом буття особистості. Він виражає провідну потребу людини – потребу повсякчасно виходити за власні межі.

Серед найважливіших аспектів еволюції психіки слід назвати розширення саме часової орієнтації. Якщо тварина орієнтується у часі виходячи з необхідності задоволення лише буденних потреб, то інтервали часу, репрезентовані у свідомості людини, не лише пов'язані з її минулим, теперішнім і майбутнім, а й можуть далеко виходити за рамки окремого життя. Тільки біологічна доля має незворотній фінал. Час же особистості як невід'ємна частка історичного часу, часу соціуму – не є однозначно скінченим.

Усе соціальне буття людини є спрямованістю на цілі, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому. Ми не можемо жити не адаптуючись, не пристосовуючись. Якщо говорити про особистісне пристосування, то це буде адаптація скоріше до майбутнього, ніж до теперішнього. Творче ставлення до власного життя потребує виходу за межі буденності, повсякденності, тимчасовості. Особистість пристосовується до майбутнього, прогножуючи його, розробляючи життєві плани, програми, усвідомлені й неусвідомлені остаточні орієнтири.

Тільки усвідомлюючи свої часові обрії, аналізуючи наслідки завершених дій, плануючи наступні вчинки, особистість може рухатися життєвим шляхом уперед, розвиватися, а не стояти на місці чи деградувати.

Дослідження життєвої перспективи старшокласників показують, що більшість юнаків та дівчат 15-17 років мають досить віддалені життєві цілі, пов'язані з майбутньою працею, продовженням навчання, соціальним просуванням, сім'єю та матеріальним споживанням. Головна проблема формування життєвої перспективи молоді – це не дефіцит «перспективного» погляду на майбутнє життя, що характерне для старшого покоління, а рідше неузгодженість віддалених життєвих цілей з актуально життєвою ситуацією та найближчими життєвими планами – навчальними та професійними.

Самовизначення не може відбуватися без самообмеження. Вибір професії активно впливає на траєкторію життєвого шляху, роблячи її досить визначеною. Структурні елементи особистості, які виступають в якості найближчих психологічних передумов професійного самовизначення. Всю сукупність важливих особистісних передумов самовизначення можна поділити на дві основні групи.

До першої групи ми відносимо особливості особистості, які забезпечують можливість успішного вирішення проблеми вибору професії, але вони на пряму не беруть участь в активізації даного процесу. На певному рівні самовизначення передбачає: 1) здатність аналізу вимог, що походять від майбутньої діяльності; 2) розвиток абстрактного мислення, а також адекватності самооцінки власних якостей. Молодій людині необхідні уміння підкорювати свої дії свідомо прийнятим намірам, що відносяться до далекого майбутнього. Відповідно, необхідна сформованість вольових, а також ряду інших рис характеру, із яких важливе значення займає працелюбство. Сюди слід віднести і наявність деякого трудового і життєвого досвіду, рівень загальної життєвої зрілості людини.

Другу групу психологічних передумов самовизначення утворюють різні компоненти спрямованості особистості, що динамізують процес професійного самовизначення, і обумовлюють вибірковість реагування. Ми відносимо сюди потребу у професійному самовизначенні, а також навчальні і професійні інтереси і нахили, які визначають схильність до певної сфери людської діяльності.

Найважливіша особливість психічного розвитку у ранній юності полягає в тому, що нова соціальна ситуація розвитку – необхідність визначити своє місце в житті як основний компонент даної ситуації, що призводить до формування нової і центральної для даного віку духовної

потреби – потреби у своєму життєвому (а відповідно, перш за все професійному) самовизначенні.

Психологічний зміст потреби в самовизначенні може бути різним. Він залежить від того, який «мотивуючий момент» є провідним в особистості. Наявність потреби у самовизначенні означає появу нового і важливого для ранньої юності джерела розвитку: виникнення різноманітних протиріч особистості, що створюють рушійні сили її професійного самовизначення. У загальному вигляді їх можна уявити як протиріччя між потребою і вимогами діяльності, а також знаннями, уміннями, способами, що необхідні для реалізації певних цілей. Зв'язок між потребою і її предметом має не прямий, а опосередкований характер. В психологічному плані таким проміжним ланцюгом виступає інтерес. Так, наявність інтересу є необхідною передумовою виникнення діяльного, а, відповідно і конкретного зв'язку між суб'єктом та предметним світом.

Психологічні передумови самовизначення, поєднують саме той життєвий досвід, завдяки якому «значення» можуть набувати особистісного змісту. Ціннісно-орієнтаційна діяльність, що є переважно внутрішньою психічною діяльністю, менш помітна для стороннього спостерігача. Але вона є суттєвим компонентом процесу самовизначення, що забезпечує вироблення системи цінностей, пошук свого призначення, визначення своєї відповідності обраній професії. Значення даної діяльності виходить далеко за межі процесу професійного самовизначення, оскільки її зміст створює «пошук сенсу життя, самостійне визначення всіх моральних, політичних, естетичних ідеалів». Забезпечуючи домінанти для періоду юності процесу, вона може розглядатися як ведуча діяльність на даному віковому етапі.

Діяльність старшокласників пов'язана з їх намірами, забезпечує подальший розвиток професійної спрямованості і професійної самосвідомості.

**Висновки.** Юнацький вік є віком творчих мрій, коли підрастаюча особистість у своїх фантазіях та раціональних побудовах майбутнього стисло переживає свій імовірний творчий шлях, планує можливості самовизначення. Нерідко ці мрії мають випадковий характер, коли юнак наслідує уподобання товариша, батька, вчителя, літературного персонажа, кіногероя, виконавця музичних шлягерів.



### Список використаних джерел

1. Кучеренко С.В. Я – це я! Закономірності розвитку самосвідомості в підлітковому та юнацькому віці. *Гуманітарні науки*. 2009. №1. С. 118–123.
2. Молчанова О.М. Вплив емоційних переживань на розвиток особистості в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №7. С. 55–58.
3. Почупайло В. Мій образ «Я» : Психологія для старшокласників. *Психолог*. 2010. № 42. С.13–17.

### С.О. Чебан

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується наявністю складних протиріч, зокрема такі, що стосуються розвитку особистості. Психологи покликані розкрити ці протиріччя. У зв'язку з цим виникла гостра необхідність у підготовці висококваліфікованих кадрів психологів у закладах вищої освіти. Мінливі соціально-економічні та політичні умови розвитку суспільства актуалізують проблему формування професійної самоідентичності студентів-психологів. Особливість професійного розвитку психолога, порівняно з представниками інших професій, полягає в тому, що предметом його пізнавальної та перетворюючої діяльності є реальність життя людини в повсякденних та екстремальних ситуаціях, її переживання, дії, вчинки тощо.

Проблема самоідентичності особистості особливо загострилася в умовах професійного розвитку особистості, коли пошук «власного

обличчя» у професії став не тільки важливим напрямком особистісного розвитку, але істотною умовою успішної підготовки фахівця.

Дослідження засвідчують, що формування професійної самоідентичності часто здійснюється стихійно, має не завжди передбачувані наслідки та може призводити до непередбачених негативних результатів, аж до неадекватної самоідентичності майбутнього фахівця в професійному навчанні. Проблеми формування професійної самоідентичності в повній мірі актуальні при підготовці майбутніх психологів. Дослідження виявили недостатньо ефективний процес самоідентифікації майбутніх психологів, який виражається в тому, що майбутні фахівці не завжди повною мірою пізнають власні особистісні ресурси, недостатньо ідентифікують себе з професійним ідеалом, не повністю усвідомлюють свою приналежність до психологічної професії. Отже, недостатнє теоретичне і експериментальне вивчення даної проблематики і зумовило вибір теми бакалаврської роботи.

*Об'єкт дослідження* – професійна самоідентичність майбутніх психологів.

*Предмет* – процес формування професійної самоідентичності майбутніх психологів.

*Мета дослідження* полягає у визначенні психологічних особливостей процесу формування професійної самоідентичності майбутніх психологів, дослідженні компонентів професійної самоідентичності та їх зв'язку із становленням професійної самоідентичності.

Відповідно до предмета, мети визначено такі *завдання дослідження*: проаналізувати проблему професійної самоідентичності в психологічній літературі; вивчити процес становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів; дослідити особливості формування професійної самоідентичності за допомогою психодіагностичних методик; розробити тренінгову програму вдосконалення розвитку компонентів професійної самоідентичності на основі проведеного емпіричного дослідження.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали роботи з вивчення проблематики: професійного становлення особистості практичного психолога С.Д. Максименко, В.Г. Панок, А.Б. Мудрик, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, С.І. Яковенко; проблеми професійної самоідентичності Л.С. Виготського, Дж. Марсія,

Е. Еріксона та ін.; професіоналізму та професійного самовизначення О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Н.Є. Завадська, С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва, та ін.

*Методи дослідження.* Для вирішення поставлених завдань пропонується програма дослідження, реалізація якої передбачає застосування методологічного комплексу, що включає: теоретичні методи: аналіз, осмислення й узагальнення філософської, культурологічної та психологічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: спостереження, психодіагностичні методи. Отримані дані піддавались статистичному аналізу з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

За результатами теоретико-емпіричного дослідження отримано такі результати бакалаврського дослідження, які уможливили зробити такі **висновки:**

Проаналізувавши проблему професійної самоідентичності в психологічній літературі, можемо зауважити, що феномен самоідентичності є міждисциплінарною науковою проблемою, і має давню історію вивчення. Система уявлень про себе в рамках професійної самоідентичності студента містить уявлення про себе як про майбутнього фахівця (належність до певної професійної групи), про свої професійні і навчально-професійні цілі, про свої можливості реалізації цих цілей.

Професійна самоідентичність студентів-майбутніх психологів характеризується низкою психологічних особливостей, серед яких імовірнісний, індивідуальний і нерівномірний характер розвитку професійної самоідентичності студентів. Розвиток особистості загалом та формування професійної самоідентичності зокрема є складовою частиною психічного розвитку людини, процесом, що характеризується багатомірністю, динамічністю, тривалістю. Професійна самоідентичність відображає характеристику особистості як такої, що обирає і реалізує спосіб професійної взаємодії з навколишніми і набуває самоповаги через виконання цієї діяльності.

Вивчивши процес формування професійної самоідентичності майбутніх психологів, було виявлено, що оволодіння професією в умовах навчального закладу – важливий етап становлення професійної самоідентичності – глибокого вивчення вибраної професії, першої

професійної проби себе, підкріплення переконання в тому, що професія для життя вибрана правильно; це і перевірка своєї зрілості, вияв дорослості і подальшого особистісного росту.

Так, за результатами психодіагностичного дослідження, мета якого полягала у визначенні психологічних особливостей процесу формування професійної самоідентичності майбутніх психологів та встановленні сформованості когнітивного і мотиваційно-ціннісного компонентів професійної самоідентичності, було встановлено як змінюються соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційно-ціннісній сфері, тобто виокремлено низку переважаючих цінностей у кожної із діагностованих нами груп, досліджено рівень суб'єктивного контролю, характеристики якого притаманні для інтернального когнітивного контролю в різних сферах суспільного та особистого життя людини, досліджено тип професійної ідентичності в кожної із групи студентів-психологів та виявлено, який тип є переважаючим у кожної групи. Досліджено самовідношення студентів, тобто їх відношення до власної особистості, вивчено мотиваційний комплекс у всіх діагностованих групах, тобто вивчено мотиви професійної та навчальної діяльності студентів, вивчено фактори привабливості професії «психолог» на всіх курсах та продіагностовано реальну структуру ціннісних орієнтацій особистості тобто домінуючі цінності та потреби досліджуваних груп.

### **І.А. Щирук**

аспірант кафедри психології та соціальної роботи,  
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира  
Винниченка,  
Кропивницький, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПРИРОДИ АКСІОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

Сучасний світ переживає особливий момент, що характеризується переглядом цінностей. Варто зазначити, що такий перегляд цінностей не є унікальним моментом в історії людства. Давайте згадаємо, наскільки радикальною була ціннісна революція, себто виникнення і поширення

християнства, що освітило нову мораль і стало основою європейської цивілізації на багато століть.

Епоха Відродження стала народженням нової моралі й серйозним переглядом цінностей і в центрі її уваги опинилася людина.

У Європі відбулася серія буржуазних революцій під гаслом «Свобода, рівність, братерство». Загалом відомі драми періоду ревальвації, кожна з яких була, безумовно, закономірною і мала певний історичний зміст і відображали зміни, що відбувалися у світі.

Сьогодні Україна переживає нову аксіологічну революцію, що супроводжується переглядом базових життєвих цінностей, пов'язану із формуванням нового розуміння світу, людини та людства. Під впливом низки глобальних чинників формується нове розуміння світу, людини та місця людини у світі, що призводить до загострення соціальних конфліктів і нестримної економічної та господарської конкуренції, яка не враховує обмеженість ресурсів і можливостей для виживання.

Питання, що стосуються людських цінностей, надзвичайно багаті. У гуманітарній системі знання неможливе; у системі різних світоглядів людина розуміється по-різному в різних світоглядах і не може бути зрозуміла в цілісній перспективі. Людське існування не статичне. У процесі антропогенезу і суспільного розвитку людина змінює себе, а також природу. У панорамі часу процеси, за допомогою яких людина сприймає себе, нескінченні. Останніми роками стали популярними антиутопії, що трагічно пророкують майбутнє людства. Майбутнє людства описується. Історики і соціологи не відстають від письменників-фантастів, які все частіше пишуть про «кінець історії». Космічні катастрофи, ядерна війна, економічні проблеми, енергетичні кризи, продовольчі кризи, генетичне відродження – усе це є присутнім у фантастиці, у творах і в науковому дискурсі.

Але найбільшою кризою є криза самої людини – криза духовності, людських якостей, зокрема, втрата розуму, добра, краси та істини. Мислителі минулого завжди застерігали від цього. Ще Аристотель наголошував, що необхідні великі зусилля, щоб зберегти і примножити людську гідність. Прагнення до хибних цінностей веде до смерті самої людини.

Поняття цінності було введено в науковий обіг Р. Лотце, В. Віндельбандом і Г. Ріккертом. Основні принципи аксіологічного підходу вже присутні і сформульовані в працях І. Канта. Філософська теорія цінності, або аксіологія, як самостійна філософська дисципліна,

остаточно оформилася лише в пізній період. Це сталося наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Від першого підходу до цієї проблеми до формування філософії цінності минуло приблизно 2,5 тисячоліття. Ми можемо констатувати таке.

Існує певний ритм в обґрунтуванні цінності, який мав місце в кожен період. Наприклад, підхід до онтологічного розуміння, який був характерний для досократівського періоду, змінився антропологічним підходом. Навпаки, онтологічному підходу Середньовіччя, Ренесансу, який зосередився на цінності людського існування.

У сучасну епоху панує культ наукового знання і технічного прогресу, тобто в центрі уваги – розуміння і перетворення предмета. За І. Кантом, знову почався поворот до антропології, і цей процес завершився легітимацією аксіології як філософії.

Процес завершується обґрунтуванням аксіології як філософської дисципліни в рамках неокантіанства і «Філософії життя». У суперечці з ученою парадигмою у філософії акцент робиться на обґрунтуванні суб'єктивних цінностей. Цінність людського існування стає головним стрижнем світоглядних пошуків і філософських досліджень.

Основними компонентами змістовної структури ціннісних орієнтацій є елементи поведінки, що виражають ціннісні орієнтації. Це компонент поведінки, що виражає загальну спрямованість особистості та організовує всю мотиваційну структуру особистості.

Однак для того, щоб ціннісна орієнтація спонукала до дії чи поведінки, вона повинна, вона має виступати як мотиваційний чинник. Особистість має визнати і прийняти певні цінності та оцінити їх у світлі своїх власних потреб та інтересів.

Таким чином, орієнтація на певну систему цінностей – ця спрямованість може виникнути тільки в результаті попереднього визнання цих цінностей, суб'єкту необхідно «спланувати» певну цінність, щоб оволодіти нею й дає важливий імпульс пізнавальним, емоційним і вольовим процесам.

Спочатку індивід отримує інформацію про існування цінностей та умов для їх реалізації. Далі відбувається трансформація. Потім відбувається активна робота: сприйнята цінність або приймається, або відкидається. Таким чином, включення в особистісно визнану систему цінностей і зміна особистості у зв'язку з прийняттям цінностей.

На наш погляд, у структурі ціннісно-орієнтованого ставлення можна виокремити ще два рівні або компоненти, що становлять основу

поведінкового компонента. Когнітивний або семантичний рівень містить у собі всі сприймані цінності та процес їх розпізнавання. Таким чином, тут зосереджений соціальний досвід індивіда. Афективний компонент передає досвід ставлення індивіда до цінностей й визначає особистісний смисл цього ставлення.

Справжня проблема і завдання аксіології – обґрунтувати цінності вищого порядку як набір норм та ідеалів. Будь-яка система цінностей – це багаторівневе композиційне утворення, як за змістом цінностей, що її складають, так і за тим становищем, яке ці цінності займають у цій системі. Ми можемо говорити про систему цінностей конкретної людини, конкретної соціальної групи, класу, суспільства або людства загалом.

Різні групи цінностей можна виокремити залежно від їхньої значущості для соціальних суб'єктів: цінності вищого порядку, що виконують функції ідеалів, цілей і критеріїв оцінювання; цінності, підпорядковані цінностям вищого порядку, які відіграють операціональну роль. Принаймні в гуманістичній традиції загальноновизнано, що першою і найвищою цінністю є людина. Незалежно від її реального внеску в суспільство, чи то соціальна, чи то політична, чи то громадянська, чи то будь-яка інша позиція, людська особистість, як вважається, має абсолютну цінність, так би мовити, самоцінність.

Однак коли йдеться про конкретну, а не абстрактну особистість, виникає питання про її відносну цінність. У цьому випадку критерій оцінки особливо історичний, наповнений реалістичним змістом, що відображає рівень соціального і морального розвитку суспільства. Для абсолютної цінності людини неможливий жоден зовнішній критерій. Це пов'язано з тим, що особистість як найвища цінність сама є універсальним критерієм оцінки всієї дійсності.

Сучасність привнесла кілька нових аспектів у проблему оцінки людини. Дедалі частіше люди усвідомлюють, що людська оцінка не може існувати у відриві від суспільства і природи.

Тому, статус людини як найвищої цінності не повинен відсувати природу на другий план. Навпаки, він передбачає нерозривну єдність людини і природи, тому вони мають рівну цінність. Тому цінність обох рівна. Коротше кажучи, це означає подолання антропоцентризму. Поточна сучасна екологічна ситуація вимагає нового принципу.

Згідно з цим принципом, природа є не тільки передумовою існування людських суспільств, а й найважливішим компонентом життя в цілому. Звідси новий акцент в аксіологічній методології. Новий підхід ставить людину в центр ієрархії життєвих цінностей, але при цьому самі цінності наповнюються новим, багатшим змістом, включаючи людські та соціальні аспекти природного середовища.

Визнання людини і природи найвищими цінностями одночасно означає визнання таких явищ, як життя, свобода і честь, вищими цінностями і визнання людської гідності.

Як прояви людського існування, ці явища можуть бути мірою гуманізації, демократизації суспільства і взаємної відповідальності всіх його членів. Ступінь економічної, політичної, правової та духовної свободи особистості характеризує ступінь свободи суспільства. Визначає ціннісний статус честі та гідності особистості. Водночас, діалектиці життя, чим більше людина відчуває і реалізує свою свободу, тим більше вона є підпорядкованою інтересам суспільства. Що більше людина здатна підпорядкувати себе інтересам суспільства, то більше зростає внутрішня єдність людини і суспільства.

Різноманітність форм і методів людської діяльності породжує різноманітність цінностей. Вищі цінності – це базова система відліку, що існує в культурі. Цінності, ідеали, норми і ціннісні уявлення) є абсолютними позитивними цінностями і функціонують як свого роду смислові рамки, засновані на цих цінностях.

Орієнтуючись на вищі цінності, які безпосередньо вказують на духовність індивідів тієї чи іншої культури, акцентуючи увагу на вищих цінностях, які безпосередньо вказують на духовність особистості, ми визначаємо ціннісні структури свідомості. Йдеться про той тип свідомості, який визначається цілями і цінностями людського суспільства. Водночас ми повинні усвідомлювати те, що вони є вищими цінностями.

Духовність визначається спрямованістю людського сприйняття і діяльності на вищі цінності життя і культури. В її основі лежить ідеал вільного і всебічного розвитку людини. Вона виступає як конкретно-історична єдність індивідуально-специфічного, загального і універсального та універсалістського. Духовність – якісна характеристика свідомості. Це якість свідомості та діяльності, яка накопичує в собі здатність людини будувати своє життя відповідно до



людських уявлень, виходячи за межі того, що необхідно і диктується поточною ситуацією.

Здатність будувати своє життя відповідно до ідеї людського призначення, гідності, цілісності. І такі ідеї засновані на вищих цінностях.

**Висновки.** Ставлення людини до вищих цінностей життя, ступінь їхнього освоєння та інтеріоризації є критерієм і показником духовності (тобто людяності та культури). Подібно до того, як ставлення суспільства до тієї чи іншої соціальної системи є критерієм розвитку культури.

#### **Список використаних джерел**

1. Підлісній М.М., Шубін В.І. Філософія цінностей: історія і сучасність. Дніпро, «Ліра ЛТД», 2017. С. 13–82.
2. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення : моногр. / М.М.Підлісний. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2020. 164 с.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**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.В. Сторожук**

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

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ**

Психологічний захист як адаптивна поведінкова стратегія є одним із визначальних діагностичних чинників у консультативній і корекційній роботі психолога. У роботі з клієнтом фахівець має змогу спостерігати й аналізувати особливості становлення психологічних захисних механізмів, які формують опірність від негативних переживань і знижують психотравмувальні навантаження на психіку клієнта. Психологічний захист виступає компенсаторним механізмом, який оберігає власне «Я» від кризових та емоційних впливів, допомагає реалізувати потребу в самоповазі через соціальне схвалення та сформувати стійку самооцінку щодо власних особистісних якостей.

Психологічні захисні механізми формуються впродовж всього вікового розвитку, але найбільш інтенсивно проявляються у періоди соціальної адаптації до нових умов (початок навчання у першому класі, перехід до основної школи, вступ до університету, початок професійної кар'єри). Основними їх різновидами є витіснення, перенесення, сублімація, заперечення, витіснення, проекція, ідентифікація, раціоналізація, заміщення, відчуження (Freud, 2009). За змістовими характеристиками усі механізми поділяються на перцептивні, інтелектуальні і рухові, за впливом на свідомість – усвідомлювані та неусвідомлювані.

Соціальна адаптація передбачає використання адаптивних стратегій, від рівня володіння якими залежить особистісний успіх. Поступово ці індивідуальні стратегії стають моделлю захисної

поведінки, її індивідуальним стилем, який типово проявляється у різних комунікативних ситуаціях і виконує охоронну функцію щодо недиференційованого впливу соціуму.

Аналіз психологічної літератури (Кононова, 2009) показує, що відсутність психологічної готовності особистості до подолання психотравмуючих ситуацій виявляє негативний вплив на соціалізацію особистості у процесі адаптації. Емоційне неблагополуччя, виражене у високій тривожності та інших особистісних проблемах, є показником неуспішності психологічного захисту. Це зумовлює необхідність психологічного навчання прийомам ефективної психологічної поведінки.

За результатами аналізу механізмів формування психологічного захисту в умовах соціальної дезадаптації з'ясовано, що існують ситуації, в яких психологічні механізми виявляються неефективними, й організм, замість звільнення від негативних емоцій, починає акумулювати їх. Ці зміни призводять до неврозів, психозів, істерій, психопатій та інших відхильних станів, які є наслідками неспроможності встановлювати повноцінні комунікативні взаємини, що призводить до соціальної дезадаптації у суспільстві.

Аналіз досліджень (Антоненко, 2009; Карпенко, 2008) дає змогу з'ясувати, що в соціально успішних досліджуваних поведінка відрізняється використанням більш зрілих захисних механізмів (раціоналізації, проекції, компенсації), в той час як особи з психологічними проблемами у розвитку характеризуються використанням більш примітивних захистів (реактивного утворення, регресії). Для них притаманний високий ступінь напруженості захисних механізмів, вони не здатні до соціальної адаптації, міцних міжособистісних відносин, менш зрілі особистісно, характеризуються рефлексивністю, боязкістю, залежністю, аутоагресивністю. Основними факторами, що визначають низьку ефективність постстресової адаптації, є механізми індивідуального типу психозахисного реагування, в основі якого лежить три базових феномена: провідні захисні механізми, індивідуальний прояв стресового стану і дезадаптивні форми поведінки.

Результати теоретичного дослідження (Курілова, 2022; Шевченко & Оганян, 2016) показують, що високий ступінь напруженості психологічних захистів є прямим чинником формування дезадаптивної поведінки. Це доповнюють експериментальні дослідження механізмів

психологічного захисту, які показують відмінності у формуванні психологічних захисних механізмів в осіб, котрі мають труднощі соціально-комунікативної поведінки. Якщо досліджувані, у котрих не виявлено проблеми комунікації, найчастіше вдаються до проєкції (30,2%), заперечення (21,8%) та раціоналізації (18,5%), то соціально дезадаптовані респонденти надають перевагу використовувати під час соціальної взаємодії захисні механізми регресії (26,9%), заперечення (23,5%), заміщення (13,4%) і витіснення (11,8%). Це вказує на їхнє повернення до менш зрілої стадії розвитку особистості. Саме тому вони неодноразово відмовляються визнати інформацію, яку важко прийняти, переносять дії з недосяжного на досяжний об'єкт, намагаються винести за сферу свідомості болісні переживання (Гончарук & Онуфрієва, 2018).

**Висновок.** Дані проведеного теоретичного аналізу дали змогу визначити необхідні психологічні умови формування ефективної психологічної поведінки в осіб із проблемами соціальної адаптації. Серед них найбільш важливими є такі: розроблення стратегії для подолання психологічних захистів; навчання попереджувати стреси та конфлікти шляхом формування позитивного мислення; формування нових навичок, інтересів і відкриття нових можливостей, що може допомогти перебороти регресивні форми захисної поведінки; виховання уважності до своїх внутрішніх переконань, розуміння чинників виникнення заперечення як психологічного захисного механізму; прийняття свого «Я», використання здорових стратегій управління емоціями, таких як медитація або релаксаційні вправи, що може зменшити потребу в униканні реальності через заміщення; навчання відкрито виражати свої емоції; формування позитивних механізмів захисту, таких як гумор і самопідтримка.

Усунення неефективних психологічних захистів може бути складним і потребувати часу та зусиль, але це уможливить активувати значні позитивні зміни у житті.

#### **Список використаних джерел**

1. Антоненко І.Ю. Адаптивний потенціал психологічного захисту як феномен педагогічної взаємодії. *Вісник Одеського національного університету*. 2009. Т. 14. Вип. 5. С. 4–12.

2. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Психологічний часопис*. 2018. № 6. С. 52–66.

3. Карпенко Є.В. Засоби експлікації й утилізації захисних механізмів у позитивній психотерапії. *Вісник Прикарпатського університету. Серія : Філософські і психологічні науки*. 2008. Спец. випуск. С. 202–205.

4. Кононова М.М. Глибинні детермінанти психічної дезадаптації суб'єкта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2009. 20 с.

5. Курілова У.І. Чинники агресивної поведінки як прояв психологічного захисту: діагностика та корекція. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 101 с.

6. Шевченко В., Оганян А. Захисні механізми психіки та їх взаємозв'язок з формами агресивної поведінки. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського*. 2016. №1 (16). С. 235–329.

7. Freud A. *Theory and Practice in Child Psychoanalysis* / edited by G. Hall, F.Hivernel, S. Morgan. London : Karnac Books, 2009. 224 p.

**dr hab. Urszula Gruca-Miąsik**  
Profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego

## **ROLA ŚRODOWISKA RODZINNEGO W ROZWOJU KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH MŁODZIEŻY**

Środowisko rodzinne jak i kompetencje społeczne stanowią podstawowe aspekty silnie wpływające na funkcjonowanie człowieka. Rodzina, będąca pierwszą i podstawową małą grupą społeczną, do której przynależy człowiek ma niebagatelne znaczenie względem przygotowania jednostki do jej funkcjonowania w społeczeństwie [1]. Jednym z podstawowych zagadnień dotyczących tego aspektu jest funkcja socjalizacyjno-wychowawcza rodziny odpowiadająca m.in. za przygotowanie oraz wprowadzenie członków rodziny w życie społeczne [2]. Przekrój różnych definicji rodziny pojawia się w pracy Katarzyny Kurzycy, która parafrazując definicję Janiny Maciaszkowej pisze, że rodzina to «pierwsze i najbardziej naturalne miejsce, gdzie człowiek uczestniczy w życiu społecznym» [3], w niej «uczy się funkcji człowieka, zachowań wobec innych i poznaje wartości, a także przyswaja sobie normy i zasady» [4]. Dodaje, że «rodzina kształtuje w dziecku wzory zachowań i światopoglądy» [5].

Przekazywane w rodzinie przez pokolenia normy, zasady, wartości, przekonania, tradycje, obyczaje, rytuały, czy wzorce zachowań niewątpliwie wpływają na kształtującą się jednostkę, będącą częścią społeczeństwa. Zazwyczaj to rodzice stanowią pierwszy model do naśladowania dla dziecka, to oni sprawując opiekę, starają się nauczyć odpowiednich zachowań oraz wychować, a także czuwają nad jego pierwszymi relacjami społecznymi i zachowaniami względem innych osób, np. rodzeństwa czy rówieśników. Zachowania, postawy rodzicielskie czy styl wychowania jakimi posłużą się opiekunowie w dużej mierze będą warunkować poziom kompetencji społecznych młodych ludzi. Wymienione aspekty nie tylko podkreślają ogólną wagę rodzinnych działań, ale także wskazują jej niezwykłą wartość względem kształtowania się kompetencji społecznych u młodego człowieka.

Badając kompetencje społeczne młodzieży zdecydowano się wykorzystać definicję autorstwa Anny Matczak, która kompetencje społeczne definiuje jako:

«złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego» [6]. A. Matczak wymienia grupę kompetencji społecznych istotnych w rozwoju osobniczym:

- 1) sytuacje intymne – bliskie relacje interpersonalne
- 2) sytuacje ekspozycji społecznej - bycie obiektem uwagi i oceny
- 3) sytuacje formalne – dostosowanie się do określonych reguł i norm
- 4) sytuacje wymagające asertywności – realizacja własnych celów

za pośrednictwem wywierania wpływu na innych [7].

Powyższa definicja wydaje się być najbardziej trafna, gdyż łączy wiele elementarnych umiejętności składających się na kompetencje społeczne.

Celem badań, których fragmentaryczne wyniki przedstawiam w niniejszym artykule, było zdiagnozowanie środowiska rodzinnego oraz poziomu kompetencji społecznych młodzieży, ustalenie czy istnieje zależność pomiędzy wybranymi zmiennymi niezależnymi środowiska rodzinnego a poziomem kompetencji społecznych badanej młodzieży w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Rzeszowie. Przyjęto, że w prowadzonych badaniach udział wezmą uczniowie w wieku od 14 do 19 lat. Liczba badanych to 120 osób (68 kobiet i 52 mężczyzn). Zmiennymi niezależnymi były: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, sytuacja materialna, wykształcenie matki i ojca, rodzeństwo, struktura rodziny, autorytet rodziców, postawy rodzicielskie, style wychowania, poziom religijności.

Zmienną zależną były: kompetencje społeczne w kategoriach intymności, asertywności i ekspozycji społecznej.

Wyniki badań pokazują, iż uczniowie biorący udział w niniejszym badaniu w każdej z przedstawionych kategorii kompetencji społecznych w największym stopniu wykazują wyniki przeciętne. Skupiając uwagę na wynikach określanych jako wysokie, można zauważyć że wśród badanej młodzieży w nieznacznym stopniu dominują kompetencje społeczne potrzebne w sytuacjach ekspozycji społecznej (25,83%). Natomiast wśród niskich wyników najwięcej, bo 45 uczniów wykazało kompetencje społeczne dotyczące asertywności.

Wykazano, że istnieje istotna zależność pomiędzy płcią a poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej. Kobiety wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze ekspozycji społecznej niż mężczyźni.

Uczniowie w wieku 18-19 lat wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze ekspozycji społecznej niż uczniowie w wielu 14-15 lat oraz 16-17 lat oraz uczniowie mieszkający w mieście wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze ekspozycji społecznej niż uczniowie mieszkający na wsi.

Potwierdza się założenie, że istnieje istotna zależność pomiędzy sytuacją materialną a poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności aczkolwiek bardzo dobra sytuacja materialna jej nie warunkuje. Uczniowie z rodzin cechujących się dobrą sytuacją materialną wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze asertywności niż uczniowie z rodzin cechujących się bardzo dobrą, przeciętną oraz złą sytuacją materialną.

Istotną zmienną okazało się wykształcenie ojca i matki. Uczniowie, których ojcowie posiadają wyższe wykształcenie wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze ekspozycji społecznej oraz asertywności niż uczniowie, których ojcowie posiadają wykształcenie średnie, zawodowe oraz podstawowe.

Uczniowie, których matki posiadają wyższe wykształcenie wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze asertywności niż uczniowie, których matki posiadają wykształcenie średnie, zawodowe oraz podstawowe.

Posiadanie rodzeństwa jest ważnym faktorem w rozwijaniu kompetencji społecznych bowiem wykazano, że istnieje istotna zależność pomiędzy liczbą rodzeństwa a poziomem kompetencji społecznych

warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach intymnych, sytuacjach ekspozycji społecznej oraz sytuacjach wymagających asertywności. Uczniowie posiadający siostrę lub brata wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze intymności, asertywności oraz ekspozycji społecznej niż uczniowie będący jedynakami, posiadający dwójkę rodzeństwa oraz trójkę i więcej rodzeństwa.

W literaturze przedmiotu istnieje istotna zależność pomiędzy autorytetem rodziców a poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności. Uczniowie, których oboje rodzice cieszą się autorytetem wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze asertywności niż uczniowie, których tylko matka lub tylko ojciec posiada autorytet.

Pewnym zaskoczeniem był fakt ustalenia, że istnieje istotna zależność pomiędzy stylem wychowania a poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej. Badani uczniowie, których rodzice przejawiają autokratyczny styl wychowania wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze ekspozycji społecznej niż uczniowie, których rodzice przejawiają demokratyczny, liberalny-kochający, liberalny-niekochający oraz nieokreślony styl wychowania. Natomiast nie znaleziono istotnej zależności pomiędzy postawą rodzicielską a poziomem kompetencji społecznych badanych uczniów.

Ciekawą konstatacją było stwierdzenie, że istnieje istotna zależność pomiędzy poziomem religijności a poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz sytuacjach wymagających asertywności. Uczniowie prezentujący wysoki poziom religijności wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych w obszarze asertywności oraz ekspozycji społecznej niż uczniowie prezentujący średni i niski poziom religijności.

Podsumowując, przeprowadzone analizy, wycinka przedstawionych badań, można stwierdzić, iż istnieje zależność pomiędzy wpływem środowiska rodzinnego a poziomem kompetencji społecznych badanej młodzieży.

Analiza ogólnej struktury poziomu kompetencji społecznych uczniów biorących udział w badaniu uwidacznia potrzebę rozwijania kompetencji społecznych warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności, których to wyniki osiągnęły najwyższy próg procentowy w przypadku wyników niskich oraz najniższy w kategorii wyników wysokich.

Pogłębianie badań z zakresu problematyki rodzinnych korelatów



kompetencji społecznych, jestem przekonana, jest potrzebne, bowiem w rezultacie może dostarczyć wielu nowych wskazówek, cennych z perspektywy pracy pedagogicznej.

### **Bibliografia**

1. F. Adamski, *Rodzina [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T.5,R–St*, red. T. Pilch, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2006, s.306, [306-311].
2. F. Adamski, *Rodzina [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T.5,R–St*, red. T. Pilch, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2006, s.309, [306-311].
3. K. Kurzyca, *Uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego*, Katowice 2017, s.17.
4. K. Kurzyca, *Uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego*, Katowice 2017, s.17.
5. K. Kurzyca, *Uczestnictwo rodziny w procesie edukacyjnym dziecka a jakość tworzonego przez nią środowiska wychowawczego*, Katowice 2017, s.17.
6. A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s.7.
7. K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, LiberiLibri, 2012, s.20-21.

### **Ю.П. Данчук**

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

### **О.І. Блинду**

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

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ РОЛЕЙ У МОЛОДІ**

Розвиток сучасного суспільства зумовлює зміну цінностей та світоглядних орієнтирів у сфері гендерної взаємодії. Нові форми шлюбу і партнерства, практики зміни статі, пошук балансу між традиційними та сучасними гендерними ролями – усе це сьогодні є важливими викликами

для молоді, яка проходить гендерну соціалізацію в принципово інших умовах, ніж попередні покоління. Успішність цієї соціалізації залежить передусім від особливостей перцепції молоддю гендерних ролей, а також від рівня розвитку у неї гендерно-рольової компетентності. Саме цим зумовлена актуальність та своєчасність дослідження соціально-психологічних особливостей сприймання молоддю гендерних ролей.

Соціально-психологічна думка, описуючи процес сприймання, апелює до цілої низки понять, а саме: пізнання, розуміння, репрезентації, відображення, апперцепції, оцінки, ідентифікації, уявлення, образу, еталону, прототипу; механізмів взаєморозуміння (міжособистісні, міжгрупові) тощо. Розвиток наукової думки підтверджує важливість диференціації задекларованих вищепонять, їх уточнення і співвіднесення, що в нашому випадку стосується перш за все соціальної перцепції. Сам термін «соціальна перцепція» введений в обіг з середини ХХ століття, у перекладі з латини (*perceptio* – сприйняття) стосується досліджень сприймання як пізнавального процесу, розширення сфери його пізнання до природи соціальних явищ. Сучасні словники потрактовують соціальну перцепцію через процеси відображення, розуміння та оцінку людьми саме соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот), виокремлюючи її тим самим від пізнавального процесу, що вивчається у загальній психології (Плетка, 2008).

Соціальне сприймання як предмет вивчення у соціальній психології характеризується такими ознаками: визнання взаємоактивними і суб'єкта, і об'єкта сприймання; перевага фіксації на смислових, оцінних та причинових детермінантах процесу; залежність сприйняття від мотиваційно-сислової структури діяльності суб'єкта сприймання з тенденціями до злиття його афективного компонента з пізнавальним (Смьордова, 2007). Незалежно від сфери розгортання процесу сприймання (нежива/жива природа, об'єкти/суб'єкти, предмети чи соціальні явища), вченими виділяються його типові структурні компоненти (суб'єкт, об'єкт, процес та результат), а при вивченні соціальної перцепції увага зосереджується більше на характеристиках суб'єкта і об'єкта перцептивного процесу та їхньої ролі у розбудові соціальної взаємодії як на рівні індивіда, так і соціальних груп.

На основі аналізу наукових джерел з проблеми соціально-психологічних особливостей сприймання молоддю гендерних ролей можна зробити ряд висновків:

Соціальне сприймання (соціальна перцепція) становить собою процес формування образів соціальних об'єктів, а також пояснення (розуміння, причинну інтерпретацію) сприйнятого, що детермінує поведінку суб'єкта сприймання. Аналогічно, рольова перцепція – це сприймання, розуміння та причинна інтерпретація рольової поведінки об'єкта сприймання, що здійснюються з опорою на власний рольовий досвід суб'єкта сприймання.

Гендерні ролі є особливою категорією ролей, які визначаються низкою рольових приписів стосовно поведінки чоловіка та жінки у їх різних іпостасях (наприклад, сімейних або професійно-кар'єрних), специфічних для різних суспільств, які супроводжуються відповідними рольовими очікуваннями та переживаннями. Гендерно-рольове сприймання характеризується тим, що образ соціального об'єкта конструюється залежно від його відповідності або невідповідності гендерним рольовим приписам та заборонам, а також поширеним у суспільстві гендерним схемам. Гендерні схеми засвоюються індивідом у процесі гендерної соціалізації, сутність якої полягає у засвоєнні та відтворенні актуальних для даного суспільства рольових приписів поведінки представників певної статі. Аналогічно, гендерно-рольова соціалізація означає не лише засвоєння гендерних ролей і рольових експектацій, а й формування в особистості відповідних цим ролям психологічних характеристик. Важливими елементами рольового сприймання є еталон і прототип. Еталон є системою ознак соціальної ролі, за якими суб'єкт сприймання її ідентифікує (свого роду шаблоном). У процесі рольової перцепції суб'єкт співвідносить роль, яку транслює або сприймає, з еталоном як універсальним зразком. Прототип є максимально типовою реалізацією конкретної ролі, який сприймається її найбільш автентичним інваріантом (наприклад, «справжня мати», «справжній чоловік» тощо). Він інтеріоризується у процесі соціалізації і містить інформацію про можливу варіативність ролі, її межі та символи належності, які розрізняються в різних культурах. Так, наприклад, образ мачо в одних суспільствах може бути прототипним («це справжній чоловік»), а у інших – ні.

Мета-роль – це узагальнена соціальна (гендерна) роль, яка об'єднує в собі локальніші, але подібні в чомусь ролі (наприклад, ролі мами, сестри, бабці) можуть об'єднуватися в мета-ролі сімейної жінки)

**Висновки.** У зв'язку зі складними трансформаціями гендерної взаємодії у сучасних суспільствах необхідно розвивати гендерно-

рольову компетентність молоді, а саме – здатність швидко і конструктивно орієнтуватися у світі гендерних ролей, адекватно реалізуючи в ньому свій гендерний потенціал.

### **Список використаних джерел**

1. Апішева А.Ш., Мейтарчан В.В., Ястребцова Н.І. Методика дослідження уявлень сучасних підлітків та юнаків про поняття «дружба». *Науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного моніторингу особистісного розвитку інтелектуально-обдарованих старшокласників. Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ: Інст-т обдарованої дитини, 2015. С. 70–78.

2. Плетка О.Т. Особливості гендерних стереотипів молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей.* Київ: Міленіум, 2008. Вип. 20(23). С. 106–113.

3. Сьмьордова К. Вплив агентів гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності підлітків. *Соціально-педагогічні збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні. Матеріали студ. наук.-практ. конф.* Мелітополь, 2007. С. 70–76.

### **Н.С. Славіна**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

### **В.О. Злобін**

студент 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОПРОФІЛАКТИКА АЛКОГОЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

На сьогодні наука під назвою «психологія девіантної поведінки» тільки починає формуватися. Ми ще не маємо загальнозживаного визначення та критеріїв девіантної поведінки з точки зору психології, тому використовуємо основні категоріальні поняття соціології, кримінології, медичний поріг актуалізації емоційності (зниження емоційного профілю) та її змістовна трансформація. Питання про застосування методів і форм профілактики девіантної поведінки в

педагогічному процесі досі залишається невирішеним з певних причин, найважливішими з яких є відсутність фахівців та цільових психолого-педагогічних програм роботи з профілактики девіантної поведінки.

Вивчення відхилень у поведінці має свою багатовікову історію. Незважаючи на це інтерес сучасних науковців до проблем девіації є стійким і виправданим.

Дослідження девіантної поведінки у світовій психологічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальним, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості.

Погіршення соціальної ситуації в останні роки призвело до збільшення кількості підлітків, що живуть у винятково складних соціальних умовах. Із загальної кількості населення в Україні 14 млн. дітей і молоді віком до 18 років. Серед них: діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків або з неповних сімей – понад 400 тисяч, діти з проблемами фізичного та психічного розвитку – близько 160 тисяч, діти з малозабезпечених сімей – 3,4 млн.

Серйозний дефіцит позитивного впливу на молоде покоління призводить до того, що у підлітків домінуючими почуттями стали тривога, агресія, соціальна пасивність, страх. Непокоїть і той факт, що у науковий обіг уведено навіть поняття діти групи ризику, що, звичайно, не прикрашає соціальне становище в державі.

Однак названі терміни часто несуть однобічну інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання цих понять немає, часом не ясно, до якої з категорій поведінки (асоціальна, ненормативна, протиправна, злочинна) віднести юнака, що має ті або інші відхилення в поведінці. На наш погляд, більш правомірним є використання узагальнюючого терміна – «поведінка, що відхиляється від норми», у будь-якому разі до тих пір, доки дитині не буде встановлено медичного діагнозу або не винесено юридичного вироку.

Досить часто про негативні прояви поведінки говорять як про спеціальний засіб, психологічний захист, що розглядається в медичній психології, маючи на увазі тільки аномалії психічного розвитку. Юнацький вік як кризова стадія розвитку особистості, на думку таких видатних психологів як З. Фрейд, А. Адлер, А. Рубінштейн, І. Кон, передбачає, що певний підліток важкий як для себе, так і для інших. Фізична нестабільність, риси характеру, що ускладнюють спілкування,

емоційна незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини – усе це фактори ризику, наявність яких, безумовно, робить цей важкий вік ще важчим.

Ще в ранньому дитинстві розлади процесу становлення особистості можуть супроводжуватися різними проявами антисоціальної спрямованості, такими, як: заподіяння шкоди приналежній іншим власності, експансивність, жорстокість у ставленні до тварин. Розбіжності в рівні агресивності стають помітними вже у віці двох років. З віком ознаки агресивності змінюються, хоча стійкість їх зберігається. У юнаків з'являються специфічні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс:

- 1) реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво);
- 2) реакція групування з однолітками (формування власної субкультури);
- 3) реакція захоплення (хобі).

Девіації в юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до само актуалізації. Тому профілактика та подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молодої людини. Соціалізація полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду у вигляді норм, видів діяльності, форм спілкування та переведення цього досвіду у внутрішні, власні регулятори активності. До цих регуляторів належать мотиви, звички, настанови, стереотипи тощо. Метою соціалізації є забезпечення включення особистості у соціальне середовище, створення умов для максимальної реалізації її психологічного потенціалу, спонукання до саморозвитку. У процесі соціалізації неповнолітній різною мірою, але неминухо проходить через життєві кризи, накопичення протиріч, можливо, через затримки й навіть зриви, болісні, спотворені форми самоствердження та визнання оточуючими. Не обов'язковим, але реально ймовірним наслідком цього є виникнення несприятливих психологічних новоутворень, що оформлюються у риси, властивості особистості. Це жорстокість, цинізм, брутальність, нігілізм, зухвалість.

Так, дефекти соціалізації на стадії юнацького віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це

проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах. Кінцевим результатом є схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і навіть створення умов, сприятливих для її прояву.

Формами соціально-психологічної допомоги в роботі з девіантними юнаками є профілактика й корекція когнітивних розладів у формі вправ і ігор, що засновані на сполученні когнітивних і сугестивних компонентів, корекція емоційно-особистісних порушень тощо. Комплексні корекційні програми сприяють підвищенню рівня психічного розвитку юнаків, особливо у сфері індивідуальних якостей, однак мають один суттєвий недолік – вони застосовуються лише на тій стадії, коли молода людина вже не приховує антисоціальної спрямованості своєї поведінки – паління, вживання алкогольних напоїв, сексуальні перверсії, дромоманія, суїцидальні спроби, дрібні крадіжки тощо. Ми ж уважаємо, що рання профілактика, тобто попередження девіантної поведінки може дати більш ефективний результат.

**Висновки.** Психолого-педагогічні засоби профілактики й корекції девіантної поведінки дають особливий ефект, якщо застосовуються у формі сполученого сугестивного та когнітивного впливу. Такий вплив може застосовуватися як у вигляді прямого навіювання, так і вправ, ігор з елементами навіювання й когнітивних дій, а також традиційних засобів виховання, адекватних віку юнаків з корекційними вправами, що відповідають індивідуально-типовим особливостям цієї вікової групи. Девіантність проявляється у різних формах соціальної агресії, тривожності, дезадаптації, ворожості. Поведінка, що характеризується відхиленням від прийнятих у суспільстві норм (девіантна поведінка), за ступенем і географією поширення для величезної частини населення України є скоріше соціальною нормою.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузьменко В.В., Диса О.В., Шинкаренко І.О. Психологія девіантної поведінки : навчальний посібник. 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.

**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

**Є.В. Фомічова**

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

**ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ**

Готовність до свідомого вибору власної життєвої позиції, особистісне самовизначення особистості є особливо актуальними для сучасної суспільної ситуації, оскільки прискорені процеси трансформації сприяють молоді у реалізації кількості соціальних, професійних можливостей.

Знання закономірностей розгортання життєвого шляху особистості виступають необхідною умовою науково обґрунтованого керування розвитком здатності юнаків і дівчат до побудови реального образу бажаного майбутнього. Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і вітчизняні вчені (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Є. Головаха, О. Кронік, В. Роменець, С. Рубінштейн, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.).

Феномен професійного самовизначення особистості надзвичайно складний і багатогранний. Теоретичні підходи в розумінні сутності професійного самовизначення розкривають різні аспекти особистісного зростання й самореалізації.

Наукове цілеспрямоване дослідження проблеми професійного самовизначення здійснювалося в контексті його взаємозв'язку з іншими видами самовизначення особистості та особливостями її становлення. Так, А. Нежута стверджувала, що професійне самовизначення є важливою характеристикою соціальної та психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації. Відповідно, життєва позиція особистості, її світоглядні установки, ідеали й соціальні цінності є тим підґрунтям, яке визначатиме професійну стратегію та професійне самовизначення особистості (Нежута, 2012).



Г. Радчук розглядала професійне самовизначення як детермінанту професійного становлення особистості. Вона наголошувала на тому, що самовизначення виступає не лише певним актом або стадією професійного становлення, а є його сутнісною основою, неперервним процесом пошуку й набуття людиною смислів своєї професійної діяльності, відкриття та реалізації свого «Я» як фахівця, здійснення вибору в проблемних ситуаціях, котрі ставить перед ним професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється (Радчук, 2012).

О. Вітковська трактувала професійне самовизначення як цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення (Вітковська, 2002).

У сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається українськими науковцями як процес формування особистістю ставлення до професійної діяльності та до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також спосіб його реалізації через довготривалий процес узгодження внутрішньо-особистісних цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації та умовами, які створюють конкретні види діяльності та соціально-професійні потреби.

Є. Калюжна виявила, що найважливішою передумовою успішного професійного самовизначення особистості є сформованість у неї професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії та сприяють успішному оволодінню нею (Калюжна & Бакаленко, 2016).

У працях Р. Павелкова підкреслюється те, що центром професійного самовизначення старшокласника є ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості, потреба в професійній компетентності (Павелків, 2018).

У своїх наукових роботах М. Вечірко підкреслював, що саме «Я-концепція» найбільшою мірою впливає на успішність професійного самовизначення старшокласника, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду та діяльність мотиваційної сфери, є внутрішньою програмою самопрояву, яка формується упродовж всього життя людини й тісно пов'язана з її рефлексією (Вечірко, 2011).

У структурі професійного самовизначення, окрім професійної спрямованості та професійної самосвідомості, П. Тарасюк виокремив

професійні плани (характеризується повнотою представлення, змістовністю і включає мету, етапи її реалізації (програма дій) із виділенням етапів оволодіння конкретними знаннями, вміннями, навичками) та наміри (означають внутрішню готовність особистості зробити вибір певного виду трудової діяльності, бажання оволодіти ним) (Тарасюк, 2006).

Розглядаючи професійне самовизначення старшокласників як процес інтеграції суб'єкта вибору професії в соціально-професійну структуру суспільства, Л. Федоренко виділяє два взаємопов'язаних між собою компоненти професійного самовизначення: професійну спрямованість і професійну самосвідомість, що включає знання особистістю вимог професії, власних індивідуальних особливостей та уміння адекватно їх співвіднести (Федоренко, 2020).

**Висновки.** Особистісне самовизначення – центральне новоутворення учнів старшого шкільного віку, яке виступає мотиваційним центром особистості, визначаючи професійний вибір та подальші сходи професійного становлення. Особистісне самовизначення розкриває міру самореалізації людини в поточній соціальній ситуації та оточенні.

#### Список використаних джерел

1. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації: дис.... канд. психол. наук: 19. 00. 07 Київ. 2002. 124 с.
2. Вечірко М.С. Зміст та структура категорії професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2011. 4 (45). С. 15 – 25.
3. Калюжна Є.М., Бакаленко А.В. Мотиви вибору майбутньої професії випускниками шкіл. *Вісник ЗНУ: Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2016. № 1(26). С. 76–83. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2016/2016-ped1.pdf>
4. Нежута А. В. Психологічні особливості професійного самовизначення правоохоронців на засадах гендерного: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук 19.00.07. Харків. 2012. 20 с.
5. Павелків Р.В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія : реальність і перспективи* : Збірник наукових праць. Випуск 11. Рівне : РДГУ, 2018. С. 5–10.

6. Радчук Г.К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Випуск 5. С.47–54.

7. Тарасюк І.П. Теоретичний аналіз проблеми періодизації професійного самовизначення. *Гуманіт. вісн. Держ. вищого навч. закл. «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія : наук.-теорет. зб. Переяслав-Хмельницький, 2006. Вип. 10. С. 210–213

8. Федоренко Л.П. Психологічні особливості професійного самовизначення випускників сільських шкіл : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Київ, 2020. 311 с.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ І НАСИЛЛЯ**

**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

**В.Р. Войтович**

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

### **ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГАЗЛАЙТИНГУ В МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИНАХ**

У міжособистісних взаєминах важливо спілкуватись відкрито і чесно. Натомість, маніпулятивні стосунки поступово руйнують емоційну складову комунікативної взаємодії. Однією із форм такої взаємодії є газлайтинг як прихована маніпуляція, спрямована на зниження особистісної значущості та соціального статусу потенційної жертви. Ця підступна тактика маніпуляції може підірвати основу стосунків і завдати шкоди всім учасникам міжособистісних взаємин. Помітити та пережити приховану маніпуляцію, яка становить основу газлайтингу та використовується, щоб контролювати життя однієї людини іншою, допомагає психологічна обізнаність з сутністю зазначеною проблеми.

Газлайтинг (від англійської назви п'єси «газове світло») – форма психологічного насилля та соціального паразитизму (Luzan, 2020); форма маніпуляції, за якої формується почуття сумніву у потенційної жертви (Stern, 2007); вид прихованої психологічної маніпуляції, спрямованої презентувати жертву як «дефективну», інтелектуально неповноцінну, чим змусити її сумніватися в адекватності свого сприймання довкілля (Gordon, 2023).

У психологічній практиці газлайтинг стає все більш розповсюдженим терміном, який використовується для опису стратегій маніпулювання в міжособистісних стосунках. Низкою наукових досліджень визначено «попереджувальні» ознаки газлайтингу, серед яких:

1. Формування почуття сумніву та провини у потенційної жертви – одне з найважливіших завдань маніпулятора, яке дає змогу домогтися того, що людина стає сумніватися у собі (Zhao, 2020).

2. Знецінення її успіхів і досягнень – газлайтер знижує та виявляє зневагу до здобутків людини, потребує більшого або непропорційно порівнює з успіхами інших.

3. Заперечення (подій, що відбулися, адекватності емоцій) – газлайтер може стверджувати, що «цього не було», і в певний момент жертва сама починає сумніватися в правдивості власних слів і схилитися до того, що її проблеми надумані (Edlich, 2023).

4. Маніпулювання почуттями – завданням є прагнення змусити жертву засумніватися у своїх емоціях. Через це людина, яка перебуває під впливом маніпулятора, не довіряє власним почуттям (Євдокимова, 2016).

5. Перебільшення помилок і проступків жертви – звертається увага навіть на незначні погрішності, жертва звинувачується в неуважності, незграбності, імпульсивності тощо (Оверчук, 2019).

6. Непропорційність вимог – з людини, яка піддається газлайтингу, маніпулятор запитує дуже суворо, водночас, собі дозволяє практично все, знаходячи раціональне пояснення своїй поведінці.

7. Образливі висловлювання щодо об'єкту газлайтингу («хто ще скаже тобі правду?») – це призводить до того, що людина починає повністю довіряти маніпулятору і щиро вірити у його турботу, звикаючи до регулярних принижень (Petric, 2019).

У більшості ситуацій, психологічне насилля у формі газлайтингу відбувається поступово та непомітно. Людина, яку пригнічують і вводять в оману, долає три стадії (Stern, 2007). Вони не завжди послідовні, але їх змістом може виступати: а) заперечення – на цьому етапі виявляються перші ознаки газлайтингу; людина помічає незвичайні зміни у поведінці газлайтера, але не надає цьому вагомому значення, вона здивована, але, як і раніше, впевнена у своїй точці зору; б) захист – людина починає сумніватися у собі та у власному сприйманні дійсності; її все частіше критикують, що змушує почуватися виснаженою; втім жертва продовжує захищатися, відчайдушно сперечається з газлайтером і весь час шукає докази, які допоможуть переконати у її правоті та домогтися схвалення; в) депресія – в об'єкта газлайтингу не залишається сил для боротьби та суперечок, через це втрачається своє «Я»; людина починає вірити словам газлайтера і

погоджується з усіма звинуваченнями, щоб отримати його прихильність; вона почувається безпорадною, розбитою, неорганізованою, що часто призводить до тривожних розладів.

Газлайтинг може викликати у людини проблеми з психічним здоров'ям. Постійна невпевненість у собі та розгубленість можуть спричинити психологічні порушення як гострий стресовий розлад (ГСР); посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), генералізований тривожний розлад (ГТР); панічний розлад; селфхарм.

**Висновок.** Отже, з позиції нашого дослідження, газлайтинг полягає у психологічному маніпулюванні та контролі над людиною шляхом заперечення дійсності та навіювання жертві сумніву у власному сприйманні доквілля. Його основними ознаками є наступні: формування почуття сумніву та провини в об'єкта маніпуляції, знецінення його досягнень, спростування адекватності емоцій; маніпулювання почуттями; перебільшення допущених помилок; непропорційність вимог; образливі висловлювання на його рахунок.

Відновлення після газлайтингу може бути складним процесом, але це можливо за умови належної підтримки та оптимізації ресурсів. Психологічне зцілення часто включає різні психокорекційні та психотерапевтичні підходи, адаптовані до індивідуальних потреб. Серед них найбільш поширеними є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), травмоінформована допомога, перебування у групах психологічної підтримки. Психологічна корекція і терапія наслідків газлайтингу може забезпечити необхідну підтримку на шляху до зцілення, що є об'єктом нашого наступного дослідження.

### Список використаних джерел

1. Євдокимова Н., Зливков В., Лукомська С. Дорога змін: ефективне спілкування у кризових умовах життя : путівник із психології для «чайників». Миколаїв. 2016. С. 41–47.
2. Оверчук В. Газлайтинг як прояв психологічного насилля керівника щодо підлеглих у професійному середовищі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. С. 136–140
3. Gordon Sh. Relationships toxicity and abuse. *Medically reviewed by Amy Morin, LCS*. 2023. URL: <https://www.verywellmind.com/is-someone-gaslighting-you-4147470>
4. Edlich A. Tightlacing and abusive normative address. *Ergo: an open access Journal of Philosophy* 10. 2023. URL: <https://philarchive.org/rec/EDLTAA>

5. Luzan V. A quiet killer of self-esteem. *Grinchenko-inform*. 2020. URL: <https://grinchenko-inform.kubg.edu.ua/a-quiet-killer-of-self-esteem/>
6. Stern R. The gaslight effect: how to spot and survive the hidden manipulation others use to control your life. Random House Digital. 2007. 290 p.
7. Paige L. The Sociology of gaslighting. *American Sociological Review*. 2019. Vol. 84(5). P. 851–875.
8. Petric D. Psychology of abusive human behavior. *Open Journal of Medical Psychology*. 2022. URL: <https://doi.org/10.4236/ojmp.2022.112003>
9. Zhao M. Guilt Without Perceived Wrongdoing. *Philosophy and Public Affairs*. 2020. URL: <https://philpapers.org/rec/ZHAGWP>

**Є.В. Мищенко**

судовий експерт,

Черкаський науково-дослідний  
експертно-криміналістичний центр МВС України,  
Черкаси, Україна

## **ПРОБЛЕМАТИКА ПРОЯВІВ НАСИЛЛЯ В СУСПІЛЬСТВІ**

В суспільстві не існує єдиної термінології, щодо понять «насильство» та «агресія», більшість соціальних інститутів ототожнює ці поняття. Проте всі підходи в сфері вивчення даних понять сходяться в одному: насильство – це застосування впливу (фізичного або психоемоційного) направлене проти певного об'єкта (інших або ж аутоагресія), результатом якого є пряма або вірогідна шкода, або ж досягнення власних інтересів (Фромм, 2019 : 139).

У будь якого вчинку є дві складові: мотив (для чого? з якою метою?) та дія (спосіб здійснення мети: що? як?). Суспільний конвенційний протокол детермінує та карає лише прояв агресії, насильства, однак ніяким чином не розглядає та не враховує мотиви цих дій та умови середовища розвитку якості, що зветься «агресивність». Звідси формується неоднорідність і неоднозначність соціальної класифікації одних і тих же дій: насильницькі дії по відношенню до законослухняних громадян – це погано, такі ж самі дії по відношенню до злочинця – це добре і прийнятно. Даний феномен дозволяє існувати такому явищу, яке описане трикутником Карпмана. Як говорив Ерік Берн, жертва завжди призначає тирана (кривдника), навіть якщо він

реально їй нічого поганого не зробив. Це спричиняє колізію декларованого та реального під час законодавчого розгляду наслідків насильства, що спонукає в суспільстві використання ролі жертви у власних інтересах та маніпуляцію «це все через тебе», яку Е. Берн класифікує як алгоритм діяльності, яку він називає «гра» (Берн, 2011 : 9, Маслоу, 2018 : 27).

Агресія – це захисна реакція тваринного організму даного нам від природи. Однак на відміну від тварин, людина може захищати не тільки реальні, а й фізично не існуючі об'єкти та давати агресивну реакцію, а інколи й проявляти насильницьку поведінку у відповідь на вірогідну або можливу загрозу, навіть якщо статистична вірогідність її нижче 1%. Все залежить від того, що захищати. Якщо скоротити всі психологічні дробки, то 90% всіх проблем мають один корінь – неприйняття та невизнання власного безсилля, немічі. В стані «власного безсилля» людина відчуває неусвідомлювану провину за те, що «я не зміг це», результатом якої є потужний сплеск агресії, який направлений або на себе (покарання знімає почуття провини), або на об'єкт через який цей стан настав. В зв'язку з тим, що прояв агресії в суспільстві є детермінованим, спрацьовує ефект очікування (чим більше чекаєш, тим більше треба для задоволення потреби) та активуються асоціативні зв'язки з тими сферами, на які також розповсюджується стан безсилля, що в сукупності підсилює первинні наміри та енергетичний ресурс, який був виділений організмом, аж до дій в стані афекту. Втім, почуття провини як самостійне явище, має надзвичайно агресивну захисну реакцію, з провинною неможливо жити (Іванченко, 2014 : 73, Фройд, 2001 : 408, Фромм, 2018 : 97).

Насильницькі прояви можуть бути також пов'язані з втратою ще неіснуючого або імовірно можливого, коли те, чого хочеться або очікується, вже на 100% існує в свідомості, але не в реальності. Це викликає потребу повернути втрачене, (вже) моє. Спектр причин досить широкий від явища описаного Е. Берном «раннє запалювання» до інфантильності особистості та авторитаризму (те, що я хочу – має бути). Яскравий приклад інфантильності – тезис малолітньої королеви з казки Дванадцять місяців: «Новий рік не наступить доти, доки я не отримаю повну корзину підсніжників» та життєва парадигма «кров за кров, око за око» (Берн, 2011 : 60).

Людина від природи запрограмована на відстоювання та захист свого, тому що це зумовлювало виживання. Однак бувають значні



перегини в силі прояву. В категорію «моє» входить певні цінності: духовні (світогляд, думки, релігія), моральні (гроші, статус та документи-підтвердження причетності до тої чи іншої групи, навички, правила, норми поведінки) та матеріальні (їжа, сон, житло, безпека). В залежності від того, в системі координат яких цінностей живе людина, на захист цих цінностей і буде використаний ресурс. Тому існує поняття «честь мундиру», расова та гендерна ненависть, війни, в тому числі і за правильного бога (хрестові походи), побутові сварки на фоні нігілізму або пюндруванні цінностей... У зв'язку з фізіологічними особливостями чоловіки більше схильні до проявів фізичної агресії, жінки схильні до вербально-емоційної. Часом бажання відстояти своє гібридується в бажання самоствердитися на фоні свого (Маслоу, 2018 : 71, Іванченко, 2014 : 76).

Особливістю соціального життя людини є те, що існує надзвичайно мала кількість сфер та ролей, де можна стати успішним. Однак, маніпулятивний вплив реклами говорить: «я неук зміг, то і ти розумний точно зможеш», хоча насправді це не завжди так. Жити в системі де ти неуспішний, не можеш зайняти важливу нішу в суспільстві викликає вироджене явище заздрощів, яке направлене на знищення самої недосконалої системи (вандалізм) або того, на чиему фоні я гірше (Іванченко, 2014 : 76).

Агресія це не тільки прагнення знищити. Є ще одна іпостась – уникання, втеча. Крайнім критичним випадком «захисту свого» є ситуація, коли загнана в кут жертва булінгу чи тролінгу: 1. Не бачить іншого виходу як вчинити самогубство (аутоагресія, втекти від жорстокої реальності); 2. Не бачить іншого виходу як завдати значної шкоди кривдникам (спрацьовує інстинкт самозбереження і все навколо сприймається як реальна загроза життю –припинити це будь яким способом) (Фромм, 2019 :104, 115).

Агресивний та насильницький світогляд також є рудиментом від радянського союзу, де основну ідеологію відображає «інтернаціонал», рядки якого просочені насильством та руйнацією. Зомбування на агресію відбувалося шляхом підміни мотивації на ту, яку Сигізмунд Фрейд називав «мортідо».

Для переходу достатньо питання: «Що тобі заважає?». Якщо заважає, значить потрібно прибрати, прийняти, знищити. Для людини (дитини), яка зростала в умовах агресії і насильства деструктивні прояви є нормою, тому вона проектує власну насильницьку карту реальності на

цей світ. Часом людина агресивна лише тому, що не знає інших способів виходу з ситуації або ж бореться з насильством шляхом насильства, породжуючи при цьому порочне коло насильства, яке не закінчиться (Фройд, 2001 : 408).

**Висновки.** При соціально-нормативному розгляді насильства як явища, недостатньо запобігати лише його проявам на себе чи в соціум. Без впливу на основні причини деструктивних проявів людини, будь який вплив на прояви ненависті і насильства створюють греблю, прорив якої включається в ланцюгову реакцію і приводить до нових спалахів насильства.

### Список використаних джерел

1. Берн Е. Люди, які грають в ігри. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. 256 с.
2. Іванченко О.С. Актуальні проблеми психокорекції переживання провини як моральної емоції. *Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць*. Харків : НУЦЗУ, 2014. Вип. 15. С. 70–78.
3. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. Wilder Publications, 2018. 180 p.
4. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Навчальна книга – Богдан, 2021. 552 с.
5. Фромм Е. Втеча від свободи. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. 288 с.
6. Фромм Е. Анатомія людської деструктивності. Neoclassic, 2018. 624 с.

## **AKTUALNE PROBLEMY SPECJALNEJ PSYCHOLOGII**

**Krystyna Barłóg**

Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Rzeszowski

### **ZESPÓŁ RETTA WYZWANIEM DLA RODZICÓW ORAZ PEDAGOGÓW SPECJALNYCH**

Mimo postępujących badań naukowych, Zespół Retta nadal jest nietypowym genetycznym schorzeniem neurologicznym, a dziewczynki z Zespołem Retta, wprowadzają w bezradność rodziców, i stanowią szczególne wyzwanie dla wielu specjalistów. Przełomowy był rok 1966, w którym Andras Rett dokonał jego opisu stwierdzając, że jest to Zespół całościowych zaburzeń rozwoju w obrębie układu nerwowego, szkieletowego, żołądkowo-jelitowego (A. Pietrykowska, i in., 2014, s. 401). Wskazał szczególne, specyficzne ruchy rąk, jego obserwacje nie wzbudziły jednak zainteresowania. W 1983 roku dokonano opisów charakterystycznych objawów, na kolejnych sympozjach podano kryteria diagnostyczne. Analizie poddano 35 przypadków dziewczynek z Zespołem Retta z Francji i Portugalii. W 1984 roku w USA powstała Międzynarodowa Fundacja Zespołu Retta – IRSF, międzynarodowe stowarzyszenie na rzecz dzieci i rodzin. Rozpoczęto organizować międzynarodowe konferencje, poszerzając wiedzę na temat Zespołu, ale i wspierały rodziny. W Polsce w 1996 roku z inicjatywy rodziców powstało Krajowe Towarzystwo Wsparcia Rodziców z Zespołem Retta (OSPOzZR) (D. Kosno, 2011). Zespół Retta to rzadkie genetycznie uwarunkowane schorzenie neurologiczne, dziedziczone z płcią o charakterze dominującym, związane z mutacją genu MECP2 na chromosomie X. Mutacje tego genu, i obniżenie aktywności biologicznej prowadzą do zaburzeń rozwoju mózgowia, a w konsekwencji do zmian neurologicznych, deficytów poznawczych, wykonawczych. Białko MECP2 odgrywa szczególną rolę w wielu procesach jak: zaburzeń oddechowych, reakcji na stres, kodowaniu innych genów dla zaburzeń postawy ciała, przewodzenia pokarmowego, pracy serca (A. Pietrykowska i in. 2014). Ze względu na nierozpoznanie przyjmuje się, że Zespół ten prawdopodobnie występuje z częstością około 1 na 10 000 – 15 000 urodzeń. Dotyczy głównie dziewczynek, które są nazywane «milczącymi aniołami». Za pojawienie się Zespołu odpowiada mutacja genu, i nadal poszukiwane są skuteczne metody leczenia, wsparcie obejmuje terapię zajęciową, terapię mowy, trening relacji społecznych. Objawy mogą być

mylone z ASD lub mózgowym porażeniem. Może występować w postaci klasycznej, nietypowej, czy odmiennej klinicznie z zachowaniem mowy. Generalnie od 6 do 18 miesięcy występuje prawidłowy rozwój dziecka, jednak kolejna faza to czas zahamowania rozwoju często przebiega od jednego do czwartego roku życia, charakteryzuje się utratą umiejętności, funkcji ruchowych, mowy, następuje dynamiczny regres rozwoju. Kolejna faza to etap pozornej stagnacji, który występuje między czwartym, a dziesiątym rokiem życia. Ma tu miejsce postęp w sferze emocjonalnej, ale umiejętności motoryczne są na coraz niższym poziomie, apraksja utrudnia celowe działania, pojawiają się stereotypie ruchowe. W ostatniej fazie występuje pogorszenie zdolności do poruszania, i w obrębie kręgosłupa: skolioza, spastyczność, zanik mięśni (K. Choszczyk, 2023, A. Pietrykowska i in. 2014).

Trudności w diagnozie Zespołu, jak i ograniczenia możliwości leczenia, wzrost nietypowych postaci powodują poważne zmiany w sytuacji życiowej rodziny z dzieckiem z Zespołem Retta, ale i specjalistów, w tym pedagogów specjalnych.

### **Bibliografia**

1. K. Choszczyk (2023) *Funkcjonowanie rodziny dziecka z Zespołem Retta ze szczególnym uwzględnieniem roli komunikacji alternatywnej (ACC) Studium indywidualnego przypadku*, Szkoła Specjalna. Nr 3.

2. D. Kosno (2010) *W krainie Retta* (w: ) A. Żyta red. *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*. Wyd. AKAPIT Toruń.

3. A. Pietrykowska, B. Kochmański, A. Plaskiewicz, K. Kałużny, M. Hagner-Derengowska W. Zukow, W. Hagner (2014) *Patogeneza i rozpoznanie kliniczne Zespołu Retta*, Journal of Health Sciences. 4(1), 401-408.

**dr Joanna Leśniak**

Uniwersytet Rzeszowski

## **FUNKCJONOWANIE RODZIN DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W CZASIE PANDEMII COVID**

Sytuacja pandemii COVID-19 stanowiła wyzwanie dla całej społeczności, jednakże dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziny znalazły się w szczególnie trudnej sytuacji, co wynikało z ograniczenia możliwości uzyskania niezbędnego do optymalnego

funkcjonowania wsparcia. Szereg badań prowadzonych wśród rodzin dzieci z niepełnosprawnościami w różnych państwach, wykazało negatywny wpływ pandemii na ich funkcjonowanie. Wiązało się to ze znacznym obciążeniem rodziców opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością i utrudnionym dostępem do wsparcia, a także z koniecznością zapewnienia dodatkowej opieki w ciągu dnia, oraz brakiem możliwości uzyskania pomocy w tym zakresie (Glac, Zbebska, 2020; Neece i in., 2020).

Izolacja społeczna jakiej doświadczali opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami potęgowała wystąpienie negatywnych skutków dla ich funkcjonowania psychicznego. Wielu rodzicom towarzyszył lęk i obawa związana z możliwością zakażenia wirusem COVID-19 i brakiem wiedzy na temat ewentualnych skutków dla zdrowia dziecka jak i pozostałych członków rodziny, co wpływało na obniżenie ich poczucia bezpieczeństwa (Grumi i in., 2021; Kim i in., 2021; Tsibidaki, 2021). Kolejną z trosk rodziców była obawa o rozwój i funkcjonowanie dziecka w czasie pandemii. Ograniczenia dostępu do usług edukacyjnych jak również terapeutycznych znacząco wpływały na możliwości kształcenia, co budziło niepokój rodziców o długoterminowy wpływ pandemii na funkcjonowanie ich dzieci w sytuacji braku profesjonalnej pomocy (Neece i in., 2020). Rodzice obawiali się wyzwań związanych z utratą przez dzieci codziennej rutyny, konieczności izolacji społecznej, regresu nabytych umiejętności, wpływu braku aktywności fizycznej, a co za tym idzie nasilenia zachowań trudnych (Kim i in., 2021). Większy poziom niepokoju występował u rodziców, których dzieci przejawiały problemy behawioralne i miały wyższy poziom zaburzeń w funkcjonowaniu (Chen i in., 2020).

Opisywane trudności były przyczyną nasilenia problemów zdrowia psychicznego, głównie lęku i depresji, wynikających z przebywania w sytuacji stresu, co wskazywało na konieczność wsparcia opiekunów dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w trudnym czasie pandemii (Willner i in., 2020).

Należy również podkreślić, że część rodziców zauważyło pewne pozytywne aspekty pandemii, co wiązało się z możliwością wspólnego spędzania czasu (Neece i in., 2020), a także doświadczala nadziei i wykorzystywała możliwości adaptacyjne do funkcjonowania w zaistniałej sytuacji (Kim i in., 2021). Są również badania, które wskazują, że dobrostan w rodzinach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii był na podobnym poziomie jak przed pandemią, a ograniczenia z nią związane nie miały większego wpływu na ich funkcjonowanie (Bailey i in., 2021).

## Bibliografia

1. Bailey, T., Hastings, R. P., & Totsika, V. (2021). COVID-19 impact on psychological outcomes of parents, siblings and children with intellectual disability: longitudinal before and during lockdown design. *Journal of Intellectual Disability Research*, jir.12818. <https://doi.org/10.1111/jir.12818>
2. Chen, S.-Q., Chen, S.-D., Li, X.-K., & Ren, J. (2020). Mental Health of Parents of Special Needs Children in China during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9519. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249519>
3. Glac, W., & Zbebska, E. (2020). Wsparcie osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin w sytuacji pandemii. W N. G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, & W. Glac (Red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa* (ss. 109–123). Kraków: Wydawnictwo «scriptum».
4. Grumi, S., Provenzi, L., Gardani, A., Aramini, V., Dargenio, E., Naboni, C., Vacchini, V., & Borgatti, R. (2021). Rehabilitation services lockdown during the COVID-19 emergency: the mental health response of caregivers of children with neurodevelopmental disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(1), 27–32. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1842520>
5. Kim, M. A., Yi, J., Jung, S. M., Hwang, S., & Sung, J. (2021). A qualitative study on parents' concerns about adult children with intellectual disabilities amid the COVID-19 pandemic in South Korea. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, jar.12875. <https://doi.org/10.1111/jar.12875>
6. Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, jir.12769. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
7. Tsibidaki, A. (2021). Anxiety, meaning in life, self-efficacy and resilience in families with one or more members with special educational needs and disability during COVID-19 pandemic in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 109(November 2020), 103830. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103830>
8. Willner, P., Rose, J., Stenfert Kroese, B., Murphy, G. H., Langdon, P. E., Clifford, C., Hutchings, H., Watkins, A., Hiles, S., & Cooper, V. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on the mental health of carers of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1523–1533. <https://doi.org/10.1111/jar.12811>

**dr Aneta Lew-Koralewicz**  
Uniwersytet Rzeszowski  
Instytut Pedagogiki

## **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA UCZNIÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU**

Osoby ze spektrum autyzmu w Polsce mogą korzystać z różnych rozwiązań edukacyjnych, zarówno edukacji wspólnego nurtu w ramach kształcenia inkluzyjnego i integracyjnego, jak również placówek specjalnych w nurcie segregacyjnym. Celem wystąpienia jest analiza doświadczeń związanych z edukacją włączającą uczniów ze spektrum autyzmu.

Zaburzenia ze spektrum autyzmu są coraz częstsza jednostką diagnostyczną i stanowią znaczące wyzwanie dla systemu edukacji. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z tej grupy generują konieczność zapewnienia im odpowiedniego wsparcia specjalistycznego na terenie placówek oświatowych (Olechowska, 2016).

Osoby z ASD stanowią zróżnicowaną grupę pod względem rodzajów problemów w funkcjonowaniu i stopnia nasilenia objawów klinicznych. Poziom umiejętności komunikacyjnych w tej grupie jest mocno zróżnicowany, podobnie jak zdolności intelektualne (Morrison, 2016). Ta duża różnorodność, wiąże się z koniecznością dobrania placówki edukacyjnej adekwatnej do indywidualnych potrzeb dziecka. Edukacja włączająca stanowi ważną alternatywę edukacyjną dla znacznej grupy uczniów z ASD (Lew-Koralewicz, 2018).

Analizy badań dotyczących sytuacji uczniów z ASD w edukacji włączającej wskazują na pozytywne doświadczenia w procesie kształcenia, ale pozwalają też stwierdzić, że uczniowie z ASD doświadczają wielu niepowodzeń w relacjach społecznych w placówkach oświatowych.

Osoby z ASD odnoszą sukcesy w roli ucznia i czują się członkami formalnej struktury zespołu klasowego. Również ich relacje z nauczycielami dla wielu są źródłem satysfakcji. Podnoszenie poziomu wiedzy, wysokie stopnie zwiększają ich poczucie własnej wartości i umacniają pozycję wśród pełnosprawnych rówieśników (Lew-Koralewicz, 2022; Moszyńska, 2018). U części osób realizacja podstawy programowej wiąże się z dużymi wyzwaniami (Lubas & Gosztyła, 2018). Znaczącym problemem w funkcjonowaniu uczniów z ASD jest ich poczucie samotności i odrzucenia, które są częstym doświadczeniem w relacjach społecznych (Mamas i in., 2021; Rowley i in., 2012; Szmania, 2016). Deficyty w rozwoju społecznym utrudniają im nawiązywanie bliższych kontaktów z rówieśnikami, co powoduje często ich

społeczną izolację (Locke i in., 2010). Konieczne jest więc podjęcie działań wspierających funkcjonowanie uczniów z ASD w ogólnodostępnych placówkach oświatowych z uwzględnieniem procesu ich społecznej inkluzji.

### Bibliografia

1. Lew-Koralewicz, A. (2018). Integracja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach ich nauczycieli. *Student Niepełnosprawny Szkice i Rozprawy*, 11, 221–237.

2. Lew-Koralewicz, A. (2022). Edukacja włączająca w narracjach uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 85(1), 98–111.

3. Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74–81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>

4. Lubas, M., & Gosztyła, T. (2018). Funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami ze spectrum autyzmu w segregacyjnym oraz niesegregacyjnym systemie kształcenia w opiniach rodziców. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 11(1)/2018(11(1)/2018), 256–286. [https://doi.org/10.33674/acta\\_1120181](https://doi.org/10.33674/acta_1120181)

5. Mamas, C., Daly, A. J., Cohen, S. R., & Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100467. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>

6. Morrison, J. (2016). *DSM-5 bez tajemnic*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

7. Moszyńska, M. (2018). Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 30, 249–258.

8. Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. PWN.

9. Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126–1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>

10. Szmania, L. (2016). Relacje rówieśnicze w szkole w perspektywie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 22, 202–221.



**А.В. Сімко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

**Ю.В. Беженар**

магістрантка спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

**МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ  
СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ  
НАУЦІ**

Наука сьогодні стверджує, що організм і середовище є єдиними, нерозривними. Єдність організму з навколишнім середовищем впливає із самої сутності життя, з властивого всьому живому обміну речовин. З одного боку, будучи частиною природи, організм є складною цілісною системою, яка в кожен момент часу врівноважується із зовнішніми силами середовища, з іншого боку, тільки завдяки цьому врівноважуванню, постійного зв'язку з середовищем організм не здатний існувати як цілісна система. Організм не здатний сам собою виробляти речовину, енергію та інформацію для підтримки свого існування, а тим більше розвитку. Все необхідне і в речовому, і в енергетичному, і в інформаційному плані жива система отримує із зовнішнього середовища. І якщо ізолювати її від довкілля, вона загине, оскільки внутрішні ресурси, запаси нікчемні, вважає (Бех, 1998).

Врівноважування «внутрішнього середовища» організму із зовнішньої по суті своїй та визначає процес пристосування чи адаптації організму до навколишнього середовища А. Петровський дає таке визначення адаптації.

Адаптація – пристосування до змінених умов життя.

З погляду Я. Сікори (2022), адаптація людини – це пристосування органу, організму, особистості чи групи особистостей змін зовнішніх умов.

Адаптація є зміною стану, як самого організму, що пристосовується, так і того середовища, де це відбувається.

Найсильніше покарання для людини – ізоляція від суспільства або

взагалі середовища. Самотність, ізоляція від зовнішнього світу призводять до розладу психіки. Отже, соціальні умови, у яких перебуває людина, грають визначальну роль його вихованні, поведінці, діяльності, життя. В результаті розвитку соціально-економічних процесів, при переході до ринкової економіки формуватиметься і вже формується відповідне соціальне середовище, активним учасником якого є людина. Своєю діяльністю він робить посильний внесок у цей процес. Формування середовища проживання і адаптація людини у ній визначатимуться її свідомістю. Тільки свідомість дає основу мисленно-вольового комплексу особистості, який визначає свідоме життя людини.

І. Бех (1998), дає таке визначення соціальної адаптації: «Соціальна адаптація – це пристосування людини під час включення її у нову соціальну роль чи групу».

Представляючи класифікацію за змістом адаптації вчені виділяють: навчальну, виробничу, адаптацію до дозвілля, політико-правову, соціокультурну, економічну, соціальну, шлюбну та інші види адаптації.

О. Кокун, (2004) класифікує адаптації за спрямованістю змін, що відбуваються в індивіді: прогресивну (творчу), яка приносить індивіду в ході адаптації у соціальному середовищі більше надбань, ніж втрат. Регресивна адаптація (руйнівна) свідчить, що особистість більше втрачає під час адаптації. Дослідники Н. Агаджанян, Л. Тель та інші пропонують розділити види адаптації на зовнішні та внутрішні, де зовнішні це пристосування людини до зовнішнього середовища, а внутрішні – до змін у внутрішньому середовищі. Л. Корель щодо проблеми адаптації виділяє близько 120 різновидів адаптації по 30 індикаторам.

Зарубіжні автори намагаються пов'язати поняття «соціальної адаптації» з питанням перебудови «міжлюдських» відносин (P. Delore, G. Rosen, E. Wellin, E. Huant, C. Dussert), розглядають останні нерідко лише в дусі мікросоціології.

У Філософській енциклопедії зазначається, що «зміст соціального пристосування складає асиміляція особистістю чи групою основних специфічних ознак та характеристик соціального середовища».

У цьому вся визначенні специфіка «соціальної адаптації» пов'язується лише з соціальним характером чинників, які впливають людини. Специфічність соціального пристосування як певної перебудови соціальних відносин не враховуються.

Такого розуміння «соціальної адаптації» дотримується більшість авторів. Для них «соціальна адаптація» в узагальненому вигляді виступає лише як взаємодія між «суспільним суб'єктом» (особистість, група) та «соціальним об'єктом» – умовами його суспільного існування. У цьому вказуються такі напрями, якими має йти вивчення «соціальної адаптації»: по-перше, щодо дослідження професійної адаптації (адаптація до виробничо-технічних чинників середовища); по-друге, у плані пристосування людини до особистісного середовища колективу; по-третє, у плані пристосування людини до умов довкілля (Сікора, 2022).

Неоднозначний характер розуміння сутності «соціальної адаптації» певною мірою пояснюється різноманіттям її форм, механізмів та носіїв. Носієм «соціальної адаптації» може бути як група, а й окрема людина, як сукупність всіх суспільних відносин. Соціальний пристрій може відбуватися до факторів наступних трьох груп: фізико-хімічним, біологічним та соціальним. Поняття «соціальної адаптації» має бути змістовно розкрито та досліджено з позицій психологічних, ергономічних, професійних та культурних видів адаптивної діяльності людини (Кокун, 2004).

У наш час відомо, що основа успішності соціальної адаптації особистості – її адаптованість на соціальному рівні.

Соціальна адаптація означає включення особистості в соціальне середовище через набуття статусу, місця у соціальній структурі суспільства та є необхідною умовою функціонування суспільства як соціального організму.

Галузь дослідження соціальної адаптації особистості – індивідуальний характер діяльності особистості, яка займає певний соціальний статус і діє відповідно до основних потреб суспільства і своїми особистісними якостями та тенденціями, індивідуалізуючи, таким чином, рольову поведінку та набуваючи особистісної визначеності (Блажівський, 2014).

Основні функції соціальної адаптації особистості соціальному середовищі полягають у формуванні засобів, знаходженні умов і форм для вільного прогресивного розвитку особистості.

Визначення галузі змісту явищ соціальної адаптації зачіпає такі категорії: соціальний статус, професійне самовизначення, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище у колективі, у системі міжособистісних відносин найближчого

соціального оточення, що задовольняє особистісний статус; характерологічні особливості та якості особистості, можливість вияву індивідуальності.

Критерії адаптації поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До перших належать продуктивність діяльності, реальне становище у колективі, показниками яких є професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи, успішність. До об'єктивних критеріїв адаптації відносять також авторитет як реальність, що відбиває стійке визнання членами пріоритету особистості у вигляді діяльності. Суб'єктивними критеріями адаптації є задоволеність (усвідомлена та неусвідомлена), ставлення до різних аспектів та умов діяльності та спілкування, а також до себе самої.

Для фіксації адаптованості, необхідна наявність обох зазначених критеріїв, так як і посильний рівень продуктивності діяльності та становище в колективі повинні підкріплюватися задоволеністю ними, а сама по собі задоволеність без визнання в колективі чи будь-якій референтній групі та без спрямованості на продуктивну діяльність недостатня для адаптованості соціалізованої особи і найчастіше є компенсаторною реакцією на дезадаптацію або ознакою пристосування (Кокун, 2004).

Рівень задоволеності як критерій та показник адаптації особистості є дуже чутливим та потребує уточнення.

**Висновки.** Домінуючий вплив на процес і характер адаптації, на продуктивність діяльності та задоволеності її надає відповідність «мотиваційного ядра» особистості змісту цілей та умов реальної діяльності. «Мотиви не лише виступають самі як фактори адаптації, а й опосередковують вплив зовнішніх стосовно індивіда умов, обставин, впливів. Мотиви визначають оцінку різних умов професійно-трудової діяльності», оскільки є суб'єктивним моментом інтересу. Так, стійке «мотиваційне ядро» є вирішальним моментом адаптації особистості будь-якої сфері діяльності та опосередковує сприйняття та оцінку як сприятливих, так і несприятливих факторів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

2. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 1. С. 234–242.

3. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: *монографія*. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.

4. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 2 (51). С. 135–139.

5. Соціальна педагогіка і адаптивність особистості : під ред. В.Г. Слюсаренко. Суми : Мрія, 1994. 548 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

**Д.Р. Губай**

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

**ВИВЧЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасна система дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами включає в себе структуру традиційної системи організації навчання та виховання та зміст корекційно-навчального процесу, в якому пріоритет надається соціально-освітнім компетенціям, що сприяють ефективній інтеграції цих дітей у суспільство.

Поняття самостійності науковці визначають, як одну з властивостей особистості, що характеризується наступними факторами: сукупність засобів, знань і умінь та спонукання до дії. Для прикладу, якщо у людини виникає внутрішнє бажання до дії при постійній діяльності, він має самостійну мотиваційну установку. Самостійність – це не характеристика особистості взагалі, а характеристика співвідношення з особистістю (Кузьменко, 1999).

У літературі з спеціальної освіти самостійність у дітей з особливими освітніми потребами розглядається у контексті становлення навичок самообслуговування, образотворчої, конструктивної та ігрової

діяльності. Для формування у дітей інтересу до оволодіння самостійними вміннями та наслідувальними здібностями пропонується використовувати дидактичні ігри (Кононко, 2000).

У програмі та методичних рекомендаціях «Корекційно-розвиваюче навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту» реалізовано віковий підхід до формування ігрової діяльності у дітей з порушенням інтелекту. Представлені поетапні завдання у корекційно-розвивальному навчанні:

- на першому етапі навчання спрямоване на формування спільної взаємодії дитини з дорослим у процесі маніпулятивних дій з іграшками та предметних дій (інтерес до співпраці з дорослим);

- на другому етапі зусилля дорослого спрямовані на формування наслідувальних здібностей дитини в процесі предметно-ігрових дій (обігрування сюжетних іграшок);

- третій етап присвячений формуванню у дітей предметно-відображувальних ігрових дій, умінь відтворювати ланцюжок послідовних ігрових дій;

- на четвертому етапі зусилля педагогів повинні бути спрямовані на навчання дітей відтворенню дій оточуючих їх дорослих, вмінню брати участь в елементарних рольових іграх, пов'язаних з узагальненням власних спостережень та практичного досвіду, а також в іграх-інсценуванні, що включають елементарні рольові дії (інсценування «Колобок», «Рукавичка», «Хто сказав няв» та ін.);

- на п'ятому етапі триває робота з формування у дітей вміння розгортати сюжетно-рольові ігри, здійснюючи кілька пов'язаних між собою дій у причинно-наслідковій залежності.

У дослідженні О. Долинної (2011) присвяченому вихованню самостійності у процесі образотворчої діяльності вказується формування у дітей інтересу до продуктивним видам діяльності, та був – до колективним споруд та малюнкам через спільне співробітництво з дорослим. Для переходу на рівень сюжетного та тематичного малювання, ліплення та аплікації, виконання завдання за власним задумом на заняттях з образотворчої діяльності проводиться робота щодо формування самостійності при виконанні завдань. Разом про те автор свідчить про пряму залежність змісту дитячого малюнка від рівня самостійної гри.

У роботах М. Савченко (2012) показано, що без цілеспрямованого впливу ігрова діяльність у дітей із порушенням інтелекту не стає

провідною. Автор пропонує методику навчання дітей сюжетно-рольовим іграм. У дослідженні доведено, що з цілеспрямованому навчанні розумово відсталих дітей обігранню сюжетних іграшок, збагаченню поглядів на соціальних явищах, про взаємини для людей, вдається сформувавши вони сюжетно-рольову гру до старшого дошкільного віку.

У програмі виховання та навчання дошкільнят з інтелектуальною недостатністю також дано завдання щодо формування ігрової діяльності у дітей з порушенням інтелекту. На першому етапі навчання з дітьми проводяться різноманітні ігри та ігрові вправи, спрямовані на формування елементарного ігрового досвіду (ігри з природним матеріалом, відбивні, конструктивні та рухливі ігри). або іншою ігровою темою, на збагачення сенсомоторного досвіду дітей, ігрових умінь та навичок.

На другому етапі навчання гри проводять у процесі різних занять з дітьми: на підгрупових заняттях з формування уявлень про навколишній світ, на заняттях з розвитку мови та формування елементарних математичних уявлень, заняттях з праці, а також в індивідуальній роботі (ігри з природним матеріалом, сюжетно-рольові, театралізовані ігри).

На третьому етапі навчання основна увага приділяється вдосконаленню ігрових дій із природним, будівельним та непридатним матеріалом у процесі дидактичних ігор та ігрових вправ, триває навчання сюжетно-рольових ігор. Важливого значення набуває використання сюжетно-рольової гри у взаємодії із сюжетно-дидактичною (Поніманська & Козлюк & Марчук, 2008).

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз досліджень самостійності як особистісної якості довів, що означена проблема є предметом міждисциплінарного вивчення. Самостійність розглядається як вольова якість, що відображає індивідуальні та вікові вияви особистості, залежить від впливів довкілля (предметного, соціального) і характеру взаємодії з ними. Узагальнення наукових підходів до вивчення проблеми дозволило дійти висновку, що самостійність – це базова якість особистості, яка характеризує її ставлення до виконання певних завдань; залежить від оточуючих впливів і характеру взаємодії з ними; потребує цілеспрямованого виховання та розвитку. Теоретичне осмислення проблеми самостійності особистості дало змогу уточнити змістову складову терміна. Самостійність в педагогіці визначено як

морально-вольову якість особистості, що характеризується певною сукупністю знань, умінь і навичок, відповідальним ставленням як до процесу, так і результату діяльності, вмінням самостійно мислити, ставити мету, визначати методи і прийоми її досягнення, орієнтуватися в новій ситуації.

### Список використаних джерел

1. Долинна О. Співвідношення організованої і самостійної діяльності у дитячому бутті. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи: Збірник методичних матеріалів. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 480 с.

2. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос. 2000. 336 с.

3. Кузьменко В. Самостійність. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11–12. С. 28–30.

4. Поніманська Т.І., Козлюк О.А, Марчук Г.В. Виховання людяності (до базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») : методичний посібник. Київ : Міленіум, 2008. 138 с.

5. Савченко М. Вивчення стану виховання самостійності в сучасній практиці дошкільного навчального закладу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 273–278.



## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

**І.Ф. Манілов**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ З МЕНТАЛЬНИМИ ГРАНИЦЯМИ В ПСИХОТЕРАПІЇ**

Визначення особливостей роботи з ментальними границями може бути корисним для розробки стратегії психотерапевтичного впливу (Манілов, 2019).

У найбільш загальному вигляді границю можна визначити як певну ознаку (символ, ідею, явище), яка дозволяє виділити частини простору, часу, матерії в цілому, а, також, різноманітних ментальних феноменів. За межами границі завжди спостерігається щось інше порівняно з тим, що було до неї. Зрозуміло, що ступінь відмінності до і після визначається за тим чи іншим оціночним критерієм.

Щоб визначити щось, це необхідно відділити та відрізнити від решти явищ та речей. Межі дозволяють виділити об'єкт (предмет, явище, поняття), позначити його та назвати. Визначення чогось, це, власне, цілеспрямоване поступове виставлення границь. Границі дозволяють пізнавати та впорядковувати предметний (чуттєвий) світ, а, також, орієнтуватися в ньому та взаємодіяти з іншими об'єктами та явищами.

Встановлення границь стає необхідною умовою процесу осмислення світу. Логічні операції з конкретними поняттями, завжди операції з тим, що обмежено. Без границь розпався б сам процес мислення. Границі дозволяють виділяти (оформляти) ті чи інші твердження (посилки) та на їх підставі отримувати кінцевий висновок. Границі породжуються нашим мисленням і є його обов'язковою умовою. Психологічна корекція мислення, це послідовна робота з границями. Насамперед йдеться про межі наших уявлень про предмети, явища, стосунки та в цілому про конфігурацію картини світу.

У практичному плані дуже важливим є своєчасне визначення змісту та структури границь. При цьому не можна не помітити, що

границі завжди умовні. Границі існують не взагалі, а лише для конкретного суб'єкта пізнання (діяльності). Саме для нього вони стають вже повноцінної реальністю. У рамках цієї реальності можлива деяка варіативність границь між полюсами реальність-уявність.

Показник реальності границі тим більший, чим більше об'єктивних фактів підтверджують доцільність її запровадження. Максимальна надуманість границі характеризується відсутністю будь-яких об'єктивних фактів, що підтверджують її доречність та необхідність. Об'єктивність фактів тим вища, що більше компетентних спостерігачів (експертів) підтверджують їх істинність.

Границі – продукт та необхідна частина процесу мислення. В результаті мислення зазвичай виникає щось нове. Це нове створює певне напруження своєю незвичністю, неперевіреністю, отже і невизначеністю. Така невизначеність підвищує рівень ситуативної тривоги людини. Для зниження рівня тривоги необхідно усунути або принаймні мінімізувати невизначеність. Досягається це за допомогою обробки, упорядкування, систематизації, класифікації отриманого нового. Усі ці процедури передбачають розмежування понять, тобто введення, знову ж таки, певних меж, що перешкоджають змішуванню понять.

Встановлення границі та подальше вбудовування нового в існуючу картину світу дозволяє модернізувати останню, та усунути (зменшити) невизначеність і, відповідно, знизити рівень ситуативної тривоги. Тривогу за майбутнє суттєво зменшує будь-який позитивний прогноз, або передбачення бажаного, або хоча б обнадійливого майбутнього.

Коли за тих чи інших причин прогноз неможливий, відбувається різке наростання невизначеності, і з нею рівня ситуативної тривоги. Тривога поступово перетворюється на страх невідомого. Людина завжди потребує передбачуваності життя. Це дає змогу підготуватися до майбутнього. З одного боку, передбачуваність безперечно благо, з іншого – джерело проблем. І справа тут не лише у можливому негативному прогнозі та його психологічних наслідках. Потреба сховатися в передбачуваність закономірно тягне за собою введення різноманітних обмежень. Ці обмеження з неминучістю перетворюють все споконвічно динамічне (процесуальне) на щось завмерле, статичне (Манілов, 2016).

Заміщення динамічного статичним, це вимушений розумовий прийом, мета якого полегшити процес обробки інформації. Насправді,

всі предмети та явища перебувають у безперервному русі. Вони динамічні, а отже, мінливі. Про певну умовну сталість можна говорити лише з прив'язкою до певного тимчасового інтервалу, протягом якого можна знехтувати незначними змінами. Незмінними, абсолютними визнаються лише деякі характеристики предметів та явищ, наприклад, фундаментальні фізичні сталі (швидкість світла у вакуумі, постійна Планка та ін.). Але навіть ці сталі цілком прив'язані до існуючих теоретичних моделей, і залишаються чимось незмінним лише в рамках даних моделей. Можна зробити висновок, що процедура обмеження та встановлення границь з неминучістю призводить до втрати процесуальності предметів і явищ, а, поряд з цим, і до певного спотворення реальної картини світу.

Все ментальне життя людини протікає в деяких, нехай і мінливих, але все ж таки рамках. Це обмеження породжує низку конфліктів. Так, наприклад, у житті будь-якої людини виникають проблеми, які неможливо подолати у межах вже заданих границь. Тоді потрібен вихід за їхні межі. У цьому випадку спостерігається поступове зростання напруги з подальшим проривом границь, їх переробкою та встановленням нових границь. Зовні це виглядає як своєрідний бунт чи повстання проти обмежень, а внутрішньо, як феномен відкриття, осяяння. Коли проблему вдалося подолати, на якийсь час настає примирення з новою конфігурацією границь, і так до наступної «нерозв'язної» проблеми.

Час від часу потреба подолання границь виникає не через якусь суттєву проблему, а обумовлена звичайними фізіологічними та психологічними факторами. Наприклад, одноманітність та монотонність життя може спровокувати явище депривації (сенсорної, емоційної тощо). І тут виникає потреба у більш інтенсивній стимуляції психіки у вигляді привнесення у життя чогось нового, збуджуючого, активуючого. А це вже вихід за межі, прорив існуючих границь.

Коли границі надто тісні, виникає потреба у більшій свободі. У граничному своєму прояві це потяг вже до абсолютної свободи. Деяким людям, нехай і короткочасно, але вдається пережити такий стан тимчасового звільнення. Цей стан може виникати як спонтанно, внаслідок сильного емоційного переживання, так і провокуватися систематичними вправами (наприклад, медитацією, езотеричними практиками), або вживанням різноманітних психоактивних речовин.

У езотеричних практиках, подібний екстатичний стан називається по-різному – самадхи в індуїзмі; нірвана у буддизмі; вуджуд в ісламі; молитовний екстаз у християнстві; камлання в шаманізмі і т.п. Всі ці стани об'єднує щось спільне, а саме переживання виходу за звичні межі, або, іноді, стирання границь часу та простору.

Слід зазначити, що прагнення виходу за межі присутнє й у звичайному повсякденному житті людей. На різних континентах, у різних етнічних групах, серед людей різного віку, соціального статусу, матеріального достатку можна спостерігати прагнення виходу за ті чи інші границі. Йдеться про всілякі експерименти з переживанням чогось нового, незвіданого. Вочевидь існує якась загальна потреба на певних етапах життя долати обмеження та зазіхати на щось більше.

У багатьох випадках вихід за звичні границі обумовлений цікавістю, потребою в дослідженні навколишнього світу. Цю потребу можна співвіднести з таким відомим безумовним рефлексом, як дослідницький. Слід зазначити, що серед складних безумовних рефлексів, дослідницький, а також рефлекс подолання та свободи найбільше пов'язані з феноменом подолання границь. Тут є прагнення до виходу за існуючі межі, при цьому з досить високим ступенем ризику.

Імітаційний та ігровий рефлекс також містять у собі виражене прагнення до набуття додаткової свободи, але при цьому з мінімальним ризиком. Такі безумовні рефлексивні, як територіальний, ієрархічний, статевий, батьківський втілюють у собі ідею отримання необхідних благ за допомогою встановлення чітких границь, які вносять у життя більше стабільності та передбачуваності.

**Висновки.** У практичній роботі психолога-психотерапевта феномен границі може виявитися корисним при розробці стратегії психотерапевтичного впливу. Він дозволяє задавати орієнтири та встановлювати маркери успішності проведеної роботи. У когнітивній сфері, таким маркером може бути гнучке адаптивне мислення, яке дозволяє балансувати між полюсами обмеження – свобода. Зміщення до одного, або іншого полюсу є вкрай негативним явищем і призводить до зростання рівня всіляких когнітивних спотворень, зокрема, дисфункційного мислення. Отже, потрібно постійно визначити певне проміжне положення, у якому рівень і структура обмежень (границь) не викликає пригнічення адаптаційного потенціалу людини. На це і повинні бути спрямовані зусилля психолога-психотерапевта.

### **Список використаних джерел**

1. Манилов И.Ф. Мультиmodalная суггестивная психотерапия: исходные положения и принципы работы. *Психологічний часопис : збірник наукових праць*. 2019. № 1. Том. 21. С. 165–179.

2. Манилов И.Ф. Суггестивная коррекция дисфункционального мышления : мультиmodalный подход. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2, № 3(14).

### **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

### **І.А. Вусатюк**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

Соціально-економічні й політичні процеси, які відбуваються у суспільстві, торкаються проблеми освіти і виховання. Загострилася проблема злочинності і правопорушень серед школярів. Причин чимало: зростання криміногенності в умовах кризових явищ в економіці, падіння виробництва, деформація виробничих та соціальних відносин, криза моралі, зміна ціннісних орієнтацій, невизначеність у сенсі життя та відсутність впевненості у майбутньому.

Сьогодні інтерес до даної проблеми зростає, оскільки впродовж останніх десятиріч девіантні прояви набули значного розповсюдження, в тому числі й серед неповнолітніх, включаючи учнів підліткового віку. Девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості підлітка, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Проблемами девіантної поведінки дітей та підлітків займалися вчені різних галузей науки – педагогіки, психології, соціології, права, медицини. Серед них відомі дослідники в галузі девіантології:

В. Афанасьєв, О. Балакірева, О. Безпалько, Я. Гілінський, Я. Гошовський, Д. Гошовська, І. Зверєва, А. Капська, Г. Кеплан, Н. Максимова, В. Оржеховська та багато інших. Питанням корекції відхилень у поведінці дітей присвятили свої праці Г. Белінський, В. Бехтерєв, П. Блонський, Л. Виготський, В. Кащенко, Я. Корчак, Н. Максимова, С. Шацький, В. Сухомлинський.

Проте, проблема корекційної та профілактичної роботи з дітьми з девіантною поведінкою на сьогодні залишається актуальною як у теоретичному, так і практичному плані, оскільки спостерігається неоднозначне розуміння її сутності, місця в педагогічному процесі.

Як свідчать дослідження, діти підліткового віку належать до групи підвищеного ризику виникнення девіантної поведінки, що зумовлюється низкою причин: по-перше, закономірно зумовленими є внутрішні труднощі перехідного періоду; по-друге, невизначеність соціального статусу впливає на особистісне самопочуття дитини в суспільстві; по-третє, на сім'ї як мікросередовищі, що покликане забезпечити становлення особистості школяра, відображається нестабільність суспільного розвитку, який супроводжується виникненням екстремальних ситуацій; по-четверте, підлітки зазвичай не готові до подолання суперечностей, зумовлених зміною механізмів соціального контролю. В зв'язку з цим, важливим напрямом виховної роботи з підлітками має бути профілактика та корекція девіацій, зумовлених всією сукупністю причин, мотивів, обставин і чинників, які складають явні або приховані механізми формування девіантної поведінки особистості (Кисла, 2015; Мафтин, 2021).

Сучасна наукова література поняттю «корекція» дає визначення як «виправлення, усунення, подолання недоліків чи послаблення порушень, вад психічного або фізичного розвитку; система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення процесу і досягнення успішного результату у соціальному розвитку особистості; здійснення медичних, психологічних, педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи особистості (Мафтин, 2021; Сакун, & Кисла, 2020).

І. Рикова вказує, що корекційно-розвивальна робота – це система заходів, що дозволяють вирішувати завдання своєчасної допомоги

дітям, які зазнають труднощі у навчанні і шкільній адаптації (Рикова, 2009).

Під системою профілактики ми розуміємо побудований на відповідних принципах комплекс стратегічних шляхів і тактичних способів організації, управління і контролю освітнього процесу, скерованого на запобігання поведінкових девіацій і формування позитивної спрямованості особистості підлітка. В профілактиці девіантної поведінки учнів необхідно інтегрувати можливості всіх педагогічних підходів, урахувати всю сукупність факторів соціального, педагогічного, психологічного та особистісного характеру.

Враховуючи основні чинники формування девіантної поведінки підлітків, А. Самойлов визначив пріоритетні напрями профілактичної роботи в освітній установі: 1) оптимізація соціально-виховного середовища, що виступає для учнів основною сферою самореалізації (коригування соціально психологічного клімату в учнівському колективі, формування дружніх відносин, що забезпечують набуття позитивного досвіду моральної поведінки); 2) утвердження цінностей і норм здорового способу життя (формування негативного ставлення до девіацій, інформування учнів про деструктивні наслідки асоціальної поведінки для особистісного становлення; створення і реалізація програм самовиховання); 3) гармонізація особистісного розвитку підлітків: компенсація психологічних особливостей, що зумовлюють схильність до девіантної поведінки; розвиток рефлексії та емоційно-вольової сфери особистості; 4) формування в підлітків конструктивних способів поведінки як запоруки витіснення негативних звичок (способів подолання деструктивної тривожності шляхом знаходження конструктивних шляхів вирішення особистісних проблем, способами збереження соціально-нормативного стилю життя і технікою «духовної безпеки» в умовах провокування середовища і несприятливих соціальних і психологічних впливів (підвищення загальної стійкості до зовнішніх впливів, формування критичного ставлення до деструктивних, але престижних атрибутів сучасного життя); забезпечення психологічними прийомами і технологіями, що допомагають справлятися з можливими невдачами, в тому числі способами аргументованої відмови від алкоголю і наркотиків; підвищення комунікативної культури особистості, засвоєння навичок конструктивного спілкування з однолітками) (Самойлов, 2017).

Дослідниця О. Кисла визначає загальні підходи до процесу корекції та профілактики відхилень у поведінці дитини: комплексність і цілісність профілактичних і реабілітаційних заходів в межах індивідуального диференційованого підходу (проектування і реалізація персоніфікованих програм розвитку дітей і підлітків); діагностичний підхід, що передбачає глибоку психолого-педагогічну і медико-соціальну діагностику дітей, моніторинг їх розвитку; поєднання діагностичних і корегувальних дій; врахування закономірностей розвитку, вікових і індивідуальних психологічних особливостей дітей, етапність, послідовність і спадкоємність; профілактичний підхід, націлений на раннє виявлення чинників, груп ризику, попередження і корекцію поведінки дітей з проблемами; прогностичний підхід, де здійснюється оптимістичне прогнозування результатів у поведінці і характері дитини (Кисла, 2015).

В. Щербина відзначає, що методи, які використовуються педагогом та психологом у професійній діяльності, повинні бути адекватні як проблемам дітей, так і можливостям педагога. В даний час в роботі з особистістю, яка має девіантну поведінку, частіше використовується інтегративний підхід, що передбачає комбінацію взаємодоповнюючих теорій і методів. Інтегративний підхід також визначає поєднання різних форм роботи, таких як сімейне консультування, сімейна системна психотерапія, соціально-психологічна реабілітація дитини, групова психотерапія, індивідуальна психотерапія у поєднанні із сімейним консультуванням (Щербина, 2013).

**Висновки.** Корекційно-профілактичні заходи щодо девіантної поведінки підлітків мають існувати як єдина система науково обґрунтованих та вчасно використаних соціальних, психологічних, педагогічних заходів щодо попередження виникнення відхилень від найважливіших соціальних норм поведінки.

#### Список використаних джерел

1. Кисла О.Ф. Корекційна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор Видавництво, 2015. 320 с.
2. Профілактика та корекція відхилень поведінки : навчально-методичний посібник / укл. Мафтин Л. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 368 с.
3. Сакун, Є., Кисла, О. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із девіантною поведінкою. *Молодий вчений*, 6 (82), 2020. С. 111–114.



4. Самойлов А.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2017. 20 с.

5. Рикова І.О. Корекційно-розвивальна робота у структурі навчально-виховного процесу. *Психолог.* № 36. 2009. URL: <http://novosvit.pp.ua/korektsiyno-rozvivalna-robota/>.

6. Щербина В.Б. Психологічна корекція відхилень у поведінці особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Серія : Соціально-педагогічна. Вип. 23(2)., 2013. С. 132–140.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**Ю.О. Азарова**

аспірант лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

### **СТРАХ І ТРИВОГА В ПСИХОАНАЛІЗІ З. ФРОЙДА**

Проблема страху і тривоги – одне з найбільш гострих і злободенних питань нашого часу. Сьогодні воно стає дуже актуальним у зв'язку з соціальною і політичною нестабільністю в світі, економічною кризою, військовими конфліктами, агресивною інформаційною атакою в ЗМІ.

Поширення станів страху і тривоги в суспільстві привертає увагу видатних філософів, психологів, соціологів ХХ – ХХІ ст. Цій темі присвячені дослідження Еріха Фромма, Отто Ранка, Карен Хорні, Альфреда Алдера, Гаррі Саллівана, Жака Лакана, Ролло Мея, Джеффри Алана Грея та інших.

Але вперше проблему страху і тривоги перед науковою спільнотою поставив Зігмунд Фройд. Саме він з'ясував головні причини страху і тривоги, показав різні форми їх прояву, описав симптоми, що супроводжують подібні стани, надав їх основну класифікацію.

Теорія тривоги, яку Фройд обґрунтував на початку ХХ ст., досі зберігає своє велике значення. Фактично, всі сучасні концепції тривоги (психоаналітична, біхевіористська, фізіологічна, феноменологічна, екзистенційна) в тих чи інших аспектах спираються на теорію Фрейда (Strongman, 1995: 5).

Стани страху і тривоги, а також пов'язану з ними симптоматику, Фройд, як клініцист, вивчав довгі роки. В ході медичних спостережень над пацієнтами, він сформулював першу теорію тривоги. Пізніше Фройд вніс до неї низку змін і уточнень. В результаті з'явилася друга, більш адаптована, теорія тривоги.

Ранню теорію тривоги Фройд розробив у 1916–1917 рр. та виклав її в праці «Вступ до психоаналізу. Лекції з психоаналізу» (1\*), зокрема в «Лекції 25. Страх» (Фройд, 2021а: 329–346). В ній Фройд пропонує своє визначення тривоги, будує типологію різних форм тривоги, встановлює їх джерела.

Другу теорію тривоги Фройд розробив у 1926 р. та описав її в книзі «Гальмування, симптом і страх» (2\*). В ній Фройд суттєво корегує тезу про причини і наслідки тривоги, переглядає роль лібідо у виникненні тривоги, інакше інтерпретує внутрішні й зовнішні фактори тривоги (Freud, 1936: 1–165) (3\*).

Цілісне бачення проблем страху і тривоги він ще раз обговорив у 1932–1933 рр. в праці «Нові висновки. Лекції з психоаналізу», зокрема в «Лекції 32. Страх та інстинкти» (Фройд, 2021б: 462–488) (4\*). В ній Фройд малює нову топографічну модель психіки, розглядає тривогу як функцію *Ego*, окреслює вплив *Id* та *Super-Ego* на стан тривоги.

Розглянемо основні положення теорії тривоги Фройда.

Для визначення станів страху і тривоги, Фройд використовує слова *Angst* (страх), *Furcht* (боязнь), *Schreck* (переляк), але частіше він застосовує терміни *Angst* та *Angstbereitschaft*, які в сучасній психології розуміються як «тривога» і «тривожність».

Розпочинаючи дослідження, Фройд чітко розмежовує два типи тривоги: 1) *нормальну тривогу*, що пов'язана з *реальним страхом*; 2) *патологічну тривогу*, що пов'язана з *невротичним страхом* (Фройд, 2021а: 332).

*Реальний страх* – це природна реакція людини (або будь-якого живого організму) на небезпеку. Вона має об'єктивний характер і є проявом інстинкту самозбереження. Реальний страх, обумовлений ситуацією загрози для життя, не є клінічною проблемою.

«Реальний страх, – пише Фройд, – здається нам чимось раціональним та природним, його можна назвати реакцією на сприйняття зовнішньої небезпеки, тобто ... його можна вважати за прояв інстинкту самозбереження» (Фройд, 2021а: 330–331).

*Невротичний страх* – це «страх перед натиском імпульсів». Він виходить за межі природної реакції та стає психологічною проблемою. Невротичний страх має різні прояви та виникає при фобії, істерії, неврозі. «Проблема страху посідає центральне місце в питаннях психології неврозів» (Фройд, 2021а: 346).

Фройд ставить питання про те, які форми приймає невротичний страх. Це буває загальний переляк, тривожне очікування або панічна атака, але головне, що «це – страх, який впливає на судження, зумовлює очікування й чатує на кожному нагоді виправдати себе» (Фройд, 2021а: 334).

Невротичний страх має тотальний характер. Він повністю сковує людину. У невротиків, – зазначає Фройд, – нам видається дивним не так зміст фобій, як їхня інтенсивність. На страх, що виявляється у фобіях, просто неможливо впливати!» (Фройд, 2021а: 335).

В межах невротичного страху Фройд диференціює три окремих види страху. Перший вид – це «*очікувальний страх*» або «*тривожне очікування*» (Фройд, 2021а: 334). Він пов'язаний не стільки з конкретним психологічним станом, скільки з характером людини, її темпераментом.

*Очікувальний страх*, зазвичай, виникає у людей з особливим (вразливим або недовірливим) поглядом на світ. «Особи, яким дошкуляє такий різновид страху, з усіх можливих варіантів завжди передбачають найгірший, трактують кожен випадкову подію ... найнесприятливішим чином» (Фройд, 2021а: 334).

Деякі люди мають негативне світосприйняття, сповнене безнадії, зневіри у краще майбутнє. Вони в усьому бачать найгірші, темні сторони. «Схильність до такого очікування лиха – риса, притаманна багатьом людям, яких не можна назвати хворими, і ми називаємо їх песимістами» (Фройд, 2021а: 334).

Другий вид – це *страх, пов'язаний з фобіями*. Він має психічну природу та апелює до певних об'єктів чи ситуацій. «Тут майже кожний об'єкт може обернутися на фобію: темрява, відкриті місця, павуки, змії, миші, гроза, кров, замкнені простори, подорож морем чи залізницею» (Фройд, 2021а: 334).

Третій вид – це *страх, пов'язаний з неврозом нав'язливих станів та істерією*. Він виникає внаслідок психологічної травми або глибинного довготривалого конфлікту. В таких випадках страх проявляється або в чистому вигляді або з утворенням низки симптомів: тремтінням, запамороченням, серцебиттям.

Визначивши два типи тривоги та відповідні види страху, Фройд прагне з'ясувати їх причини. *Пусковим механізмом нормальної тривоги* (тобто *реального страху*) Фройд вважає фізіологічну реакцію організму, тому, що в ситуації небезпеки для життя людина діє на рівні інстинкту самозбереження.

*Пусковий механізм патологічної тривоги* (тобто *невротичного страху*) є більш складним та опосередкованим. Він містить низку чинників, які приховані в несвідомому. Перший чинник – нереалізоване чи трансформоване лібідо; другий чинник – можлива чи уявна втрата улюбленого об'єкта.

*Першою причиною виникнення патологічної тривоги є нереалізоване чи трансформоване лібідо.* «Ми звернули увагу, – пише Фройд, – на той факт, що деякі форми сексуальної поведінки (наприклад, перерваний статевий акт, стримування збудження, вимушене утримання від сексуальних контактів) ведуть до нападів тривоги або створюють загальну схильність до тривоги» (Freud, 1936: 51).

Зокрема, «очікувальний страх є тісно пов'язаним з певними формами сексуального життя або з певними засобами застосування лібідо. Найпростіший випадок такого роду ми спостерігаємо в осіб, які зазнають фрустрації, тобто, коли інтенсивне сексуальне збудження не має змоги достатньо розрядитись і не доходить до задовільного кінця» (Фройд, 2021а: 337).

«Такий стан, – продовжує Фройд, – трапляється у чоловіків під час залицяння до жінок ... або у жінок, чоловіки яких з обережності навмисно переривають статевий акт. За таких обставин збудження лібідо зникає і на його місце заступає страх» (Фройд, 2021а: 337).

Взагалі, – резюмує Фройд, – переривання статевого акту з обережності, якщо воно вже перетворюється на звичайну сексуальну практику, стає причиною страху або навіть неврозу. «Величезна кількість випадків доводить, що невроз страху зникає, якщо відмовитися від цієї неналежної сексуальної практики» (Фройд, 2021а: 337).

*Другою причиною виникнення патологічної тривоги є можлива чи уявна втрата улюбленого об'єкта.* Страх «втратити улюблений об'єкт», зазвичай, формується ще в дитинстві як «страх втратити матір», бо саме матір, для кожного з нас, є «першим в житті улюбленим об'єктом».

На думку Фройда, механізм появи невротичного страху в дорослих осіб моделює механізм появи «дитячих страхів». Більш того, між ними є прямий зв'язок тому, що невротичний страх має свої коріння в «дитячих страхах». Для того, щоб показати дію цієї причини Фройд робить доволі цікавий екскурс.

Дитячий страх є віддзеркаленням прихованої тривоги дитини перед втратою матері. «Три види дитячих страхів, які властиві практично всім дітям, – страх темряви, страх самотності й страх перед незнайомцями, – походять з несвідомого страху *Ego* перед втратою улюбленого об'єкта, тобто матері» (Healy, Bronner, Bowers, 1930: 56).

Мати не лише плакає, але й захищає дитину. Дитина відчуває страх, коли мати надовго залишає її наодинці або коли поруч з'являється

чужа людина (незнайомець). Для дитини самотність чи присутність поруч незнайомця, фактично, є тотожними відсутності матері.

Відчуваючи страх, дитина не може прямо сказати собі: «я боюся, що мама мене залишила» або «я боюся, що мама мене не любить». Таке зізнання посилює тривогу дитини. Тому *страх переноситься на інший об'єкт* – на тварину, павука, щура, темряву, тощо.

Класичним прикладом такого процесу є «Випадок маленького Ганса», який Фройд описав у статті «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика» у 1909 р. (5\*). В ній Фройд показав, що страх хлопчика перед конем – це результат перенесення страху, що виник у дитини у відношенні з батьками (Freud, 1955: 5–147) (6\*).

Подібне перенесення страху на інший об'єкт виникає і у дорослих людей. На перший погляд, фобія нагадує страх перед конкретним об'єктом, але аналіз ситуації показує, що за цим страхом, – і зокрема, за сильним почуттям самотності й беззахисності, – стоїть проблема міжособистісних стосунків.

Фройд підкреслює, що невротичний страх, особливо фобія у дорослих людей, теж пов'язані з перенесенням. У дорослих людей це відбувається в більш дивному і химерному вигляді, але вони швидше і успішніше раціоналізують свою тривогу, розуміючи, що фобія є проекцією соціальних відносин.

Таким чином, – резюмує Фройд, – «інфантильний страх має дуже мало спільного з реальним страхом, натомість дуже споріднений із невротичним страхом дорослих осіб. Як і невротичний страх, він виникає з нереалізованого лібідо й заступає відсутній об'єкт любові якимось зовнішнім об'єктом або ситуацією» (Фройд, 2021а: 343).

Однак Фройд не обмежується констатацією наявності міцного зв'язку між двома механізмами виникнення невротичного страху. Він стверджує, що страх «втратити улюблений об'єкт», зокрема «страх втратити матір», має ще більш глибоке і фундаментальне джерело – *травму народження*.

«Фундаментальна форма тривоги, – тобто первинна тривога, – виникає в момент народження, коли дитина відділяється від матері» (Freud, 1936: 99–100). Всі інші форми тривоги, – наприклад, страх втратити матір, – походять від цього моменту або виходять з цього джерела.

Всі «перші ситуативні дитячі фобії, – особливо страх перед темрявою і самотністю, – мають спільним для них обох відсутність

коханої доглядачки, тобто матері» (Фройд, 2021а: 342). В цих «ситуаціях, які стають прообразом дитячого страху, повторюються обставини першого стану страху під час акту народження, тобто відділення від матері» (Фройд, 2021а: 342).

Але є ще одне дуже важливе джерело, звідки росте страх «втратити улюблений об'єкт». Це – *страх кастрації*. В багатьох випадках «роль провідної рушійної сили, що мобілізує *Ego*, грає страх кастрації» (Freud, 1936: 75), тобто *страх залишитися без сексуального партнера*.

Кастрація є біологічним і культурним символом смерті. Вона позбавляє людину можливості знайти собі «об'єкт кохання» або самому стати «об'єктом кохання». Страх кастрації теж спричиняє різні форми соціальної тривоги: страх залишитися самотнім, нікому непотрібним, зайвим в суспільстві.

Страх кастрації по-різному реалізується у чоловіків і жінок, але він має загальний принцип: *страх залишитися без сексуального партнера*. Чоловіки це відчують буквально: як страх втрати пеніса, жінки – символічно: як страх втрати майбутнього чоловіка.

Тут Фройд іде ще далі і показує аналогію двох моментів: *подібно тому, як для дитини страх втратити матір, тобто «перший улюблений об'єкт», іноді спричиняє інші страхи, так і для дорослої особи страх втратити сексуального партнера, тобто «другий улюблений об'єкт», іноді спричиняє інші проблеми*.

Отже, – підсумовує свою думку Фройд, – «не відіграє істотної ролі те, з якої причини заряд лібідо залишився нереалізованим: чи то внаслідок інфантильної слабкості *Ego*, як при дитячих фобіях, чи то внаслідок соматичних процесів, пов'язаних із сексуальним життям, як при невроті страху, або внаслідок згнічення, як при істерії. Отже, обидва механізми виникнення невротичного страху власне збігаються між собою» (Фройд, 2021б: 464).

Звісно, що Фройд є дуже обережним у власних висновках. Хоча клінічні дослідження підтверджують його гіпотезу, він не абсолютизує травму народження і страх кастрації. Фройд підкреслює, що психіка успішно адаптує ці феномени, тому вони рідко породжують серйозну симптоматику.

Дані феномени стають фокусом невротичної тривоги лише тоді, коли вони супроводжуються іншими проблемами, пов'язаними з сімейними відносинами, зокрема з ясно вираженим Едіповим

комплексом. В цих випадках психоаналіз пропонує індивідуальні (конкретні) схеми лікування.

Так, Фройд сформулював загальну теорію тривоги, висвітлив специфіку нормальної та патологічної тривоги, з'ясував причини реального і невротичного страху, знайшов їх джерела та прослідкував їх до таких феноменів, як травма народження і страх кастрації.

Ідеї Фрейда отримали дуже широкий резонанс в інтелектуальних колах Європи. Нову практику підтримало багато лікарів. Навіть сьогодні, з появою альтернативних концепцій, теорія тривоги Фрейда й досі залишається головним центром – магнітом, навколо якого будують сучасні підходи до цієї проблеми.

### Примітки

1\*. Оригінальне видання: Freud S. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Wien: Erster Teil, Hugo Heller, 1916–1917.

2\*. Оригінальне видання: Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. Leipzig, Wien and Zürich: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1926. 136 s. (Передрук: Freud S. Hemmung, Symptom und Angst // Freud S. Gesammelte Schriften. / Hrsg. Anna Freud. In 12 Bd. Leipzig Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1931. Bd. 11. S. 23–115).

3\*. Українською мовою ця праця не перекладена. Є декілька різних англійських перекладів. Серед них 4 переклади, що були опубліковані за життя Фрейда. Перший переклад: Freud S. Inhibitions, Symptom and Anxiety. / Trans. L. P. Clark, preface S. Ferenczi. Stanford, Conn: Psychoanalytic Institute, 1927. VI + 103 p. Другий переклад (журнальна версія): Freud S. Inhibitions, Symptom and Anxiety. / Trans. H. A. Bunker. *Psychoanalytic Quarterly*. 1935. Vol. 4. № 4. P. 616–625; 1936. Vol. 5. № 1. P. 1–28; 1936. Vol. 5. № 2. P. 261–279; 1936. Vol. 5. № 3. P. 415–443. Третій переклад (окремий том). Freud S. The Problem of Anxiety. / Trans. H. A. Bunker. New York: Psychoanalytic Quarterly Press and W. W. Norton Press, 1936. VII+165 p. Четвертий переклад: Freud S. Inhibitions, Symptom and Anxiety. / Trans. Alix Strachey. London: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis, 1936. 179 p.

В доповіді використовується третій переклад.

4\*. Оригінальне видання: Freud S. Neue Folge Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Wien: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1933.

5\*. Оригінальне видання: Freud S. Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen*. 1909. Bd. 1. № 1. S. 1–109. (Передрук:



Freud S. *Gesammelte Schriften*. / Hrsg. Anna Freud. In 12 Bd. Leipzig: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1924. Bd. 8. S. 129–263).

6\*. «Випадок маленького Ганса» був предметом жвавої дискусії не лише за часів Фройд, але й зараз. Сучасні дослідники підтверджують тезу Фройд про те, що «дитячий страх» ініціює «страх перед втратою матері» (Blum, 2007; Silverman, 1980), а також тезу про прямий зв'язок між дитячим страхом і проблемою сімейних відносин (Frankiel, 1992; Ornstein, 1993).

### Список використаних джерел

1. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Лекції з психоаналізу // Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Тернопіль: Навчальна книга, 2021. С. 5–392. (Фройд, 2021а).
2. Фройд З. Нові висновки // Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Тернопіль: Навчальна книга, 2021. С. 395–550. (Фройд, 2021б).
3. Blum H. P. Little Hans: a centennial review and reconsideration. *Journal of American Psychoanalytic Association*. 2007. Vol. 55. № 3. P. 749–765.
4. Frankiel R. Analyzed and unanalyzed themes in the treatment of Little Hans. *International Review of Psychoanalysis*. 1992. Vol. 19. P. 323–333.
5. Freud S. Analysis of a phobia in a five-year-old boy // Freud S. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. / Trans. under the general editorship of James Strachey, in collaboration with Anna Freud, assisted by Alix Strachey, Alan Tyson, and Angela Richards. In 24 vol. London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1955. Vol. 10. P. 5–147.
6. Freud S. *The Problem of anxiety*. / Trans. H.A. Bunker. New York: Psychoanalytic Quarterly Press and W. W. Norton Press, 1936. VII + 165 p.
7. Healy W., Bronner A.F., Bowers A. M. *The Meaning and Structure of Psychoanalysis*. New York: Alfred Knopf Inc., 1930. 482 p.
8. Ornstein A. Little Hans: his phobia and his Oedipus Complex // In: *Freud Case Studies: Self Psychological Perspectives*. / Edit. B. Maggid. Hillsdale, New Jersey: Analytic Press, 1993. P. 87–106.
9. Silverman M. A. Fresh look at Little Hans // In: *Freud and his patients*. / Edit M. Kanzer and J. Glenn. New York: Aronson Publishing, 1980. P. 95–120.
10. Strongman K. T. Theories of anxiety. *New Zealand Journal of Psychology*. 1995. Vol. 2. P. 4–10.

## **ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЛЮДИНИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ**

**О.А. Чиханцова**

доктор психологічних наук, старший дослідник,  
провідний науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

### **РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ: РЕСУРС ЛЮДИНИ ДОЛАТИ ЖИТТЄВІ ВИКЛИКИ**

Люди завжди стикаються з різними труднощами протягом життя. Існують особисті кризи, як хвороба, втрата близької людини, знуцання, втрата роботи, фінансова нестабільність. У новинах є спільна реальність трагічних подій, таких як терористичні атаки, масові розстріли, хід військових дій з великими людськими втратами, жахливими умовами життя на територіях, де проводяться бойові дії. Люди повинні навчитися справлятися з дуже складним життєвим досвідом і працювати з ним. Проблема резильєнтності, яка наразі залишається у фокусі досліджень світової психологічної науки, набула особливої актуальності у зв'язку з викликами та воєнними діями на території України. Відтак, у сучасній лексиці широко використовуються поняття, такі як стресостійкість, життєстійкість, резильєнтність, психологічна стійкість, емоційна стійкість тощо. Саме ці терміни пов'язані із ресурсами, які є необхідні людині для успішного подолання стресових ситуацій, захисту від їх травматичного впливу та уникнення негативних психологічних наслідків.

У сучасних умовах життя, насиченого стресами та неспокоєм, тема резильєнтності є важливою та затребуваною. Спостереження за подіями вказують на те, що здатність адаптуватися та витримувати тиск стає ключовою для подолання викликів.

Основна ідея нашого дослідження полягає у тому, що резильєнтність є одним із основних ресурсів людини, що допомагає долати їй стрес та кризові ситуації отчення. Науковці розглядають резильєнтність як здатність організму, особи чи соціальної групи зберігати рівновагу, цілісність у складній ситуації, ефективно розв'язувати не тільки завдання адаптації до умов, що змінюються, а й завдання розвитку. Резильєнтність визначається як здатність після кризи

«відновитися» до докризового психічного та фізичного стану та на основі теорії «посттравматичного зростання», прийняти будь-який негативний результат кризи для особистісного зростання і найкращої якості життя (Pilafas, Strongylaki, Papaioannou, Menti, & Lyrakos, 2020).

Американська психологічна асоціація дає визначення резильєнтності як «процесу доброї адаптації перед обличчям лиха, травми, трагедії, загроз і навіть значних джерел стресу – таких як проблеми в сім'ї та стосунках, серйозні порушення здоров'я, робочі та фінансові стреси» (APA Dictionary of Psychology). Хоча науковці визначають по-різному резильєнтність, спільною рисою є здатність витримувати негаразди (Чиханцова, Гуцол, 2022). Як зазначається у Американській психологічній асоціації (American Psychological Association, 2020), бути резильєнтним не означає, що людина не відчуватиме труднощів чи страждань. Люди, які зазнали великих труднощів або травм у своєму житті, зазвичай відчувають емоційний біль і стрес. Насправді шлях до резильєнтності, ймовірно, включатиме значні емоційні страждання, хоча деякі фактори можуть зробити когось більш стійкими, ніж інших. Резильєнтність не обов'язково є рисою особистості, якою володіють лише деякі люди. Навпаки, резильєнтність передбачає поведінку, думки та дії, яких кожна людина може навчитися та розвинути.

Як зазначають українські науковці О. Кокун та Т. Мельничук (2023), залежно від фокусу та предмету дослідження, резильєнтність може розглядатися і як певна характеристика особистості, притаманна тій або іншій людині, і як динамічний процес. При визначенні резильєнтності важливо уточнити, чи розглядається вона як риса, процес або результат, і часто виникає бажання застосувати бінарний підхід при розгляді питання про наявність або відсутність резильєнтності. Однак, у реальності, резильєнтність, швидше за все, існує в континуумі, який може бути різною мірою присутнім у різних сферах життя (Pietrzak & Southwick, 2011).

У своїй праці британські науковці С.М. Саутвік та Д.С. Чарні (2022) визначили десять чинників резильєнтності. За допомогою інтерв'ю вони сформуливали десять копінг-механізмів, ефективних у подоланні стресу та травми, а саме реалістичний оптимізм, протистояння страху, моральний компас, релігія та духовність, соціальна підтримка, брати приклад з резильєнтних рольових моделей, підтримка здоров'я та добробуту, підтримка психічного здоров'я,

когнітивна та емоційна гнучкість та відчуття сенсу й мети життя. Вони зазначають, що цей перелік у жодному разі не є остаточним чи вичерпним, і що інші фактори однозначно впливають на стійкість до стресу. Так, детермінанти резильєнтності включають безліч біологічних, психологічних, соціальних та культурних факторів, які взаємодіють один з одним.

Як зазначає Е. Грішин (2021), психологічними чинниками розвитку резильєнтності є націленість життя на певну мету, почуття узгодженості життя, перевага позитивних емоцій, висока адекватна самооцінка, активний копінг, самоефективність, оптимізм, наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших, когнітивна гнучкість, висока духовність особистості.

Працюючи над дослідженням резильєнтності у період пандемії коронавірусу в Україні, нами було виділено такі чинники резильєнтності як оптимізм, соціальні контакти (оточення), самопроєктування, самоставлення, цілі, смисли (Чиханцова, Гуцол, 2022). Таким чином, резильєнтність не є фіксованою рисою. Розвиток резильєнтності - складний особистісний процес. Це включає поєднання внутрішніх сильних і зовнішніх ресурсів, і немає універсальної формули, як стати більш стійким. Гнучкість, адаптивність і наполегливість можуть допомогти людям скористатися своєю стійкістю, змінивши певні думки та поведінку. Дослідження засвідчують, що люди, які вірять в те, що інтелектуальні здібності, так само як і соціальні якості, можна розвинути, демонструють меншу реакцію стресу на біду й поліпшують результативність.

Як зазначають J. Kim-Cohen та R. Turkewitz (2012), то резильєнтність може змінюватися з часом як функція розвитку та взаємодії з навколишнім середовищем. Наприклад, високий рівень материнської турботи та захисту може підвищувати резильєнтність у дитинстві, але може перешкоджати індивідуалізації в підлітковому та юнацькому віці. Крім того, реакція людини на стрес і травму відбувається в контексті взаємодії з іншими людьми, доступними ресурсами, конкретними культурами та релігіями, організаціями, громадами та суспільствами. Кожен з цих контекстів може бути більш або менш стійким сам по собі, а отже, більш-менш здатним підтримувати людину.

Зазначимо, що низький рівень резильєнтності впливає на розвиток депресії, тривожності, стресу тощо. Люди з вищим рівнем

резильєнтності частіше знаходяться у стані емоційної стійкості, що може позитивно впливати на їхню якість життя. Важливо зауважити, що люди з розвинутою резильєнтністю можуть легше адаптуватися до змін у своєму житті та швидше відновлюватися після негативних подій. Це може сприяти більшому сприйняттю задоволення від життя, навіть у складних обставинах. Також резильєнтність може позитивно впливати на соціальні відносини та активну діяльність, оскільки люди з вищим рівнем резильєнтності зазвичай виявляють більшу здатність до співпраці та підтримки важливих відносин. Люди, які можуть швидше відновлюватися після труднощів, схильні до активного розвитку своїх інтересів і досягнень, що впливає на їхню якість життя. Загалом, резильєнтність може стати фактором, який сприяє психологічному і соціальному благополуччю, що в свою чергу може визначати загальну якість життя.

### Список використаних джерел

1. Грішин Е. Резилієнтність особистості: Сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2021. Вип. 64. С. 62-81. Doi: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>
2. Кокун О.М., Мельничук Т.І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734632/1/>
3. Сердюк Л.З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія. Київ-Львів: Вікторія Кундельська. 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729023/>
4. Чиханцова О.А. Психологічні основи життестійкості особистості: монографія. Київ: Талком. 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629/>
5. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.
6. American Psychological Association. Building your resilience. 2020. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience>
7. APA Dictionary of Psychology. Resilience. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience>

8. Kim-Cohen J., Turkewitz R. Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*. 2012. № 24. P. 1297-1306. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579412000715>

9. Pilafas G., Strongylaki N.P., Papaioannou D., Menti D., Lyrakos G. Adaptation of ‘Nicholson McBride Resilience Questionnaire’ (NMRQ) in Greek. A reliability and validity study in an epidemiological Greek sample. *Health & Research Journal*. 2020. № 6 (4). С. 123–131. Doi: <https://doi.org/10.12681/healthresj.25629>

10. Pietrzak R. H., Southwick S. M. (2011). Psychological resilience in OEF-OIF Veterans: Application of a novel classification approach and examination of demographic and psychosocial correlates. *Journal of Affect Disorders*. 2011. № 133 (3). P. 560-568. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.04.028>

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ  
НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

**МАТЕРІАЛИ ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

15 лютого 2024 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Жешів – Париж, 2024

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 15.02.2024 р. Формат 60x84/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний

Ум. друк. арк. 11,04. Тираж 100. Зам. 118

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