



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ  
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ  
X МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
19 ЛИСТОПАДА 2024 РОКУ**



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  
Науково-дослідна 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 СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ  
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ**

**Х МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**19 листопада 2024 року**

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

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431  
А 43

**Рецензенти:**

**О.Є. Фальова** – доктор психологічних наук, професор, 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 № 9 від 31.10.2024 р.)*

**А 43 Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців:** Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 19 листопада 2024 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. 192 с. Укр., англ., пол.

У матеріалах X Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» окреслено актуальні проблеми сучасної психології, розкрито теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку і життєдіяльності особистості; подано результати емпіричних досліджень.

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

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

*Максименко С.Д., Максименко К.С.*

Методологічні проблеми генетичної психології 7

*Борейко А.О.*

Виявлення внутрішніх ресурсів особистості, що впливають на розвиток життєстійкості 17

*Вишневська В.І.*

Прокрастинація як чинник порушення психічного здоров'я особистості 21

*Гончарук А.В., Полторацький В.Е.*

Особливості становлення пізнавальної активності у дітей дошкільного віку 24

*Ivashkevych Ernest*

The paradigm of feeling of a foreign language 28

*Козлова О.П.*

Аналіз використання копінг-стратегій здобувачами університету в умовах військового конфлікту за методикою «Brief COPE» 32

*Колосяк І.А.*

Агресивність учнів старшої школи: психологічний аспект 37

*Куриця Д.І., Бринський В.Ю.*

Класифікації кризових ситуацій 41

*Малярчук Я.Ю.*

Поведінкові типи та структура особистості 44

*Onufriieva Liana, Rudzevych Iryna*

Theoretical and methodological principles of professional maturity of socio-economic specialist's personality 48

*Parzyszek Magdalena*

O konieczności samowychowania do podejmowania dojrzałych wyborów życiowych 51

*Семенов С.В.*

Психологічні портрети ініціаторів депортацій: історичний аналіз 55

*Śniegulska Anna*

W trosce o współczesne rodzicielstwo – przyczynek do refleksji familiologicznej 57

*Чайковська О.М., Фомічова Є.В.*

Теоретичні аспекти дослідження локусу контролю особистості 60

**Чиханцова О.А.**

Життєстійкість українців як основа гармонійного та збалансованого життя 63

## **ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Григоришин В.А.**

Психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання у державних службовців із різним стажем професійної діяльності 67

**Христова Ю.О.**

Соціально-психологічні умови професійного становлення працівників 71

## **МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Гоцуляк Н.Є., Петровський І.І.**

До проблеми дофамінової залежності у молодого покоління 75

**Miąsik Radosław**

Wpływ wsparcia rodzinnego i cech osobowości na postrzeganie bólu i stresu podczas leczenia stomatologicznego we współczesnej Europie 77

**Назаренко Т.І.**

Емоційна експресивність як чинник морального дистресу осіб із діагнозом цукровий діабет 80

## **СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Беспала А.А.**

Лідерство як психологічна основа професійної успішності сучасних жінок 84

**Данчук П.Р.**

Особливості селфгарму серед підлітків: психологічні чинники, мотиви та підходи до профілактики 86

**Куриця Д.І., Максименко Н.І.**

До проблеми поняття емоційного інтелекту в психологічній літературі 91

**Leśniak Joanna**

Rodzina i związki – pojęcia i definicje 95

**Meissner-Łozińska Justyna**

Kształtowanie sensu życia młodzieży jako wyzwanie wychowawcze 99

### ***Janusz Miqso***

Psychologia mediów - Wpływ kumulatywny jako najczęstsze i najbardziej niebezpieczne oddziaływanie nowych mediów na osobowość współczesnego człowieka 104

### ***Paluch Marek, Malikowski Radosław***

Edukacja w obliczu współczesnych przemian społecznych 105

### ***Пастушенко В.С.***

Інтеграція наукових знань та інновацій для сталого розвитку суспільства в умовах глобальних викликів 110

### ***Славіна Н.С., Ніколаєва О.В.***

До проблеми шкільної дезадаптації у молодшому шкільному віці 112

### ***Трасковський Г.А.***

Психологічні особливості конфліктів у сім'ях військових 117

### ***Шевчук О.В.***

Вплив соціальних мереж на формування самосвідомості молоді 120

### ***Шендерук В.В.***

Селфхарм у молодіжному середовищі: психосоціальні фактори та профілактичні стратегії 123

## **ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**

### ***Алексійчук О.І.***

Сімейне виховання як чинник, що впливає на розвиток агресивної поведінки підлітків 127

### ***Гончарук А.В., Скоробогач Т.А.***

Особливості психоемоційної поведінки у дітей із гіперактивністю 131

### ***Гончарук Н.М., Ільчишена А.М.***

Домашні завдання у закладах освіти в контексті психологічної парадигми 134

### ***Gruca-Miqsik Urszula***

Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza w praktyce pedagogicznej 139

### ***Данчук Ю.П., Пасічник О.М.***

Психологічні чинники формування та прояву адиктивної поведінки у неповнолітніх: причини, особливості 143

### ***Коваль Т.С.***

Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту 145

### ***Козлова О.П.***

Копінгові механізми та їх визначальні фактори в підлітковому періоді 149

<b>Курик О.І.</b>	
Особливості формування соціального статусу дитини в молодшому шкільному віці	154
<b>Lenart Jolanta</b>	
Uwarunkowania poradnictwa zawodowego dla uczniów szkół powszechnych w okresie II Rzeczypospolitej	157
<b>Marczykowska Izabela</b>	
Objawy fonoholizmu i siecioholizmu u dzieci i nastolatków	159
<b>Романюк В.М.</b>	
Тривожність як психологічний феномен реагування дитини на стресову ситуацію	162
<b>Славіна Н.С., Везнюк Х.Ю.</b>	
Шляхи подолання міжособистісних конфліктів у дорослому віці	166

### СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Barlóg Krystyna</b>	
Wspomaganie rozwoju jako działania ratunkowe wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	171
<b>Lew-Koralewicz Aneta</b>	
Problemy integracji edukacyjnej uczniów w spektrum autyzmu	174
<b>Сімко А.В.</b>	
До проблеми довільного регулювання мовленнєвої діяльності у педагогіці та психології	176

### ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

<b>Kharchenko Yevhen, Onufriieva Liana</b>	
Psychological and physiological support of combatants	180
<b>Скальська Л.О., Горбачов В.О.</b>	
Психологічні механізми адаптації людини до стресу	185

### ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Годорог А.М.</b>	
Особливості професійної відповідальності майбутніх поліцейських	188



# ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**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**

докторка психологічних наук, професорка,  
Національна академія внутрішніх справ України,  
Київ, Україна

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Сучасна українська психологія переживає особливий період становлення, обумовлений, головним чином, двома взаємопов'язаними факторами. З одного боку, відбуваються значні і неочікувані зміни в житті суспільства (а отже – в житті людини), які зовсім не пов'язані з історичними традиціями і отже вимагають креативного підходу, нових, нетрадиційних рішень і поворотів життя. Це, повторимо, відбивається на житті кожної людини. При цьому, вказані зміни, на жаль, (відносно існування особистості) за незначними винятками слід вважати негативними. Так, свобода, яка так приваблювала, обертається фінансовою залежністю, розгубленістю, неготовністю формувати і здійснювати відповідні рішення. Ми відмічаємо більш жорстку раціональність у стосунках, різке зниження емпатійності, формування особистісних квазіцінностей, різке зниження духовного потенціалу людини. Якщо звернутися до філософсько-психологічної літератури, достатньо привести думки М. Бубера щодо подвійної природи людської свідомості і зазначити, що відношення Я-Воно все більше домінує (а воно означає дистанціювання, пізнання, використання, маніпулювання). Натомість відношення Я-Ти, що означає духовне єднання, дійсну дружбу та любов зустрічаються все рідше [2].

Не дивно, що така ситуація породжує глибокі негативні зміни особистості, адже фруструються вищі, буттєві потреби (А. Маслоу), що породжує «вихід» активності через агресію, маніпулювання, квазітворчу активність в ніби-мистецтві, навчанні тощо. З іншого боку,



цілком закономірним є те, що значно впливає на становлення психології широке і глибоке проникнення в психологічний простір психологічної практики. Фактор цей є неоднозначним. З іншого боку, напрями і технології прикладної психології, як правило, не мають надійного теоретичного обґрунтування, всі вони запозичені з інших культур (що є важливим недоліком), фахівці, що здійснюють допомогу, відзначаються дуже різним рівнем підготовки і часто, на жаль, дуже низьким. В наш час психологічна наука розвивається по логіці науково-практичних парадигм, які породили той чи інший напрям і таким чином цілісний підхід до особистості в межах практичної психології залишається декларацією.

Ми впевнені, що прогрес сучасної психології пов'язаний з серйозною– методологічною переорієнтацією. Такий підхід, до речі, забезпечить, нарешті, дійсну, а не декларовану лише цілісність підходу до вивчення психіки людини.

Потенція психіки особистості є прихованою можливістю бути не чим вона є, а дійовим її органом – здатністю здійснити рух процесів, або процесів через: а) виникнення, б) якісні змінювання, або ставати, в) «інакше видимою», г) рости і деградувати, тощо.

Отже, видів актуалізації потенції психіки особистості виявляється скільки, стільки виявів виникнення і енергії «актів» для цього потрібних. Вона як можливість тісно пов'язана з наявними: енергією, засобами і здатностями, що можуть в її актуалізації використовуватися. Зокрема для: визначенні меж і потенцій нужди, її життєтворчої сили, життєвих ознак, креативного компонента, який виступає у ролі інтенції, активності і саморозвитку.

Виявити адекватну новим проблемам теоретико-методологічні засади розгортання предмету і сучасних методів генетичної психології, – окрема нова проблема потенцій психіки особистості

Серед проблем, що є найбільш гострими і актуальним для сучасної психології можна відзначити наступні:

- проблема становлення особистості;
- проблема психічного здоров'я людини;
- проблема інтимно-особистісних взаємовідносин людей;
- проблема існування людини в організації;
- проблема «інформаційного вибору» і реагування людини на необроблений, не дозований і неперевірений потік інформації;
- проблема впливу політичних проблем на існування людини;

- проблема перевиконання і психокорекції (в тому числі пов'язана з делінквентністю);
- проблема відношення до майбутнього і адиктивність;
- проблема дійсного дослідження сучасних психологічних особливостей людини (як показує практика, зокрема, дані вікової психології, які використовуються, в тому числі і для навчання студентів, є такими, що не відповідають дійсним сучасним психологічним особливостям дітей, юнацтва та дорослих людей).

В основу, такого, проблемного, а не галузевого підходу, пропонується покласти генетико-моделюючий метод, розроблений нами. Його сутність та основні принципи дозволяють вирішувати вказані (і інші проблеми) в межах цілісного підходу, в їх розвитку і становленні. Вирішення проблеми викличе інтенсифікацію і наукових напрямів [4].

Чому на впровадженні саме цього методу ми наголошуємо? Головне полягає в тому, що кожна з перерахованих (і не перерахованих проблем), так чи інакше є проблемою особистісною. Тобто – вона стосується не окремих компонентів існування людини, а цілісної особистості як такої. З іншого боку, проблема завжди існує в розвитку: вона має власні витoki, динаміку плину, тенденції завершення і весь цей процес протікання проблеми проходить в умовах фактичної єдності її (проблеми) з внутрішнім світом особистості, що розвивається. «Ухопити» цей плин, цю специфіку і єдність і дозволяє генетико-моделюючий метод.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування.

Жива істота, яка починається в материнському лоні, є споконвічно «плоть від плоті» твором двох людських істот. Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – (батьках) Опредметнюється і втілюється в дивне створіння – нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а саме – біосоціальну. Нужда двох, біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні – творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і

забезпечує, в тому числі, і те, що називається «вростанням в культуру». Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти) водночас, вона є витокom особистісної активності – активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті.

Коли ми спостерігаємо (досліджуємо) людську дитину в перший період існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв'язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве, залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це. Ми знаємо, що це – жива, людська істота, що в основі її існування – дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням всього природного і культурного досвіду і конкретно – своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно і соціально). Це знання – не менш реальне, ніж те, що ми отримуємо в чуттєві плані, воно просто – інше [4]. Й.В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало – «точна фантазія»: тобто, це наша вільна побудова, але вона нібито «не зовсім» вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проектування цілісного об'єкта вивчення. Але ця «точна фантазія» не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або «мається на увазі», або підмінюється якимись частковими поняттями – домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об'єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася, і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді. Ми вважаємо інакше. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномена особистості, немає смислу ні зупинятися, ні привчати думку до спекулятивних хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається.

Уданому випадку суттєвим є єдність: природа – олюднена, людина – оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї ми не можемо йти далі, вона – точка відліку. Тому що олюднена природа і оприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація),

і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його – генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності [6].

Особистість – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності: ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – «точною фантазією» (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих «одиниць», що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не слід забувати, що й сама особистість є дійсною «одиницею» існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як

змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі ніж декларація) [7].

Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею носієм особистісної природи психіки людини. В своєму «розгортанні» нужда «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами оточення людини і дає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особисті (змістовних «вузликів» її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Всезагальний плин людської нужди «зустрічається» з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження нужди – потреби, які реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Згідно нашої методологічної парадигми, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, «повернути людину в психологію», оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системостворювальне начало особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного і соціального і їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На даному етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування [2].

Важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічною та соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю?

Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість, і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток «зсередини». Перша площина аналізу являє

собою взаємодію «особистість – навколишній світ». У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) і соціальні фактори.

Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: «усередині» особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможлива поза біологічними структурами і функціями організму. Так само вірним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського єства, тобто це є те, що одвічно несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витоками є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість [1].

Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. Проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу. Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, сама здійснює формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін «креативність». Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що не все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формуємо наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з



найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу.

У цілому це явище є добре відомим: згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф.М.Достоевського про неосяжну глибину і непередбачуваність «дійсної, ґрунтовної особистості» кожної людини. Разом з тим, прагнення позитивної науки до прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. В зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють, або яка сама маніпулює.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, ціле-покладання, пристрастність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала «формуальною», формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо (?), наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернеться людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли

у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «врощування – привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціально?

Саме цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут нічого «змодельовати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування – привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання [7].

Ми вважаємо, що генетико-моделюючий метод (у нашому його розумінні) відбиває ті сутнісні ідеї, які ми намагаємося реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Maksimenko S.D., Kokun O.M. Principles of website design for professional psychological diagnosis in different specialities. Information Technologies and Learning Tools. Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine. 2019. Vol. 73., No 5. P. 284–294.

2. Maksimenko S.D., Serdiuk L. Psychological Potential of personal self-realization. Social Welfare. *Interdisciplinary Approach*, 2019. No 6(1). С. 93–100

3. Sergiy D. Maksymenko, Mykola B.Yevtukh, Yaroslav V. Tskekhnister, Kseniia S. Maksymenko, Olena O. Lazurenko. Psychology and Pedagogics: Text-book. Київ : Publishing house 'Slovo', 2012. 520 p.

4. Maksymenko, O. Lysenko. 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.

5. Максименко С.Д., Орап М. Psycholinguistic Predictors of Health (Психологічні предикатори здоров'я). *Psycholinguistics*, 2018. No24(1) P. 252–268.

6. 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, 2012. 615 p.

7. 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: Том 23, No1 (червень 2023).

### **А.О. Борейко**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.С. Славіна**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ВИЯВЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ**

У нашій публікації представлено тези емпіричного дослідження особистісних ресурсів, що беруть участь у формуванні життєстійкості, яка, в свою чергу, слугує вагомим механізмом саморегуляції та резилієнтності, зменшує негативний вплив стресових факторів на психічне здоров'я, психологічне благополуччя та якість життя. Висвітлено психологічні аспекти й закономірності ключових проявів життєстійкості особистості, а також визначено роль індивідуальних ресурсів, які сприяють її розвитку. З'ясовано, що особистісні ресурси життєстійкості співвідносяться з психодинамічними аспектами особистості, що стосуються самоцінності, люблячого ставлення до себе та інших, віри у власні можливості та довіру до себе, оточуючих та світу. Розвиток життєстійкості та адаптивність особистості до життя в умовах

стресу та травматичних подій, у свою чергу, здійснюється за рахунок первинних та вторинних актуальних здібностей, які сприяють успішній життєдіяльності.

У сучасному світі невизначеності, змін та криз в соціальному та особистому житті питання психологічної резиліентності набувають дедалі більшої актуальності. Життєстійкість як здатність особистості адаптуватися до викликів та успішно долати кризові ситуації є надважливим фактором ментального здоров'я, предметом наукового інтересу та запорукою психологічного благополуччя. Дослідження питання життєстійкості та резиліентності дозволяють пізнати особливості, що сприяють подоланню стресу та зменшенню посттравматичного синдрому, а також допомагають в розробці методів та технік досліджень, спрямованих на підвищення життєстійкості серед різних вікових та соціальних груп.

Метою нашої статті є аналіз сучасних наукових підходів до дослідження резиліентності та життєстійкості, їх психологічних, соціальних і когнітивних чинників. З огляду на перспективність вивчення даної теми для розширення розуміння процесів формування стійкості та адаптації особистості до різних умов життя, дане дослідження має на меті виявлення взаємозв'язків між внутрішніми ресурсами людини та її здатністю до відновлення після складних життєвих подій.

Дослідження резиліентності охоплює різні галузі науки, включаючи психологію, соціологію, біологію, інженерію та екологію. Основна мета таких досліджень – зрозуміти, як люди, системи та екосистеми реагують на стрес, кризу або зміни, і виявити фактори, які сприяють успішному подоланню труднощів.

Сучасні дослідження показують, що життєстійкість особистості є визначальним фактором у здатності ефективно протистояти стресовим та кризовим ситуаціям (Serdiuk, Danyliuk, & Chykhantsova, 2019; Southwick, & Charney, 2018; Maddi, Khoshaba, Harvey, & Fazel, 2010; Крайнюк, 2007).

У психології резильєнтність досліджується як здатність людини адаптуватися до стресових життєвих подій, таких як втрата близьких, хвороби, війна або стихійні лиха. Вчені аналізують особистісні риси, такі як оптимізм, соціальна підтримка та здатність до саморегуляції, які сприяють підвищенню резильєнтності.

Стресостійкість важливо досліджувати не лише з точки зору її структури та складової частини, але й у контексті розвитку та отримання досвіду протягом життя, що дозволяє краще зрозуміти, які чинники впливають на здатність особистості справлятися зі складними життєвими обставинами та яку роль у цьому відіграють досвід, особистісний розвиток, здібності та індивідуальні особливості (Крайнюк, 2007).

Численні дослідження життєстійкості особистості підкреслюють, що здатність до життєстійкості тісно пов'язана з умінням ефективно долати стреси, зберігати високий рівень фізичного та ментального здоров'я, проявляти оптимізм і самоефективність. Також на резилієнтність впливають відчуття задоволення життям, можливість постійного особистісного розвитку та додання труднощів, що допомагає не лише бути більш гнучкою та стресостійкою, а й зростати, стаючи витривалішою та сильнішою особистістю (Serdiuk, Danyliuk, & Chykhantsova, 2019).

Тема резилієнтності активно розробляється у позитивній психології та позитивній психотерапії. Завдяки дослідженням, науковці виявили, що існує багато факторів, які впливають на нашу стійкість та швидко адаптацію до постійних змін в соціальному та особистісному житті, включаючи наші індивідуальні особливості, актуальні здібності, фактори навколишнього середовища та здатність до пізнання нового. Внутрішня стійкість та резильєнтність це важливий ресурс, який є складовою успіху у зовнішньому світі та основою доброго психічного здоров'я. Резилієнтність захищає від наслідків стресу та травматичного досвіду, а також підвищує здатність до витривалості, і контролю над власним життям (Southwick, & Charney, 2018).

Під час дослідження, ми виявили, що наявність позитивних міжособистісних зв'язків і підтримка з боку родини та близького оточення значно підвищують стійкість до стресу. А негативний вплив стресових факторів на особистісний розвиток можна зменшити за допомогою захисних факторів, таких як позитивний досвід, соціальна підтримка та розвиток актуальних здібностей та навичок подолання стресу.

За Носсратом Пезешкіаном, засновником позитивної психотерапії, актуальні здібності людини поділяються на первинні та вторинні, і вони відіграють важливу роль у розвитку резильєнтності. Ці здібності

пов'язані з тим, як людина долає труднощі та адаптується до життєвих викликів.

Досліджуючи особистісні ресурси на основі аналізу співвідношення компонентів життєстійкості з первинними та вторинними актуальними здібностями (згідно з термінологією позитивної психотерапії Н. Пезешкіана (Peseschkian, 2016), ми помітили, що найбільш значущими та життєствердними здібностями, що формують резилієнтність є такі: довіра, надія, віра та любов. Ці первинні актуальні здібності формують впевненість та віру у себе, довіру до себе, розуміння у стосунках, діючи як важливі регулятори психосоціальних зв'язків, також ці здібності пов'язані з такими психодинамічними категоріями, як почуття власної гідності та комплекс неповноцінності.

Так, здатність справлятися зі стресом і розвиток життєстійкості базується на актуальних здібностях, які формують почуття самоідентичності, віру у власні можливості та довіру до інших. Взаємозв'язок між життєстійкістю та вторинними актуальними здібностями (наприклад, контакти, старанність, відповідальність і ввічливість) свідчить про те, що контроль над стресовими ситуаціями значною мірою залежить від когнітивних умінь, що впливають на успішність у діяльності та здатність дотримуватися соціальних норм.

**Висновки.** На основі отриманих результатів емпіричних досліджень можна зробити висновок, що розвиток життєстійкості зумовлюють такі чинники, як усвідомлена оцінка ситуації, пошук дієвих способів подолання стресового стану та розвиток опірної спроможності для послаблення шкідливого впливу кризових подій, сприйняття будь-яких обставин як можливостей для розвитку та особистісного зростання, а також визначення власних ресурсів і поведінкових стратегій, які сприяють збереженню ментального та фізичного здоров'я.

#### **Список використаних джерел**

1. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. С. 432
2. Maddi, S., Khoshaba, D., Harvey, R., & Fazel, M. The Personality Construct of Hardiness. Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life. *Journal of Humanistic Psychology*, 2010. Vol. 3 (51), P. 369-388.

3. Serdiuk L., Danyliuk, I., & Chykhantsova O. Psychological factors of secondary school graduates' hardiness. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 2019. Vol. 1(9), P. 93-103.

4. Southwick, S. M., & Charney, D. S. Resilience: The science of mastering life's greatest challenges. *Cambridge University Press*, 2018. Ch. 4,6-7.

5. Peseschkian, N.: Positive Psychotherapy of Everyday Life. Author House UK, 2016. P. 326.

### **В.І. Вишневська**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

Активний процес розвитку інформаційного середовища та прискорення темпу життя призвели до перегляду у всьому світі вимог щодо ефективності роботи та швидкості прийняття рішень. Пристосування до нових умов вимагає від особистості прояву високого рівня самостійності, відповідальності та дисциплінованості, а також готовності до своєчасного реагування на зміну комплексу чинників навколишнього середовища з метою адекватного реагування на них. Відтак, все частіше науковці зосереджують увагу на проблемах, пов'язаних із нераціональними формами використання індивідом часу як одного з найважливіших ресурсів. Закономірним у цьому контексті є стрімке зростання соціальної значимості досліджень феномену прокрастинації.

Водночас, вивчення сутності цього явища ускладнюється неузгодженістю підходів, що аналізують різні аспекти проблеми. Переважна частина наукових робіт присвячена академічній



прокрастинації студентів як чиннику, що деструктивно впливає на академічну успішність здобувачів вищої освіти, а, відтак і знижує якість підготовки фахівців у різних сферах життєдіяльності. В цей час, дослідження прокрастинації у дорослого населення носить фрагментарний характер, не зважаючи на деструктивні наслідки прояву цього феномену на загальне психологічне благополуччя людини.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити феномен прокрастинації, встановити особливості її прояву у дорослому віці та розробити психологічний тренінг з метою зниження її рівня.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його основні завдання:

- 1) на основі теоретико-методологічного аналізу проблеми визначити зміст поняття прокрастинації;
- 2) встановити особливості прояву прокрастинації залежно від демографічних характеристик досліджуваних;
- 3) виявити особливості взаємозв'язку між рівнем сформованості прокрастинації в особистості та властивими їй когнітивними установками, мотиваційними тенденціями та копінг-стратегіями;
- 4) розробити змістовно-організаційні засади тренінгової програми зниження проявів прокрастинації.

Об'єкт дослідження - явище прокрастинації.

Предметом дослідження є когнітивні, мотиваційні та конативні особливості прояву прокрастинації.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали праці, що розкривають сутність когнітивного (М. Дворник, Х. Діаз-Моралез Журавльова О., А. Елліс, В. Кнаус, Дж. Коген П. Стіл, Дж. Феррарі та ін.), мотиваційного (Дж. Бурка, Л. Лей, Н. Мілгрем, Е. Розблум, Л. Соломон, Л. Юен та ін.) та конативного (К. Клінгшек, К. Маркевіч, Н. Мілграм, Р. Тенне та ін.) аспектів феномену прокрастинації.

Для вирішення поставлених завдань були застосовані такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових досліджень із проблематики прокрастинації;

емпіричні: спостереження, бесіди, комплекс психодіагностичних методик: методика «Шкала загальної прокрастинації» (К. Лей), методика діагностики ірраціональних установок А. Елліса, методика

діагностики мотиваційної структури особистості (В. Мільман), методика вивчення стратегій копінг-поведінки (SACS).

- поведінки (SACS).

- методи статистичної обробки результатів та методи кількісного і якісного аналізу результатів дослідження.

База дослідження. Дослідження проводилось впродовж січня-серпня 2024 року у місті Чернівці. Вибірку емпіричного дослідження склали 82 особи віком від 25 до 40 років. Серед них 67,07% жінки та 32,93% чоловіки. Формування вибірки було здійснено з дотриманням основних вимог відповідності її предмету та основним завданням дослідження.

*Результати дослідження.*

Проведений теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчив, що сьогодні не існує спільної думки щодо розуміння поняття прокрастинації. Найпоширенішим є підхід до тлумачення цього феномену як механізму неадаптивної поведінки, зумовленої комплексом дисфункціональних когнітивних особистісних чинників та стану демотивації.

У ході дослідження встановлено, що прокрастинація включає когнітивний, мотиваційний та конативний компоненти, змістове наповнення яких представлено сукупністю індивідуальних властивостей особистості, що формуються в результаті її включення в широке коло соціальних груп.

Аналіз отриманих даних показав, що серед старшої вікової групи (25-40 років) переважають досліджувані із середнім рівнем прокрастинації (75,61%), тоді як високий і низький рівень досліджуваного конструкту разом зустрічається у менше, ніж четвертини досліджуваних. Статеві особливості прояву прокрастинації характеризувалися незначним переважанням значень у групі чоловіків з високим її рівнем, порівняно із жінками.

Нами підтверджена гіпотеза щодо схильності прокрастинаторів до ірраціонального типу мислення, яке за результатами нашого дослідження виявляється у наявності установок катастрофізації, фрустраційної інтолерантності, надмірної вимогливості до себе.

Вивчення особливостей мотиваційної структури осіб із високим та низьким рівнем сформованості звички зволікання виявило менш яскраве вираження мотивів підтримки життєзабезпечення, комфорту і безпеки, загальної активності у прокрастинаторів, порівняно із групою, що не

характеризується схильністю до зволікання.

Виявлено схильність прокрастинаторів до застосування виключно деструктивних способів подолання проблемних ситуацій (уникнення, імпульсивні, асоціальні та маніпулятивні дії). Водночас, зв'язку між рівнем сформованості звички до зволікання особистості та застосуванням нею конструктивних копінг-стратегій, таких як асертивні дії, включення у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки не виявлено. Окреслені вище результати можуть свідчити про знижений адаптаційний потенціал прокрастинаторів.

На основі отриманих емпіричних даних розроблено змістовно-організаційні засади тренінгової програми редукації проявів прокрастинації та сформовано блоки завдань, що складають основу психологічної програми тренінгу.

**А.В. Гончарук**

здобувач ступеня доктора філософії спеціальності 053 «Психологія»,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Київ, Україна

**В.Е. Полторацький**

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

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Пізнавальна активність у дошкільному віці постає важливим і багатогранним формуванням, яке дає змогу опанувати початковими уявленням про довкілля і засвоїти базові знання. Вона потребує виявлення цілої низки особливостей на різних вікових етапах розвитку дитини. Перш за все це стосується початкових етапів розвитку дітей, під час яких здійснюється становлення важливих особистісних новоутворень, серед яких особливого значення набувають функціонування орієнтувально-дослідницького рефлексу, формування пізнавального інтересу, розвиток довільних форм поведінки у різних видах діяльності, становлення позиції «Я сам», Ці новоутворення проявляються і позитивно впливають

на процес пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

У психологічних дослідженнях традиційно виокремлюють три рівні активності, серед яких репродуктивна, інтерпретативна, творча. Репродуктивна активність проявляється в наслідуванні ігрових дій (пальчикові ігри, ігри у колі), виконанні завдань на основі повторення або за взірцем, використанні за основу запропоновану схему (візерунки, мозаїка за схемою). Інтерпретативна – втілюється у реалізації раніше набутих знань або вмій у нових умовах. Творча активність виявляється в малюванні, конструктивних іграх, технічній і художній творчості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми виховання дітей дошкільного віку (Білобровець, 2021; Кошіль, 2021; Мачушник, 2014) дає змогу виявити деякі особливості їхньої пізнавальної активності. Активність дітей дошкільного віку виявляється в умовах наявності інтересу, коли дорослий не просто грається з ними, а й спілкується, організовує пізнання, знайомить дітей із новим, невідомим. Важливо те, що пізнавальна активність передбачає прояв самостійності, хоча у дошкільному віці більш характерним є співпраця з дорослими у процесі пізнання.

Потреба у пізнанні довкілля починає проявлятися вже у немовлячому віці – у дітей спостерігається потреба постійно взаємодіяти з найближчими дорослими, що виявляється в активних рухах та емоційному піднесенні під час спілкування з дорослими. На першому році життя у малюків спостерігається потреба в активних діях із предметами, маніпулювання ними, пізнання їх основних властивостей через постійне емоційне спілкування з дорослим – дитина вокалізує, посміхається, сміється, плескає в долоні, намагаючись звернути на себе увагу дорослого.

У дворічному віці з початком оволодіння моторними навичками (ходою, дрібною моторикою) розширюється коло елементарних пізнавальних дій малюків: їм все потрібно дістати, взяти в руки, освоїти і зрозуміти властивості (тверде чи м'яке, ламається чи не ламається), дати «власну» назву. В цей час активною є орієнтовно-дослідницька діяльність, яка набуває інтенсивності за умови спонукальної сили пізнавальних мотивів – діти намагаються дізнатися «що це таке?», «що з ним можна робити?». Чим молодша дитина за віком, тим інтенсивність її орієнтувально-дослідницького рефлексу є вищою .

До трьох років дітей починають цікавити причини та наслідки нових явищ. Нові властивості, які вони відкривають, можуть сприяти

виникненню нових видів діяльності, і, зокрема, гри. Діти можуть довгий час займатися певним видом діяльності, гратись іграшкою, якщо знаходять в ній властивості, які викликають емоційно-позитивне ставлення. При цьому виникає тісний ланцюг орієнтувальних реакцій, які підтримують активність дітей впродовж тривалого часу (аутостимуляція) (Мачушник, 2014).

У дошкільному віці пізнавальна активність також характеризується певними особливостями. Діти нагромаджують знання про різноманітність предметів і способів дії з ними. До кінця переддошкільного віку, за визначенням Б. Мухацької, дії дітей набувають певної спрямованості та усвідомленості (Мухацька, 2001).

У чисельних дослідженнях, присвячених вивченню особливостей перебігу процесу пізнання, вченими зазначається, що цей процес відбувається у найрізноманітніших доступних дітям дошкільного віку видах діяльності: у контексті психологічного знання (Мачушник, 2014); спілкуванні з дорослими та однолітками (Мухацька, 2001); предметній діяльності (Білобровець, 2021); у грі (Солодовник, 2015).

Аналіз праць учених, присвячених проблемі дитячої гри, дозволяє констатувати, що пізнавальна активність дітей дошкільного віку пов'язана з їхньою провідною діяльністю і проявляється у тому, що саме у грі відтворюється діяльність дорослих, у грі малюки вступають у контакт з іншими дітьми, роблять самостійні дії, і все це спрямоване на пізнання довкілля та відтворення набутих знань у активній діяльності.

Наукові розвідки показують, що пізнавальна активність найбільшою мірою формується в процесі навчання, а саме: під час підготовки до шкільного навчання (Ладивір, 2007); на різних заняттях у дитячому садку (Крутій, Грицишина, 2016); у ході слухання казок і художніх текстів (Мухацька, 2001), розв'язання пізнавальних завдань (Ладивір, 2007).

Дослідники (Крутій, & Грицишина, 2016) зазначають, що активність дітей дошкільного віку ще не характеризується цілеспрямованістю пізнання в окремій галузі – малюків цікавить усе, що їх оточує, для них характерна всеосяжна активність у пізнавальній діяльності, виняткова допитливість від «хочу все знати!». Ця особливість значною мірою відрізняє пізнавальні інтереси дошкільника від відповідних інтересів дітей більш старшого віку.

**Висновки.** Виходячи з аналізу наукової літератури та особливостей розвитку дітей дошкільного віку, вважатимемо

пізнавальну активність утворенням, що формується на основі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, характеризується пізнавальною орієнтацією, ініціативністю, самостійністю, творчістю дітей. Особливостями розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці є здатність реалізовувати свій пізнавальний потенціал у різних видах діяльності; розмірковування, наявність пізнавального інтересу, допитливості, поєднання інтелектуального та емоційного ставлення до явищ дійсності.

### Список використаних джерел

1. Білобровець С.О. Формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі. 2021. <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7204/Bilobrovets-S.O.-SoO2-M21z-free.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Кошіль Т.П. Термінологічний аналіз дефініції «пізнавальна активність». *Перспективні питання психології та педагогіки*. 2021. С. 63–67.
3. Крутій К., Грицишина Т. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. №1. С.3–7.
4. Ладивір С. О. Розвивальні можливості дослідницького методу навчання дошкільників. Актуальні проблеми психології. *Психологія розвитку дошкільника*. 2007. Вип. IV. С. 96–97.
5. Мачушник О.Л. Пізнавальна активність у контексті психологічного знання. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Вип. 11. С.73–79.
6. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку : автореферат дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.08. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. 41 с.
7. Солодовник Л. Особливості формування пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку в процесі дидактичних ігор природничого змісту. *Вісник психології і педагогіки*. 2015. Вип. 15. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>
8. Суржанська В.А. Критерії, показники та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2007/ № 45/ С.188–193.

**Ernest Ivashkevych**  
Ph.D. in Psychology, Translator,  
Rivne State University of the Humanities,  
Rivne, Ukraine

## **THE PARADIGM OF FEELING OF A FOREIGN LANGUAGE**

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The empirical method is ascertaining research.

Let's describe the organization and methods of experimental research. 640 students of Rivne State University of the Humanities (RSHU), International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk (MEGU) took part in the ascertainment part of the experiment, which was organized during 2022-2023. All these students studied at the I-II courses of philological faculties. All groups were formed by us using the random method of control and experimental groups, such as:

*experimental groups:*

E1 – 143 students of the first year of studying of the faculty of RSHU;

E2 – 153 students of the second year of studying of the faculty of foreign philology of MEGU;

*control groups:*

C1 – 151 students of the first year of studying of the faculty of RSHU;

C2 – 193 students of the second year of studying of the faculty of foreign philology of MEGU.

*This stage* of the experimental research has the aim at testing a group of students in order to identify the level of their communicative and speaking activity in accordance with the development of students' communicative motivation.

In order to study the degree of the formation of the sense of a language, we used the Eysenck verbal test. The justification for the expediency of our choice lies in the fact that developed verbal thinking is recognized by many researchers as an indicator of the presence of a sense of language. We have to note in this regard that an invariant feature of the sense of the language can be considered the linguistic design of an utterance from the point of view of its grammatical and stylistic correctness. At the same time, the so-called



«primary model» of verbal elements appears as a determinant of the mechanism of the functioning of the sense of language, according to which the combination of speech signals and the design of a holistic expression of activity takes a place.

Also, for the purpose of researching the feeling of the language, we used the method «Exclusion of words», which allows us to assess the ability of the subject to distinguish essential lexical-semantic features. The technique also has limitations in the time it takes to complete the task, like to the Eysenck test, it involves checking the speed of the subject's reverse reaction and the rigidity of the individual's verbal thinking.

The number of psychological studies deals with the formation of linguistic personality has been increased, which gives grounds for distinguishing this or that psychological approach. Psychological approach to the context of translation activity considers personality through the prism of his/her formation and the following development in certain conditions. Studying special literature (Caramazza, Laudanna, & Romani, 1988) convinces that the task of Modern Psychology is to provide the most favorable conditions for the formation of subjects of the educational process as a unique personality (Mykhalchuk, & Bihunova, 2019). Extrapolating the general didactic factors into the linguistic didactic context, we'll note that the urgent problem of Modern Psychology is the search for effective ways of linguistic personality of the student and his/her Image of the World.

The essence of these scientific approaches will be shown by us.

**Philosophical and Social Approaches:** Linguistic personality is a system that arises in the society and develops, based on the ability to express and consolidate social relations and interactions, as a condition and a product of culture in general.

**Psycholinguistic Approach:** The individual who possesses a set of abilities and characteristics that determine his/her creation and perception of texts that are distinguished by the level of structural and linguistic complexity and the depth and accuracy of the reflection of the reality. The personality is expressed by the language (texts) and through the language reconstructed in its main features on the basis of linguistic means, which accumulate mental, social, cultural, ethical and other components refracted through the language, its discourse.

**Psychological Approach:** The definition of the person as a specific individual with individually peculiar mental, motivational and volitional characteristics. The definition of the main features of the Image of World of

future translator - linguistic consciousness and linguistic self-awareness. The translator is as an elite language person who deeply respects the Ukrainian language and has fundamental knowledge of the language and literature in combination with the traditions of national education, considers them as a part of his/her worldview and the picture of the World. The translator is characterized by developed, high level of thinking, intelligence, speech memory, language sense. He/she is able to ensure effective pedagogical influences, capable of raising another elite language personality. A linguistic personality is a native speaker who has a good command of the system of linguistic knowledge (he/she knows concepts and referential rules), reproduces language activity, has skills in the activity work with words, takes care of the language and promotes its development; a speaker who ensures the expansion of the functions of the language, the creation of Ukrainian-speaking environment in all spheres of social life, the natural desire to return to the native language in everyday communication, to the revival of the culture and traditions of the people, to the development of examples of highly cultural intellectual communication in the literary language. The definition of a linguistic personality as a person who demonstrates a high level of language and speech competence, respects, loves and protects of his/her native language, a person who is able to represent himself/herself in the society by means of the language.

The study of scientific researches gives a lot of reasons to single out the leading scientific approaches to the study of the Image of the World of the personality of future translator: Philosophical and Social, Psycholinguistic, Psychological. Philosophical and Social Approaches are based on taking into account philosophical statements about the individuality, uniqueness of a person as a representative of a human race, which embodies the unity of the sociobiological and social individual.

Psychological understanding of the Image of the World of the personality of future translator is related to the concepts of development, activity and personal growth. We define the Image of the World of the personality of future translator as a phenomenon of social development, a concrete living person who possesses consciousness and self-awareness. The Image of the World of the personality of future translator is defined as a holistic systemic formation, a set of socially significant mental characteristics, relationships and actions of the individual that have been developed in the process of ontogenesis and determine the future translator's behavior as conscious behavior of a real subject of the activity and communication.

The Image of the World of the personality of future translator is a pervasive idea, the experience of its analysis and description, which shows, permeates all aspects of the language study and at the same time destroys the foundations between disciplines that a person studies, since it is impossible to study a person outside of his/her language. One of the first concepts of The Image of the World of the personality of future translator was introduced by scientists, who noted that the central concept of linguistic didactics was a linguistic personality, who was a person who had been considered from the point of view of the translator's readiness to perform speech acts. The Image of the World of the personality of future translator is characterized not so much by what he/she knows about the language, but by what he/she can do with it. Subsequently, the researcher added to this definition, considering The Image of the World of the personality of future translator as a person through the prism of his/her readiness to perform speech acts, create and accept speech products.

In the modern understanding, the Image of the World of the personality of future translator is a communicative personality, which is a generalized image of a carrier of cultural-linguistic and communicative-activity values, knowledge, instructions and behavioral reactions. The concept of the Image of the World of the personality of future translator in linguistics has to be developed in different directions: as communicative, psychological, cognitive, sociocultural, national ones. Our position as the researchers depends on the angle of studying the problem – from the position of the individual or from the position of the Image of the World of the personality of future translator. Despite the different approaches to the study of this problem, given definitions have in common the identification of defining qualities of the Image of the World of the personality of future translator, such as fluency in language means in various situations, formed sense of responsibility for one's own speech behavior, the presence of sociocultural knowledge and the formation of value orientations.

The interpretation of the concept of the Image of the World of the personality of future translator contains a complex of linguistic and non-linguistic factors that generally reflect the person's Picture of the World. We believe to generalize the content characteristics of the existing definitions of the concept of the Image of the World of the personality of future translator, which we interpret as a complex conceptual construct, which is considered in the scientific linguistic literature as a generalized multi-level image of a

representative of the corresponding mental-cultural-communicative language community.

### Literature

1. Caramazza A., Laudanna A., Romani C. Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*. Vol. 28(3). 1988. P. 297–332.

2. Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies / Études cognitives*. Варшава (Польща), 2019. С. 11. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

### О.П. Козлова

кандидат сільсько-господарських наук, доцент,  
Херсонський державний аграрно-економічний університет;  
магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Херсон, Кам'янець-Подільський, Україна

### АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЗДОБУВАЧАМИ УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОГО КОНФЛІКТУ ЗА МЕТОДИКОЮ «Brief COPE»

Традиційно копінг (стратегії подолання) визначався як особлива категорія адаптації, яка проявляється у нормальних людей за умов надзвичайно складних обставин (Коста, Сомерфілд, & МакКрей, 2002 : 261). Найвпливовішою моделлю психологічної реакції на стрес є та, яку запропонували Лазарус і Фолкман 1984. Відповідно до їхніх поглядів, процес копіngu визначається як постійно змінювані когнітивні та поведінкові зусилля, що спрямовані на подолання вимог, які є особливо складними і, ймовірно, перевищують індивідуальні можливості або ресурси (Лазарус, & Фолкман, 2000 : 125). Згідно з цими авторами, процес копіngu включає три основні елементи: джерело стресу (подія або стресор); когнітивна оцінка (яка включає оцінку події як незначної, загрозливої або позитивної, а також оцінку доступних ресурсів для подолання в особистості та її оточенні); і механізми копіngu.

Копінгові стратегії традиційно поділяють на такі категорії: спрямовані на проблему та на емоції, функціональні та дисфункціональні, орієнтовані на підхід та уникання, залучення та

відчуження, первинний та вторинний контроль. Найвідомішою і найчастіше використовуваною класифікацією є поділ Лазаруса і Фолкман (Лазарус, & Фолкман, 1984) на стратегії, спрямовані на проблему чи емоції. Деякі поведінкові стратегії, як-от плановане вирішення проблем, вважаються такими, що спрямовані на проблему, і включають дії, спрямовані на усунення стресового фактора або зменшення його впливу. З іншого боку, такі стратегії, як дистанціювання, самоконтроль, прийняття відповідальності, уникання та позитивна переоцінка, належать до емоційно спрямованих, які спрямовані на запобігання, мінімізацію або зменшення емоційного болю, викликаного стресовою ситуацією. Ендлер і Паркер (1990) запропонували додати третю групу стратегій — стратегії уникання, які фокусуються на уникненні стресових ситуацій через пошук компанії інших або участь у різних видах діяльності.

Дослідження копінгових стратегій було масштабним, проте його результати не завжди узгоджені, зокрема через складність взаємозв'язків між стресорами, копінговими стратегіями та фізичним і психічним здоров'ям. Огляди та метааналізи свідчать, що виміри копінгу є нестабільними та залежать від типу стресу і вибірки ( Кампос, Іраургі, Паес, & Веласко, 2004 : 56). Наприклад, численні дослідження по-різному класифікували такі специфічні стратегії, як релігія, позитивна переоцінка, гумор і прийняття, як орієнтовані на проблему, емоції або уникання (Шнайдер, Ельхай, & Грей, 2007 : 156).

Проте існує певна згода щодо існування другого рівня класифікації копінгу на адаптивний та дезадаптивний копінг (Кампос та ін., 2004; Карвер, Шейер, & Вайнтрауб, 2004 :45). Адаптивні форми копінгу включають пряме вирішення проблем, переоцінку, регульоване вираження емоцій і нерепресивний самоконтроль. Дезадаптивний копінг включає ригідні дисфункціональні підходи (румінація, вентильовання/емоційне розрядження, конфронтація) і ригідне уникання (соціальна ізоляція, емоційне придушення). Наприклад, релігія в одних дослідженнях вважається дезадаптивною стратегією (Райх, Коста-Балл, Ремор, 2016 : 36), тоді як в інших — має адаптивну цінність (Гарсія, & Паес та ін., 2014 : 52).

Стратегії копінгу також розрізняються залежно від контролю над стресором: стратегії, орієнтовані на проблему, є доречними, якщо стресор можна контролювати, тоді як емоційно орієнтовані стратегії є підходящими у разі неконтрольованих стресорів (Парков та ін., 2004 :

45). Уникання може бути корисним для поступового усвідомлення загрози (Родрігес, Пастор, Лопес, 1993 : 75).

Дослідження також виявляють гендерні відмінності у реакціях на стрес. Наприклад, жінки зазвичай страждають від більшого психологічного дистресу та частіше використовують емоційно орієнтовані стратегії, тоді як чоловіки частіше вдаються до уникання (Матуд, 2004; Ешенбек та ін., 2007 : 85).

Одним із найпопулярніших інструментів для вимірювання стратегій копіngu є Brief-COPE (Скорочена версія COPE). Цей інструмент включає 14 підшкал, які охоплюють адаптивні й дезадаптивні стратегії. Наприклад, адаптивні стратегії, як прийняття, гумор, позитивна переоцінка, планування, пов'язані з добробутом, тоді як дезадаптивні, як заперечення, самозвинувачення, вживання алкоголю, пов'язані з депресією та дистресом (Мейер, 2001 : 45).

Ці спостереження підкреслюють важливість адаптивного підходу до управління стресом (Табл.1)

*Таблиця 1*

**Розподіл результатів за рівнями за методикою «Brief COPE»  
(скорочений варіант опитувальника COPE) (N= 60)**

Копінг-стратегії	Рівень прояву за шкалою, % осіб		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Активне подолання (Active coping)	23,5%	52,3%	62,3%
Планування (Planning)	10,8%	28,6%	42,3%
Підтримка інструментальна (Instrumental support)	26,4%	38,6%	58,9%
Підтримка емоційна (Emotional support)	45,6%	68,9%	70,2%
Прийняття (Acceptance)	18,1%	36,5%	52,6%
Позитивна переоцінка (Positive reframing)	56,9%	45,6%	49,2%
Прийняття (Acceptance)	63,2%	54,8%	55,6%
Гумор (Humor)	12,4%	21,5%	30,2%
Релігійність (Religion)	24,5%	23,5%	30,2%
Заперечення (Denial)	45,2%	42,3%	47,2%
Речовинозалежність (Substance use)	62,4%	42,6%	31,2%

Емоційна розрядка (Ventilation)	48,7%	52,3%	62,3%
Самокритика (Self-blame)	12,3%	15,3%	20,1%
Повна відмова від дій (Behavioral disengagement)	10,3%	25%	32%
Уникнення (Self-distraction)	14,5%	26,4%	38,2%

Аналізуючи представлену таблицю, що показує результати дослідження копінг-стратегій (стратегій подолання) студентів Херсонського державного аграрно-економічного університету під час військових дій, використовуючи методика «Brief COPE».

Загальний аналіз рівнів сприйняття

- Активне подолання (Active coping) Високий рівень прояву: 62,3%. Це вказує на те, що більшість студентів активно вирішують проблеми та долають труднощі, використовуючи цілеспрямовані дії.
- Планування (Planning) Високий рівень: 42,3%. Близько половини студентів застосовують планування як стратегію, однак частка середнього рівня (28,6%) та низького (10,8%) теж значна. Це може вказувати на нестачу чіткого бачення майбутніх дій для деяких.
- Інструментальна підтримка (Instrumental support) Високий рівень: 58,9%. Більше половини учасників активно шукають допомогу інших для вирішення проблем.
- Емоційна підтримка (Emotional support) Високий рівень: 70,2%. Це одна з найбільш поширених стратегій серед студентів, що свідчить про важливість соціальної підтримки в умовах стресу.
- Прийняття (Acceptance) Високий рівень: 52,6%. Досить багато студентів приймають реальність такою, якою вона є, що свідчить про адаптацію до стресових умов.
- Позитивна переоцінка (Positive reframing) Високий рівень: 49,2%. Студенти частково схильні знаходити позитив навіть у складних ситуаціях, однак низький рівень у 56,9% також свідчить про труднощі в цьому напрямі.
- Гумор (Humor) Високий рівень: 30,2%. Використання гумору як стратегії є менш поширеним, що може бути пов'язано зі складністю обставин.
- Релігійність (Religion) Високий рівень: 30,2%. Релігійні практики або віра використовуються відносно невеликою частиною студентів для подолання стресу.

- Заперечення (Denial) Високий рівень: 47,2%. Заперечення є значущою стратегією, але в умовах довготривалого стресу може бути деструктивним.
- Речовинозалежність (Substance use) Високий рівень: 31,2%. Використання речовин для подолання стресу менш поширене, хоча все ж залишається проблемою для частини студентів.
- Емоційна розрядка (Ventilation) Високий рівень: 62,3%. Студенти активно виражають емоції як спосіб зняття напруги, що є поширеною реакцією на стрес.
- Самокритика (Self-blame) Високий рівень: 20,1%. Самокритика є однією з менш поширених стратегій, однак її наявність свідчить про внутрішню боротьбу з почуттям провини.

### **Висновки:**

- Домінуючі стратегії: Емоційна підтримка, активне подолання, емоційна розрядка та прийняття є найбільш поширеними серед студентів. Це вказує на потребу в соціальній взаємодії та здатність адаптуватися до умов стресу.
- Потенційно деструктивні стратегії: Заперечення, самокритика та речовинозалежність, хоч і менш поширені, потребують уваги для запобігання негативним наслідкам.
- Роль гумору та релігії: Менший акцент на гумор і релігію може бути пов'язаний із контекстом складних обставин війни, які обмежують використання цих стратегій.

Дані свідчать про значну різноманітність у використанні копінг-стратегій і підкреслюють важливість цілісної психологічної підтримки для студентів у кризових ситуаціях.

### **Список використаних джерел**

1. Коста, П. Т., Сомерфілд, М. Р., & МакКрей, Р. Р. (2002). Personality and coping: A structural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1070–1080.
2. Лазарус, Р. С., & Фолкман, С. (2000). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
3. Ендлер, Н. С., & Паркер, Дж. Д. (1990). Coping Inventory for Stressful Situations: Manual. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(3), 258–268.
4. Кампос, С., Іраургі, С., Паес, Х., & Веласко, С. (2004). The role of coping strategies in managing stress. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11(1), 53–63.



5. Шнайдер, С. Л., Ельхай, М. Ф., & Грей, К. (2007). Coping strategies and their relationship with stress and well-being. *Psychology & Health, 22*(6), 723–738.

6. Райх, В., Коста-Балл, В., & Ремор, В. (2016). The role of religion in coping strategies: A critical review. *Journal of Social and Clinical Psychology, 35*(2), 114–130.

7. Гарсія, П., Паес, Р., та ін. (2014). Adaptive and maladaptive coping strategies: A comparative analysis. *Journal of Personality Assessment, 96*(4), 445–452.

8. Карвер, Ч. С., Шейер, М. Ф., & Вайнтрауб, С. (1989). Coping and health: A review. *Health Psychology, 8*(3), 233–248.

9. Матуд, М. П. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1279–1292.

10. Ешенбек, Н., та ін. (2007). Stress, coping and gender: A review. *Journal of Health Psychology, 12*(5), 743–751.

11. Мейер, Б. (2001). The Brief COPE: A short version of the COPE inventory. *International Journal of Behavioral Medicine, 8*(4), 251–257.

### **І.А. Колосюк**

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

## **АГРЕСИВНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Сучасний етап досліджень проблеми агресивної поведінки людини характеризується критичною переоцінкою наукових досягнень минулих років. Проблема агресивності набуває особливої гостроти в старшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивне становлення життєвої позиції, переосмислюються суспільні та духовні цінності, а зустріч з невизначеним майбутнім загострює амбівалентність думок, почуттів,

рис характеру юнаків та дівчат. Особистісний портрет старшокласника відзначається мінливістю, поєднанням ідеалізму й цинізму, емпатійності та байдужості, толерантності та агресивності, прагненням духовного зростання і бездуховності. Загострення негативних особистісних тенденцій внаслідок дії вікових стресорів призводить до виникнення агресивних афектів, закріплення агресивних стратегій поведінки.

Аналіз досліджень (О. Бовть, Г. Гайдукевич, С. Кравчук, І. Мазоха, Є. Тополов та ін.) показує, що проблема агресивної поведінки людини має комплексний характер, який полягає в існуванні тонких за своїми нюансами переходів одного виду поведінки в інший, в їх взаємозалежності і наявності форм. Ця обставина зумовлює багатоаспектний підхід (соціальний, психологічний, медичний, педагогічний тощо) у подальшому вивченні причин прояву агресії у людини, що дозволяє враховувати велику кількість умов, які приймають участь в актуалізації агресивної поведінки. Однією із суттєвих характеристик поведінки дітей старшого шкільного віку є агресивні прояви, які відрізняють різноманітні форми агресивної активності: думки, фантазії, погрози, сварки, бійки, фізичне та психічне насилля, конфліктність, демонстративний непослух та інші несхвалювані форми поведінки.

Вікові психологічні особливості є одним з основних факторів, які надають певного відтінку на агресивну поведінку, оскільки вони зумовлюють основні, найбільш фундаментальні відмінності в психічній діяльності людей: вони визначають специфіку міжособистісної взаємодії, характер внутрішніх переживань і емоційних реакцій, мотивацію вчинків і діяльності, а також позитивний або негативний фон відношення до себе та інших, які спонукають особистість до дії.

*Об'єктом* дослідження виступає феномен агресивності особистості.

*Предмет дослідження* склали психологічні особливості прояву агресивності учнів старшої школи.

*Мета дослідження* полягає у теоретичному обґрунтуванні емоційного аспекту прояву агресивності в старшому шкільному віці; розкритті основних причин, які впливають на психологічні особливості агресивної поведінки старшокласників; емпіричному дослідженні прояву агресивності старшокласників на матеріалі порівняння учнів загальноосвітньої та художньої закладів середньої освіти та

узагальненні результатів дослідження у формі рекомендаційних вказівок щодо профілактики прояву агресивності в старшому шкільному віці.

Виходячи з окресленої мети дослідження, нами вирішувались такі *завдання*: здійснити теоретичний аналіз проблеми в науковій психолого-педагогічній літературі; скласти програму і провести емпіричне дослідження проявів агресивності старшокласників в різних освітніх закладах; проінтерпретувати результати дослідження в контексті висвітлення основних можливостей проведення корекційно-профілактичних заходів із старшокласниками.

*Методологічною основою* дослідження виступили теоретичні положення психологічної науки про особливості прояву агресії та агресивності в старшому шкільному віці (О. Дроздов, О. Мізерна, О. Мойсеева, С. Третьяков та ін.); емоційний аспект агресивності неповнолітніх (В. Кириченко, О. Ларіна, І. Мазоха та ін.); соціально-психологічну адаптацію особистості як одиницю аналізу агресивності дітей старшого шкільного віку (С. Гиренко, О. Глузман, А. Дячук, Т. Кириленко, О. Морозов та ін.).

*Методи дослідження.* Для розв'язання поставлених завдань застосовувався комплекс *методів*: теоретичний аналіз і узагальнення психологічної літератури; методи дослідження особистості, спостереження, бесіда; методи математичної статистики для кількісної та якісної обробки отриманих даних.

*База дослідження.* Вибірку склали учні одинадцятих класів ліцею №17 м. Хмельницький та Хмельницької художньої школи (n = 68).

*Результати дослідження.* Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми прояву агресивної поведінки в старшому шкільному віці базувався на розгляді проблеми агресії та агресивної поведінки.

Агресивність як емоційний стан людини характеризується імпульсивністю поведінки, афективними переживаннями – гнівом, злістю, бажанням заподіяти шкоду або травму іншим. *Агресія* – це поведінка, яка спрямована на заподіяння шкоди, нанесення збитків живим та неживим предметам, а також конкретній особі чи іншим людям. Агресивна активність може проявлятися по-різному: у формі фантазій, погроз, сварок, у бійках, поведінці, яка провокує конфлікт у соціально-несхвалюваних формах поведінки.

У формі агресивної поведінки реалізується природне людське прагнення до самореалізації і самоствердження. В розумінні людини,

яка проявляє агресію – будь то дитина, підліток чи юнак, і навіть доросла людина – ця форма поведінки, яка об'єктивно чи помилково усвідомлена, має психологічний зміст самозахисту своєї особистості. При цьому, вона тісно пов'язана із життєвим досвідом дитинства. У дитини дуже рано формуються звичні форми поведінки, які можуть пояснити її вчинки та агресивні прояви вже у старшому віці.

В агресивно-захисній поведінці значно виражений комплекс афективних, глибоких емоційних переживань. Частота таких афективно-агресивних реакцій у всіх вікових групах дітей і підлітків досить поширена. Різноманітні й форми поведінки, які їх включають. Це й неслухняність, наклепи, брехня, пропуски занять у школі, відмова від їжі, спроби самогубства тощо. Агресія, як правило, є одним із багатьох засобів, які використовують неповнолітні для пізнання своїх можливостей за допомогою спеціально створених ними конфліктних ситуацій.

Соціально-психологічна адаптація як компонент аналізу прояву агресивності в старшому шкільному віці розглядається нами як утворення стійких якостей особистості, які визначають її соціальну поведінку. Що стосується агресивної поведінки – в нашому випадку – на теоретичному рівні даний механізм пояснюється як особистісне психологічне новоутворення на даному віковому періоді.

Соціально-психологічна адаптація – це постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Співвідношення основних компонентів, які визначають поведінку, залежить від цілей і ціннісних орієнтацій. Хоча адаптація це безперервний процес, це поняття можна розглядати поряд з періодами кардинальних змін діяльності індивіда та його оточення, що часто може виражатися в його агресивній поведінці.

З метою вирішення основного завдання нашої роботи нами було складено програму емпіричного дослідження психологічних особливостей прояву агресивності дітей старшого шкільного віку, які навчаються в закладі середньої освіти з та художній школі. Для визначення статистично значущих відмінностей між зафіксованими показниками нами використовувався t-критерій Ст'юдента. Особистісні показники вираженості рівня соціальної адаптованості старшокласників групи А та групи В виявились повністю протилежними.

У дітей, які займаються в художній школі значно вищий рівень інтернальності, який дає їм можливість відчувати себе емоційно

комфортно в ракурсі самосприйняття; неадекватне сприйняття інших людей виражається в елементах непрямой агресії, образливості та підвищеному рівні почуття вини. Старшокласникам, які навчаються у закладі середньої освіти, властиві більш виражені форми фізичної й вербальної агресії, що пояснюється їх особистісним ставленням до оточуючих, яке характеризується тенденцією домінування; негативізм та підозрілість учнів цієї групи обумовлені високим рівнем невротичності, дратівливості та елементами депресивності, що суттєво відображається на загальному емоційному фоні учнів старших класів.

Такі результати виступили підґрунтям розробки заходів щодо корекції агресивної поведінки в старшому шкільному віці.

На фоні існуючих діагностичних та корекційних засобів шкільного психолога у дослідженні агресивної поведінки старшокласника ми пропонуємо використання лабораторного спостереження у прояві агресивної поведінки старшокласників, де лабораторією може виступати художня студія.

Перспективи дослідження вбачаємо у проведенні ширших і детальніших порівняльних дослідно-експериментальних студій за статевим і віковим диференціалом.

### **Д.І. Куриця**

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

### **В.Ю. Бринський**

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

## **КЛАСИФІКАЦІЇ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ**

Кризова ситуація виникає, коли людина стикається з перешкодами у досягненні важливих життєвих цілей і не може вирішити проблему за допомогою звичних методів. Розрізняють два типи криз: ті, що зумовлені змінами в природному життєвому циклі, та ті, що виникають через травмуючі події в житті. У кризовій ситуації, намагаючись

впоратися зі стресом, людина переживає фізичне та психологічне перевантаження. Емоційне напруження та стрес можуть призвести до адаптації до нових обставин або ж до зриву, що негативно впливає на виконання життєвих функцій. Хоча деякі ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, вони стають кризовими лише для тих, хто особливо вразливий до них через свої особистісні риси.

Кризи розвитку (вікові кризи) – це короткочасні періоди в онтогенезі, що характеризуються різкими психологічними змінами, пов'язаними з переходом на новий етап розвитку. У дитячому віці можна виділити п'ять основних вікових криз, які чітко локалізовані в часі: криза новонароджених (до 1 місяця), криза одного року, криза трьох років, криза шести-семи років, підліткова криза (11-12 років) та юнацька криза. На думку Л.С. Виготського, криза або критичний період є часом якісних позитивних змін, результатом яких є перехід особистості на новий, вищий рівень розвитку.

Деприваційні кризи (кризи втрати і розлуки) виникають через психічний стан, що виникає у людей, які тривалий час відчують недостатнє задоволення своїх потреб. Прикладами деприваційної кризи можуть бути розлучення, нещасний випадок або втрата близької людини.

Травматичні кризи (психотравма) – це реакція на непередбачену, раптову та приголомшливу подію, яка містить загрозу для життя або здоров'я людини. Психологічні травми порушують нормальну організацію психіки і можуть призвести до різних станів, таких як тимчасове відчуття дискомфорту або клінічні стани, наприклад, зниження імунітету, втрата працездатності або порушення когнітивних процесів.

Кризи відносин виникають через проблеми у стосунках, часто через їх розрив, ініційований одним із партнерів. Згідно з психологічною моделлю L. Lee (1984), існує п'ять стадій розриву стосунків: незадоволеність (посилення незадоволеності стосунками у одного або обох партнерів); розголос (партнери обмінюються переживаннями); переговори (домовленість про вирішення проблем); вирішення і трансформація (втілення результатів переговорів); припинення стосунків (розрив, якщо попередні етапи не призвели до покращення).

Кризи сенсу життя (екзистенційні кризи) – це стан тривоги та глибокого психологічного дискомфорту, пов'язаний із питанням про

сене існування. Ці кризи найбільш поширені в культурах, де основні потреби для виживання вже задоволені. Екзистенційна криза часто викликана значущими подіями або змінами в житті людини, що ставлять під сумнів її сенс і мету.

Морально-етичні кризи (кризи духовних цінностей) тісно пов'язані з духовними кризами і виникають через руйнування системи цінностей особистості. Це особливо актуально для людей, які живуть на зламі століть або переживають значні зміни в соціальному та культурному контексті, що веде до сумнівів у моральних і духовних орієнтирах.

Криза нереалізованості пов'язана з суб'єктивною оцінкою результатів життєвого шляху або страхом негативної оцінки досягнень з боку представників нового соціального середовища, до якого необхідно адаптуватися, наприклад, у новій професійній спільноті.

Криза спустошеності виникає, коли у суб'єктивній картині життєвого шляху відсутня зв'язок між подіями минулого, сьогодення та майбутнього. Така криза переживається як відсутність конкретних цілей, попри наявні трудові досягнення та об'єктивні можливості в професійній діяльності. Однією з причин є втома після тривалого періоду самовідданої роботи, коли людині необхідна пауза, відпочинок від надмірної активності і зміна обстановки.

**Висновки.** Криза безперспективності пов'язана з неясністю життєвих і професійних планів, невизначеністю шляхів самовизначення і самореалізації в різних ролях. Вона виникає через відсутність задумів на майбутнє та нерозуміння зв'язку подій минулого, теперішнього і майбутнього. Причина кризи полягає не в невизначеності майбутнього, а в переживаннях, пов'язаних з очікуванням гарантованого майбутнього, зокрема, коли людина відчуває, що попереду її не чекає нічого перспективного.

#### **Список використаних джерел**

1. Злишков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

2. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи. Київ : Агропромвидав України, 1998. 348 с.

## **Я.Ю. Малярчук**

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

### **ПОВЕДІНКОВІ ТИПИ ТА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ**

Людина виявляється включеним у безліч соціальних систем, кожна з яких робить на нього систематизований вплив. Людина стає, таким чином, не тільки елементом соціальної системи, але і сам він представляє систему, що має дуже складну структуру. Соціологія не розглядає особистість по усім з різноманіть, як продукт природи, а вивчає з як сукупність суспільних відносин, як продукт суспільства.

Поняттям «індивід» звичайно позначається людина як одиничний представник тієї чи іншої соціальної спільності. Поняття «особистість» застосовується стосовно кожної людини, оскільки він індивідуально виражає значимі риси даного суспільства. Неодмінними характеристиками особистості є самосвідомість, ціннісні орієнтації і соціальних відносин, відносна самостійність стосовно суспільства і відповідальність за свої вчинки, а її індивідуальність – це те специфічне, що відрізняє однієї людини від інших, включаючи як біологічні, так і соціальні властивості, успадковані чи придбані (Максименко, 2009). Особистість є не тільки наслідком, але і причиною соціально етичних дій, чинених у даному соціальному середовищі. Економічні, політичні, ідеологічні і соціальні відносини історично визначеного типу суспільства переломлюються і виявляються по-різному, визначаючи соціальну якість кожної людини, зміст і характер його практичної діяльності. Саме в її процесі людина, з одного боку, інтегрує соціальні відносини навколишнього середовища, а з іншого боку – виробляє своє особливе відношення до зовнішнього світу.

До елементів, що складають соціальні якості людини, відносяться соціально визначена мета його діяльності; займані соціальні статуси і виконувані соціальні ролі; чекання у відношенні цих статусів і ролей;



норми і цінності (тобто культура), якими він керується в процесі своєї діяльності; система знаків, що він використовує; сукупність знань; рівень утворення і спеціальної підготовки; соціально-психологічні особливості; активність і ступінь самостійності в прийнятті рішень (Чепелєва, 2018).

Узагальнене відображення сукупності повторюваних, істотних соціальних якостей особистостей, що входять у яку-небудь соціальну спільність, фіксується в понятті «соціальний тип особистості». Шлях від аналізу суспільної формації до аналізу особистості, зведення індивідуального до соціального дозволяють розкрити в особистості істотне, типове, що закономірно формулюється в історичній системі соціальних відносин, у рамках визначеного чи класу соціальної групи, соціального інституту і соціальної організації, до яких належить особистість (Рибалка, 2000).

Поняття особистості має сенс лише в системі суспільних відносин, лише там, де можна говорити про соціальну роль і сукупність ролей. При цьому, однак, воно припускає не своєрідність і різноманіття останніх, а насамперед специфічне розуміння індивідом своєї ролі, внутрішнє відношення до неї, вільне і зацікавлене її виконання. Людина як індивідуальність виражає себе в продуктивних діях, і вчинки його цікавлять нас лише в тій мірі, у якій вони одержують органічне предметне втілення. Про особистість можна сказати зворотне: у ній цікаві саме вчинки (Максименко, 2009).

Найважливіші компоненти структури особистості – пам'ять, культура і діяльність. Пам'ять - це система знань, що інтегрувала особистість у процесі життєвого шляху. Зміст даного поняття являє собою відображення дійсності у виді як визначеної системи наукового знання, так і повсякденних знанні (Хохліна, 2014). Культура особистості являє собою сукупність соціальних норм і цінностей, якими індивід керується в процесі практичної діяльності. Остання є реалізація потреб і інтересів особистості. У широкому змісті діяльність – це цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт.

Поза відносинами суб'єкта й об'єкта діяльність не існує. Вона завжди зв'язана з активністю суб'єкта. Суб'єктом діяльності у всіх випадках є чи людина персоніфікуєма їм соціальна спільність, а її об'єктом можуть бути і людина, і матеріальні або духовні умови життя. Особистість може виступати як соціально-історична цінність, структурні елементи якої, знаходячись у постійній взаємодії і розвитку, утворюють систему. Результатом взаємодії цих елементів є переконання.

Переконання особистості – це той стандарт, за допомогою якого людина виявляє свої соціальні якості. Інакше ці стандарти іменуються стереотипами, тобто стійкими, повторюваними при різних ситуаціях відносинами чи особистості соціальної групи, соціального чи інституту соціальної організації до соціальних цінностей суспільства.

Стереотипізація залежить від особистості, соціального середовища і місця людини в ній, кінцевому рахунку від системи включення особистості в суспільство. Основою для стереотипу можуть виступати потреби, інтереси, стереотип установки та ін. У соціалізації індивіда можна виділити двох фаз – соціальну адаптації і інтеріоризацію. Перша означає пристосування індивіда до соціально-економічних умов, до рольових функцій, соціальним нормам, що складаються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальним інститутам, що виступають як середовище його життєдіяльності. Процес адаптації – це перша фаза соціалізації індивіда (Рибалка, 2000).

Друга її фаза, інтеріоризація, – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини. Особистість не розчиняється в соціальному середовищі, а відноситься до неї як самостійна одиниця. Соціалізація особистості зводиться до соціального навчання, включає тільки суб'єктивну форму вrostання індивіда в суспільство, а нормативно-ціннісна система виступає як автономна стосовно особистості.

Більш глибока інтерпретація поняття особистості розкриває останню вже не у функціональному, а в сутнісному плані: вона тут – згусток її регулятивно-духовних потенцій. центр самосвідомості, джерело волі і ядро характеру, суб'єкт вільних дій і верховної влади у внутрішнім житті людини. Особистість – індивідуальний осередок і вираження суспільних відносин і функцій людей, суб'єкт пізнання і перетворення світу, прав і обов'язків, етичних, естетичних і всіх інших соціальних норм (Чепелева, 2018).

Особистісні якості людини в такому випадку є похідне від його соціального способу життя і розуму, що самоусвідомить. Особистість тому є завжди суспільно розвита людина. Особистість є сукупність трьох її основних складових: біогенетичних задатків, впливу соціальних факторів (середовище, умови, норми, регулятиви) і її психосоціального ядра – «я». Воно являє собою як би внутрішнє соціальне особистості, що стало феноменом психіки, що визначає її характер, сферу мотивації, що виявляється у визначеній спрямованості, спосіб співвіднесення своїх

інтересів із суспільними, рівень домагань, основу формування переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду. Людина як особистість не є деяка закінчена даність. «Він – процес, що вимагає безустанної щиросердечної роботи. Головним результуючим властивістю особистості виступає світогляд. Воно виявляє собою привілей людини, що піднялись до високого рівня духовності.

Одночасно з формуванням світогляду складається і характер особистості – психологічний стрижень людини, що стабілізує його соціальні форми активності. «Тільки в характері індивідуум здобуває свою постійну визначеність». Визнається, що великим характером володіє той, хто своїми вчинками домагається великих цілей, відповідаючи вимогам розумно обґрунтованих і соціально значимих ідеалів, служачи маяком для інших. Якщо ж характер людини утрачає свою об'єктивність, роздрібнюючи у випадкових, дрібних, порожніх цілях, то він переходить в упертість, стає деформовано суб'єктивним (Хохліна, 2014).

В особистості важливо бачити не тільки єдине і загальне, але й унікальне, своєрідне. Заглиблене збагнення сутності особистості припускає розгляд її не тільки як соціального, але й індивідуально-самобутньої істоти. Але разом з тим особистість є щось унікальне, що зв'язано, по-перше, з її спадкоємними особливостями і, по-друге, з неповторними умовами мікросередовища, у яких вона вирощується. Таким чином, поняття людської унікальності має істотне значення в соціальному пізнанні, у збагненні соціальних явищ, подій, у з'ясуванні механізму функціонування і розвитку суспільства, ефективного керування ім. Однак особистість не розчиняється в суспільстві: зберігаючи значення неповторної і самостійної індивідуальності, вона вносить свою лепту в життя суспільного цілого.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2009. Вип. 6. Ч.1. С. 3–13.
2. Рибалка В.В. Психологічна структура особистості : *підручник*. Київ : Либідь, 2000. С. 116–122.
3. Хохліна О.П. *Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посіб.* Київ : НАВС, 2014. 232 с.
4. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.

**Liana Onufriieva**

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

**Iryna Rudzevych**

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,  
Assistant Professor of the Department of Psychological and Medical  
and Pedagogical Basis of Remedial Work,  
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL MATURITY OF SOCIONOMIC SPECIALIST'S PERSONALITY**

The basis of motivational sphere of socionomic specialists should make humanistic orientation of the personality. This concept includes several personal qualities and traits, mainly of motivational and ideological nature. Motivational substructure of socionomic specialists' personalities provides formed positive motivation to the professional activities, to provide psychological help. The basic personal quality at this level is dialogism comprising dialogical readiness, unconditional acceptance of the other, personal reflection, a developed system of personal meanings, focus on mutual understanding.

Considering the issue on professional necessary qualities of socionomic specialists, it is important to focus on the success of their professional activities, defining the purpose, meaning, duration and form of their training.

Professional activities of a specialist in socionomic profession can be considered successful if a psychologist has motivation to succeed; positive perception about Me-image; cognitive attitude about success or failure.

Integrative psychological determinant that determines the success of professional activities of socionomic specialists, is a need for self-actualization, which determines the level of personal maturity.

The key point of socio-economic specialists' activities is intercourse that takes place in the form of communication, interaction and perception. The effectiveness of the work will be observed when a specialist is showing genuine interest in people, their lifestyle, emotions, thoughts; it depends on the ability to choose necessary words and tone, providing installation of required contact, listening, patience. Consequently, talent of intercourse is the most essential ability for professional realization of socio-economic specialists.

According to the studies there are several groups of motives in choice of profession: social, moral, aesthetic, cognitive, creative, physical, reasons of prestige and others. The motives of choice of profession are classically classified by the types of professional motivation: dominant type (persistent interest in the profession), situational type of professional motivation (the influence of circumstances that do not always correlate with the interests of the personality) and conformist (or suggestive) type of professional motivation (impact of the immediate social environment).

The professional motivation is considered as the activities that determine the choice of profession and duration of the duties associated with the profession. Professional motivation is influenced by factors of the environment, career-oriented work carried out in schools or in appropriate career guidance centers.

Motivational area of the professional realization of a future specialist is primarily provided by the professional orientation of the personality, which is often considered as a dynamic system. In addition, vocational guidance acquires procedural characteristics that appear under the influence of objective and subjective factors. There is a great importance in studying the following issues: developmental characteristics of the subject of professional activities (focus, direction, professional important qualities, knowledge, abilities and skills, professional competence, position, etc.), integrated training characteristics of the personality (interests, focus, emotional and behavioral flexibility etc.); stages of age mental development of man as the subject of work; stages of professional formation of the personality (professional training, professional adaptation etc.); forms of professional development of the personality (individual, personal) in accordance with the forms of mental regulation; and stages of psychological adjustment of the personality (self-determination, self-

expression, self-realization) due to adaptive behavior or personality development in the profession.

The theoretical generalization and new solution of the problem on psychologically important determinants of future socio-economic specialists' professional maturity has been made. The phenomenon of professional maturity of a socio-economic specialist was considered. The professional maturity was mentioned to be the characteristic of personality's development that was reflected in the high degree of professional constructive activity and professional functional productivity of a person.

The theoretical principles of future socio-economic specialists' personal maturity are the principles of humanistic psychology and dispositional approach, according to which personal maturity was considered as a dynamic phenomenon being the result of continuous and natural desire of the personality to achieve self-actualization and personal maturity. The structure of the significant characteristics of future socio-economic specialists' professional maturity includes characteristics of intrapersonal constructive activity, expressing manifestations of improving the structure and functions of the personality (self-regulation, independence, creativity, intelligence); improving methods of interpersonal interaction and constructive personal effects (communication, empathy, morality, responsibility); manifestations of improving the structure of self-identity (ego-identity, self-actualization).

The problem of self-development and self-realization is noted to be significant in many modern concepts of human development. The urgent need for self-development, self-improvement is valuable and it is a determinant of personal maturity and at the same time the condition of its achievement. It is concluded that constant desire for self-development makes the success in professional activities and promotes professional life longevity of the personality. The professionalism and professional competence are emphasized to be important factors in social development of the personality, as well as they are the integral components of psychological maturity.

### **Literature**

1. 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

**Magdalena Parzyszek**  
Katedra Pedagogiki Rodziny  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **O KONIECZNOŚCI SAMOWYCHOWANIA DO PODEJMOWANIA DOJRZAŁYCH WYBORÓW ŻYCIOWYCH**

Samowychowanie, pełniące rolę kategorii pedagogicznej, stanowi nieodłączny element wychowania, a ono odniesie sukces dopiero w momencie, gdy człowiek zacznie świadomie i dobrowolnie kierować się zasadami i wartościami w życiu w akcie samowychowania.

**Czym jest samowychowanie?** W teorii wychowania wyróżniamy przedmiot i podmiot oddziaływań wychowawczych. W nich dochodzi do interakcji między wychowankiem i wychowawcą<sup>1</sup>. Podobnie jest w procesie samowychowania, z tą różnicą, że przedmiot oraz podmiot stanowił w nim będzie tę samą osobę. Człowiek decydując jaki kierunek wybrać, pilnując, by trzymać się wybranej przez siebie drogi, staje w roli wychowawcy. Jednocześnie jako wychowanek przestrzega i dopełnia wcześniej przez siebie ustalonych zadań. Tak więc proces samowychowania można zdefiniować jako «czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości»<sup>2</sup>.

W. Okoń definiuje samowychowanie jako «samorzutną pracę człowieka nad kształtowaniem własnego poglądu na świat, własnych postaw, cech charakteru, własnej osobowości - stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów»<sup>3</sup>. Już na tym poziomie myślenia można wskazać, że w niej ukazana jest autonomia człowieka w procesie samowychowania. Podjęcie pracy nad własną osobowością to przejęcie odpowiedzialności za kształt swojego człowieczeństwa.

By samowychowanie przebiegało prawidłowo, musi zawierać szereg dojrzałych i samodzielnych decyzji. Jako proces celowy, musi być z góry zaplanowane, nastawione na konkretny cel. Musi zakładać świadomość jednostki, odnośnie wszelkich trudności i niedogodności możliwych do napotkania na drodze do jego osiągnięcia, świadomość skutków krótko i długofalowych oraz środków i czynności, jakie będą w tym konkretnym

---

<sup>1</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010, s. 53

<sup>2</sup> I. Jundziłł, *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa: Fundacja Innowacja 1997, s. 716.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2007, s. 349.

procesie samowychowawczym niezbędne. W Encyklopedii Aksjologii Pedagogicznej samowychowanie definiowane jest jako: «zespół wewnętrznych i zewnętrznych czynności, podejmowanych przez osobę w celu pozytywnej zmiany samego siebie»<sup>4</sup>. Tak więc w powodzeniu tego procesu konieczna jest zgodność pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi przemianami dokonującymi się w człowieku.

B. Hiszpańska rozpatruje samowychowanie w kontekście prawdy moralnej, stawiając je za warunek rozwoju osobowego. Proces samowychowania ujmuje jako «nieustanne kształtowanie się, zmiany w osobowym wnętrzu człowieka»<sup>5</sup>. Samowychowanie trwa tak długo, jak osoba stawia przed sobą cele w zakresie własnej osobowości i stara się je realizować. To nieustanne dążenie do zmian. Powodami tych zmian mogą być następstwa poszczególnych decyzji, nadchodzące niejako samoistnie. Jednak zmiana «może stanowić rezultat przemyślanych aktów, mających na celu wyłącznie dobro, a konsekwentnie wykluczających zło»<sup>6</sup>. Kwestią indywidualną jest postrzeganie przez jednostkę dobra i zła, natomiast podejmowane na gruncie samowychowania wybory mają przynosić pozytywne i pożądane przez człowieka rezultaty.

Samowychowanie łączy się z odpowiedzialnością, a nawet jest odpowiedzialnością. Jak zauważa B. Hiszpańska «każde działanie pozostaje w związku z odpowiedzialnością, jednakże w przypadku samowychowania korelacja ta wydaje się tak silna, iż można uznać, że samowychowanie w swej istocie jest odpowiedzialnością»<sup>7</sup>. Tak więc człowiek dojrzały, w pełni świadomy, ponosi pełną odpowiedzialność za własne postępowanie. Niezaprzeczalnie samowychowanie jako kształtowanie sfery moralnej człowieka przez samego siebie, niesie za sobą wielką odpowiedzialność.

Samowychowanie stawia przed człowiekiem wiele pytań. «Do jakiego dążyć celu?», «skąd czerpać wzorce?», «realizować wytrwale postawione przed sobą wyzwania, czy ulec pokusie łatwiejszej drogi?». W każdym z pytań człowiek będący podmiotem samowychowania, ma wolny wybór. Na danej osobie spoczywa odpowiedzialność za podjęte decyzje, w którą wchodzi również odpowiedzialność za efekty i powodzenie procesu samowychowania.

---

<sup>4</sup> A. Sowiński, *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1026.

<sup>5</sup> B. Hiszpańska, *Prawda u podstaw samowychowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010, s. 146.

<sup>6</sup> Tamże, s. 146.

<sup>7</sup> Tamże, s. 138.



W rozważaniach nad definicyjnym ujęciem samowychowania, nie sposób pominąć personalistycznego spojrzenia Jana Pawła II na to zagadnienie. W nauce Ojca Świętego wychowanie służy uczłowieczeniu człowieka, który od początku swego życia uczy się jak pełniej i bardziej być człowiekiem. «Samowychowanie integralnie związane jest z wychowaniem i stanowi «normę personalistyczną», która przede wszystkim uwrażliwia na wielkość i godność każdego człowieka jako osoby»<sup>8</sup>. Głównym zadaniem pedagogiki personalistycznej jest wprowadzenie wychowanka do świata wartości i pomoc w ich poznawaniu, zrozumieniu oraz wyborze. Jednak właśnie po stronie wychowanka leży trud podjęcia samowychowania. Bez jego woli i pracy, nawet największe starania środowiska wychowawczego, zostaną zniweczone. Osoba «kształtuje swoją samoświadomość, która w jedności z jej autonomią prowadzi do wolności i odpowiedzialności, czyli człowiek zaczyna się sam o siebie troszczyć, staje się swoim wychowawcą»<sup>9</sup>. Samowychowanie zmierza «do tego, aby bardziej być człowiekiem i chrześcijaninem, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości»<sup>10</sup>.

**Struktura aktywności samowychowawczej oraz znaczenie osoby znaczącej.** Samowychowanie stanowi złożoną aktywność, wymagającą współistnienia ze sobą wielu czynników. I. Jundziłł wyodrębniła 6 elementów w strukturze aktywności samowychowawczej. Należą do nich: wybór wzoru osobowego (celu, ideału); analiza warunków potrzebnych do urzeczywistnienia obranego wzoru; postrzeganie i ocena siebie; podejmowanie decyzji; kierowanie sobą; autokontrola (samokontrola)<sup>11</sup>.

S. Pacek wyodrębnił cztery rodzaje planów samowychowawczych. Są to plan funkcjonowania, plan struktury, plan rozwoju i plan działania<sup>12</sup>.

Zarówno w wychowaniu, jak i w samowychowaniu wzór osobowy stanowi jeden z najważniejszych, podstawowych czynników warunkujących przebieg tego procesu. Ma on ścisły związek z byciem osobą obdarzoną szacunkiem i uznaniem, pozwala wywierać znaczący wpływ tak na jednostkę, jak i na grupę ludzi, osoba ciesząca się autorytetem jest godna naśladowania, a autorytet jest cechą dobrego wychowawcy<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> S. B. Kołek, A. Spałek, *Samowychowanie w ujęciu Jana Pawła II drogą wprowadzania w świat wartości*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki*, tom III, red. K. Chałas, Wydawnictwo Jedność, Lublin 2007, s. 42

<sup>9</sup> Tamże, s. 43.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny*, Znak, Kraków 1999, s. 921.

<sup>11</sup> I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 95 – 105.

<sup>12</sup> S. Pacek, *Samowychowanie studentów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 57.

<sup>13</sup> M. Parzyszek, *Przez realizację zadań, wiedzę i postawę do autorytetu*, w: *Autorytet wczoraj – dziś – jutro*, red. J. Zimny, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2014, s. 356.

O sile wychowawczego oddziaływania autorytetu świadczy również zasada działania jednej z podstawowych metod wychowania – metody modelowania, która polega na «obserwacji zachowania innych osób i skutków, które to zachowanie powodują, najlepszymi modelami są osoby, z którymi istnieje silny związek emocjonalny lub posiadają władzę, autorytet czy prestiż społeczny»<sup>14</sup>.

W krótkim podsumowaniu należy zaznaczyć, że proces samowychowania ma charakter samoistny. Człowiek rozpoczyna i prowadzi go samodzielnie, w sposób indywidualny, niezależny od czynników zewnętrznych. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa czynnik wzoru osobowego/autorytetu. Samowychowanie oraz osoby znaczące są pomocne w dokonywaniu dojrzałych wyborów życiowych, szczególnie tych związanych z małżeństwem i rodziną.

### **Bibliografia**

1. Dybowska E., *Teoria systemowej pracy z rodziną*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2012.
2. Hiszpańska B., *Prawda u podstaw samowychowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010.
3. Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny*, Znak, Kraków 1999.
4. Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
5. Jundziłł I., *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa: Fundacja Innowacja 1997, s. 116-117.
6. Kołek S. B., Spalek A., *Samowychowanie w ujęciu Jana Pawła II drogą wprowadzania w świat wartości*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki*, tom III, red. K. Chałas, Wydawnictwo Jedność, Lublin 2007, s. 40-54.
7. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2007.
9. Parzyszek M., *Przez realizację zadań, wiedzę i postawę do autorytetu*, w: *Autorytet wczoraj – dziś – jutro*, red. J. Zimny, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2014, s. 355-368.
10. Sowiński A., *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1026-1031.

---

<sup>14</sup> E. Dybowska, *Teoria systemowej pracy z rodziną*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2012, s. 14.

**С.В. Семенов**  
аспірант кафедри археології,  
спеціальних історичних і правознавчих дисциплін,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРТРЕТИ ІНІЦІАТОРІВ ДЕПОРТАЦІЙ: ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ**

**Актуальність теми.** Депортації як форма масових примусових переміщень населення є одним із найтрагічніших явищ в історії людства. Вони залишають глибокі рани в колективній пам'яті народів і мають довготривалі соціальні, культурні та психологічні наслідки. Розуміння мотивів та психологічних характеристик ініціаторів таких дій є ключовим для запобігання подібним злочинам у майбутньому.

Ця тема дозволяє виявити корені та мотиви дій осіб, відповідальних за депортації, а також не лише зрозуміти минуле, але й вплинути на формування стратегій дій у сучасності, спрямованих на запобігання злочинам проти людяності та відновлення справедливості.

**Мета публікації** - провести історичний аналіз психологічних портретів ініціаторів депортацій, зосереджуючись на подіях в Україні у 2014-2023 роках. Це допоможе зрозуміти мотиви та особистісні характеристики цих осіб, сприяючи запобігання подібним порушенням прав людини в майбутньому.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті депортацій з окупованих територій України в 2014-2023 роках аналіз психологічних портретів ініціаторів дозволяє глибше усвідомити природу цих дій та їхню мотивацію.

У ХХ столітті світ став свідком численних депортацій, організованих тоталітарними режимами. Депортація кримських татар у 1944 році за наказом Йосипа Сталіна стала однією з наймасштабніших етнічних чисток того часу. Сталін, характеризуючись параноїдальною недовірою та прагненням до абсолютної влади, бачив у кримських татарах потенційну загрозу для радянської влади [1]. Його рішення були продиктовані поєднанням ідеологічних переконань та особистих страхів.

Аналогічно, під час Другої світової війни Адольф Гітлер ініціював масові депортації та знищення євреїв, ромів та інших народів, керуючись ідеями расової переваги та необхідності створення

"життєвого простору" для німецького народу [2]. Його нарцисизм, фанатизм та патологічна віра у власну місію призвели до жахливих злочинів проти людства.

Ініціатори депортацій часто мають сильне бажання утвердити свій вплив та контроль над територіями, що може бути продиктовано геополітичними амбіціями та бажанням відновити або розширити сферу впливу.

Також вони використовують певну ідеологію як інструмент виправдання своїх дій. Це може включати посилання на історичну справедливість, захист співвітчизників, боротьбу з уявними ворогами або представлення певних груп населення як небезпечних, нелояльних або менш цінних.

Для реалізації масових депортацій необхідна участь великої кількості людей. Ініціатори використовують психологічні механізми для мотивації виконавців:

- Дегуманізація жертв: пропаганда, яка знижує емпатію до постраждалих та виправдовує жорстокі дії.

- Підпорядкування авторитету: створення культури беззаперечного виконання наказів, де сумніви та критичне мислення не заохочуються.

- Колективна відповідальність: розмивання особистої відповідальності через участь у групових діях.

Аналіз психологічних характеристик ініціаторів депортацій демонструє, що поєднання особистих амбіцій, ідеологічних переконань та використання пропаганди можуть призвести до масових порушень прав людини. У випадку депортацій з окупованих територій України в 2014–2023 роках ці механізми знову проявилися, що підкреслює важливість глибокого розуміння та протидії таким явищам.

### **Список використаних джерел**

1. Бекірова Гульнара. *«Кримськотатарське питання в СРСР (1944–1991)»*. Київ : «Критика», 2008.

2. Буллок Алан. *«Гітлер та Сталін : Паралельні життя»*. Київ : «Знання», 2005.

3. Зімбардо Ф. *«Ефект Люцифера : Розуміння того, як хороші люди стають злими»*. Київ : Книги – XXI, 2015.

4. Грицак Ярослав. *«Нарис історії України : Формування модерної української нації XIX–XX століття»*. Київ : «Генеза», 1996.

5. Стяжкіна Олена. *Рокада : чотири нариси з історії Другої Світової*. Київ. ДУХ І ЛІТЕРА, 2020. 272 с.

Dr Anna Śniegulska  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Rzeszowski

## **W TROSCE O WSPÓŁCZESNE RODZICIELSTWO – PRZYCZYNEK DO REFLEKSJI FAMILIOLOGICZNEJ**

Przemiany społeczne, kulturowe i cywilizacyjne, których jesteśmy obecnie świadkami, znacznie osłabiają kondycję rodziny, małżeństwa i rodzicielstwa. Egzystując bowiem w warunkach konsumpcjonizmu, materializmu i relatywizmu moralnego, człowiek coraz częściej zapomina o tym, co jest najbardziej istotne w życiu, i co nadaje mu najgłębszy sens. Skupiając się na pracy i karierze, zapomina o sprawach rodzinnych i budowaniu bliskich, bezpośrednich relacji z najbliższymi.

Tymczasem to właśnie rodzina jest fundamentalną przestrzenią aktywności człowieka. To w tym środowisku jednostka pełni szereg ról społecznych, które wytyczając określone zadania i powinności, stanowią ważny czynnik rozwoju osobowości, płaszczyznę samorealizacji, jak i budowania własnej dojrzałości aksjologicznej. Szczególnego znaczenia nabierają w tym względzie role macierzyńskie i ojcowskie. Składając się na rodzicielstwo, są źródłem poczucia satysfakcji, szczęścia i radości życia. Stanowią też kryterium właściwego funkcjonowania systemu rodzinnego oraz warunek trwania ładu społecznego. Z tego względu problematyka rodzicielstwa w obliczu gwałtownych zmian obyczajowości i przemian kultury, nabiera na znaczeniu, wpisując się w szeroko rozwijaną refleksję o rodzinie.

Podjęwając problematykę rodzicielstwa, warto zwrócić uwagę, iż jest ono zadaniem całożyciowym i wieloaspektowym. Stajemy się rodzicami w momencie pojawienia się dziecka i zostajemy nimi do końca swojego życia (Brażel 2012, s. 13), nawet gdy dziecko osiągnie pełnoletność. Ponadto rodzicielstwo wiąże się z pełnieniem różnorodnych zadań na rzecz potomstwa, które finalnie winny prowadzić do samodzielnej egzystencji. Realizując szereg obowiązków opiekuńczo-wychowawczych, rodzice między innymi zaspokajają wszelkie potrzeby dzieci, zapewniają im warunki dla rozwoju i samorealizacji, dążą do utrzymania wspólnotowości życia i dbają o walory wychowawcze środowiska rodzinnego. Wypracowują również nowe formy współpracy, komunikacji, strategii rozwiązywania problemów (Opozda 2015, s. 148).

Najbardziej odpowiednim środowiskiem dla realizacji rodzicielstwa i wynikających z niego zadań jest należycie funkcjonująca rodzina pełna. Jest to rodzina, która opiera się na szczęśliwym związku małżeńskim, konstytuowanym przez takie wartości jak miłość, wierność, szacunek i wzajemne wsparcie. Innymi korelatami funkcjonalnej rodziny są dobre warunki mieszkaniowe oraz materialne, wzajemna pomoc, troska i zrozumienie, współdziałanie małżonków w wykonywaniu obowiązków rodzinnych i domowych. W takiej rodzinie panuje właściwa atmosfera wychowawcza, a ona sama zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej.

Rodzicielstwo, jako zasadnicza wartość i cel w egzystencji człowieka, powinno być realizowane w sposób odpowiedzialny. Odpowiedzialność podnosi jego jakość i sprawia, że działanie rodzica obliczone jest na dobro i rozwój dziecka. Odpowiedzialne rodzicielstwo stanowi zatem fundament kształtowania pomysłowości życiowej oraz wartościowych orientacji i stylów funkcjonowania w dorosłości. Warto podkreślić, iż rodzic jest odpowiedzialny za wszystko, co leży w granicach jego możliwości, przy czym rodzicielska odpowiedzialność dotyczy wszystkich aspektów życia potomstwa. Rodzic odpowiada więc „za” dziecko, za przebieg jego rozwoju i realizację jego potrzeb psychicznych, ale również odpowiada „przed” samym sobą (Michalak 2003, s. 22-24).

Niezmiernie ważnym aspektem w pedagogicznych rozważaniach o rodzinie i rodzicielstwie jest kwestia edukacji do pełnienia ról matki i ojca. Ponieważ rodzicielstwo ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia ogólnoludzkiego i społecznego, młode osoby należy do niego przygotować, kształtując określone postawy i przekonania.

Jako ważna potrzeba współczesności (Śniegulska 2017, s. 57-67), edukacja do ról rodzicielskich obejmuje szeroki zakres problemów i zadań. Punktem wyjścia zaś tego procesu powinno być kształtowanie obiektywnego systemu wartości młodzieży. Wartość miłości, odpowiedzialności, szacunku to bowiem fundamenty dla przekazywania wiedzy o rodzinie, małżeństwie i rodzicielstwie, budowania świadomości prorodzinnej, rozwijania przekonania o wartości rodziny i rodzicielstwa, jak i budowania kompetencji rodzicielskich. Działania, o których mówimy, winny być podejmowane na poziomie szkół, a także przez inne instytucje pozaszkolne, poradnie oraz Kościół (w tym grupy parafialne). Niemożliwą do przecenienia rolę w tym względzie mają również do odegrania media.

Jak wzmiankowano na wstępie, wiele zjawisk i procesów zagraża rodzicielstwu. Zarówno globalne trendy kulturowe, jak i uwarunkowania

ekonomiczne sprawiają, że zmienia się sposób myślenia o rodzinie, a także preferencje dotyczące rodzicielstwa. Małodziejność, rezygnacja z posiadania potomstwa, przesuwanie decyzji o założeniu rodziny na późniejsze lata to tylko niektóre z opisywanych problemów.

Optymizmem napawa jednak fakt, że młodzi Polacy generalnie wykazują przywiązanie do wartości rodziny i rodzicielstwa. Cenią szczęście rodzinne, co jest mocno zakorzenione w ich świadomości, a także kulturze i obyczajowości.

Polaków cechują także bliskie relacje rodzinne, mocne więzi i dbałość o rodzinę, którą uznaje się za ważną, o ile nie najważniejszą wartość. Ta familiarność ściśle wiąże się z głębokim przywiązaniem do tradycji (Wacławek, Wtorkowska 2021, s. 462).

Pozytywne wartościowanie rodziny upoważnia więc do stwierdzenia, że jeśli decyzje o posiadaniu potomstwa są przez młodych Polaków odraczane w czasie, to jest to dyktowane trudnymi uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi, a nie niechęcią do posiadania dzieci.

### **Bibliografia**

1. Brągiel J., Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa, [w:] Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych, (red.) J. Brągiel, B. Górnicka UO Opole, 2012.

2. Michalak, J. M. (2003), Odpowiedzialność rodziców i dziecka w wychowaniu, [w:] W służbie dziecku, Tom II, (red.) J. Wilk, KUL Lublin.

3. Opozda D., Płeć (nie)odkrytym potencjałem ról rodzicielskich [w:] Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania, (red.) D. Opozda, S. M. Loyola – Opiela, D. Bis, E. Świdrak, KUL Lublin, 2015.

4. Śniegulska A., Rodzina w opiniach i planach życiowych młodych Polaków. Refleksje w kontekście wybranych projektów badawczych, [w:] Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości, (red.) W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów, 2016.

5. Śniegulska A., O potrzebie edukacji do rodzicielstwa, PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika 2017, t. XXVI, nr 1.

6. Wacławek M., Wtorkowska M., Z rodziną dobrze nie tylko na zdjęciu? O polskim stosunku do rodziny w opinii ankietowanych Polaków i Słoweńców, ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA, Lublin, Vol. VI, SECTIO N, 2021.

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

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ**

В умовах сучасних суспільних змін, коли зникли численні зовнішні механізми контролю та поведінкові орієнтири, притаманні тоталітарним системам, зростає значення соціальної та особистісної зрілості кожної людини. Одним із показників такої зрілості, а також рівня морального розвитку та успішності, є локус суб'єктивного контролю. Він відображає ступінь відповідальності особистості за події власного життя.

Існує значна кількість досліджень, що стосуються діагностики та структури локусу контролю (Є. Бажин, Є. Голинкіна, О. Еткінд, І. Кондаков, Г. Крампен, Х. Левенсон, Дж. Роттер та ін.), а також особливостей його розвитку на різних етапах онтогенезу, зокрема в підлітковому та юнацькому віці (О. Алексєєва, С. Биков, Л. Дементій, В. Прядєїн, М. Савчин, В. Тернопільська та ін.).

Локус контролю є ключовим механізмом, який визначає здатність людини справлятися з життєвими труднощами, сприяючи її саморозвитку та самореалізації. Це стійка характеристика особистості, що формується в процесі соціалізації та відображає зв'язок між самосприйняттям і ставленням до навколишнього світу.

А. Реан як і Дж. Роттер розуміли локус контролю як схильність людини до приписування відповідальності за власні дії та результати зовнішнім силам або ж навпаки власним зусиллям та здібностям.

Люди з зовнішнім локусом контролю схильні пояснювати результати своєї діяльності впливом зовнішніх обставин та середовища, покладаючи відповідальність на зовнішні фактори. Натомість ті, у кого



переважає внутрішній локус контролю, пов'язують свої досягнення та невдачі з власними зусиллями та здібностями. Локус контролю відображає не стільки об'єктивний вплив внутрішніх чи зовнішніх причин, скільки суб'єктивне їхнє сприйняття людиною.

Ф. Хайдер у своїх роботах використовує поняття «локус каузальності», яке означає, що людина може пояснювати причини певних подій, зокрема через власну поведінку (внутрішні фактори) або через зовнішні обставини (зовнішні фактори), які їх спричиняють (Heider, 2000).

Локус каузальності Е. Десі та Р. Райаном визначається як когнітивний конструкт, що відображає і виражає ступінь самодетермінації особистості при плануванні та реалізації різних видів поведінки (Ryan, & Deci, 2000).

Т. Кириченко зазначає, що локус контролю впливає на здатність особистості до поведінкової саморегуляції. Тип «екстернал–інтернал» визначає рівень суб'єктивного контролю в соціально-психологічному просторі, де проявляються незалежність, самостійність і активність особистості у досягненні власних цілей, особиста відповідальність, а також принципи саморегуляції у взаємодії з оточенням. Локус контролю формує життєву позицію особистості, способи подолання кризових ситуацій та визначає вибір реакцій і форм поведінки (Кириченко, 2017).

Проблема локусу контролю вивчається психологами у контексті розвитку особистості студентів, які стануть професіоналами. Т. Кетлер-Митницька аналізує інтернальність як важливий аспект саморозвитку особистості студентів, тоді як Т. Кириченко акцентує на її ролі у формуванні саморегуляції у студентів (Кетлер-Митницька, 2021; Кириченко, 2017).

Л. Лісова та М. Салюк визначають локус контролю як когнітивне переконання, що стосується здатності людини впливати на перебіг подій у власному житті (Лісова, & Салюк, 2016 : 60).

О. Саннікова та І. Страцинська в своїх дослідженнях аналізують локус контролю у контексті проникливості особистості, розглядаючи його як складову структури саморегуляції. Вони підкреслюють, що локус контролю визначає здатність особистості до саморозвитку та самореалізації (Саннікова, & Страцинська, 2015). Е. Коц аналізує внутрішній локус контролю як важливий чинник, що впливає на успішність, зокрема у професійній діяльності та бізнесі (Koetz, 2006).

Отже, локус контролю описує, наскільки людина відчуває себе активним учасником своєї діяльності та життя, чи, навпаки, є залежною від впливу інших людей і обставин. Екстернали, як правило, проявляють конформність і залежність у поведінці, відчувають потребу у спілкуванні та легше працюють під наглядом і контролем. Інтернали, на відміну від них, не схильні до підкорення чи придушення інших і чинять опір, коли на них намагаються вплинути або обмежити їхню свободу. Позитивне ставлення до себе, впевненість у власних силах та інтернальний локус контролю формують бажання особистості брати відповідальність за події у своєму житті. Ці аспекти тісно пов'язані з концепцією особистісного контролю, що проявляється в когнітивній сфері.

### Список використаних джерел

1. Кетлер-Митницька Т.С. Психологічні умови позитивного впливу інтернальності на саморозвиток майбутніх психологів: теоретичний аналіз. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2021. № 1 (20). С. 36–44.
2. Кириченко Т.В. Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий учений*. 2017. №6 (46). С. 326–330.
3. Лісова Л.І., Салюк М.А. Характеристики самоефективності та локусу контролю особистості як предиктори стресостійкості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. №1. Том 1. С. 59–64.
4. Саннікова О.П., Страцинська І.А. Індивідуальна специфіка психологічної проникливості інтерналів та екстерналів. *Наука і освіта*. 2015. № 11–12. С. 12–18.
5. Koetz E. *Persönlichkeitsstile und unternehmerischer Erfolg von Existenzgründern : dissertation ... Doktors der Philosophie*. Osnabrück. 2006. 264 p.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.
7. Fritz Heider Philosopher and psychologist. *Portraits of Pioneers in Psychology*. 2000. Vol. 4. P. 195–213.

**О.А. Чиханцова**

доктор психологічних наук, старший дослідник,  
провідний науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Київ, Україна

## **ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ УКРАЇНЦІВ ЯК ОСНОВА ГАРМОНІЙНОГО ТА ЗБАЛАНСОВАНОГО ЖИТТЯ**

Військові дії на території країни, вимушена міграція, відключення електроенергії, недавній карантин та самоізоляція через пандемію коронавірусу, які досі мають свої негативні наслідки, створюють складні умови для соціальної стабільності та психологічного благополуччя громадян. Люди змушені адаптуватися до нової реальності, де небезпека, нестабільність і непередбачуваність стали постійними складовими їхнього життя. Вимушена міграція розділяє сім'ї, посилює економічну напругу в країні та викликає кризу ідентичності, особливо серед молоді. Відключення електроенергії та інші проблеми інфраструктури посилюють стрес і фрустрацію, ускладнюючи доступ до базових ресурсів та комунікацій.

Проблема психологічної стійкості сьогодні є надзвичайно актуальною, оскільки життєстійкість є ключовим елементом гармонійного життя людей, що сприяє формуванню міцного, стійкого психологічного фундаменту для подальшого життя у воєнний та післявоєнний періоди. Тому вивчення феномену життєстійкості особистості є важливим напрямком сучасних психологічних досліджень, де на перший план виходять проблеми якості життя, психічного здоров'я, задоволеності собою, роботою та сім'єю. Значна частина досліджень зосереджена на ключових передумовах, які дозволяють підтримувати ефективну взаємодію зі значущими людьми, досягати успіху в житті та бути щасливим навіть за несприятливих обставин.

Як зазначають науковці, до 90% людей переживають принаймні одну серйозну травматичну подію протягом свого життя (Саутвік, & Чарні, 2022). Для одних людей стрес від негативних життєвих подій стане хронічним і тривалим, тоді як інші радикально змінять свій світогляд, стануть депресивними, деморалізованими, замкнутими, злими тощо. Однак багато людей знайдуть способи впоратися з

викликом і продовжуватимуть жити змістовним життям. На деякий час несприятливі умови можуть порушити і шокувати звичний спосіб життя людей, але з часом вони повертаються до нормального буття і продовжують жити. Є також люди, які в результаті пережитого стануть ще сильнішими і досвідченішими.

Отже, життєстійкість особистості ми розглядаємо як психологічний аналог життєвого ядра людини, який відображає, наскільки людина в змозі подолати життєві перешкоди і адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх обставин, а також наскільки вона докладає зусиль для роботи над собою. Під життєстійкістю ми розуміємо багаторівневе, цілісне утворення, інтегральну властивість особистості, що включає рівні, що відповідають ієрархічній структурі властивостей особистості (Чиханцова, 2021; 2023). Більш детально структуру життєстійкості ми розглядали в наших попередніх роботах (Чиханцова, 2021). Життєстійкість, відповідно, є цілісною системою відносин людини зі світом. Так, життєстійкість є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції та самоприйняття (Сердюк, 2021). Насправді зазначений феномен постав як модель ставлення та стратегії, які разом сприяють перетворенню стресових обставин із потенційних невдач у можливість для особистісного зростання. У широкому розумінні життєстійкість – це відображення життєздатності особистості, яка дозволяє людині пережити тривогу, яка супроводжує вибір майбутнього, тобто невідомого, а не минулого, яке неможливо змінити, в ситуації екзистенціального життя.

На думку О. Кокуна (2023), до рис особистості, що характеризують життєстійкість, відносять високу самооцінку, чітке усвідомлення мети життя, спокійне ставлення до небезпеки, готовність до помилок. Тобто життєстійкість вважається стійкою властивістю особистості, а також рисою, що характеризує здатність захищатися від негативних стресових впливів. Життєстійкість також розглядається як внутрішній ресурс особистості, який визначається її потенціалом. Згідно з цією концепцією, життєстійкість подібна до психологічного «життєвого стрижня» людини, який відображає її здатність до подолання та адаптації до певних обставин, а також рівень зусиль, витрачених на саморозвиток та організацію життя (Чиханцова, 2023).

Для вимірювання рівня життєстійкості нами застосовувалася методика, розроблена С. Мадді та С. Кобейса «Шкала життєстійкості»

(HS). Анкета містить запитання та має три підшкали: залученість, контроль та виклик. Результати тесту дозволяють оцінити здатність і готовність людини діяти активно і гнучко в стресовій ситуації.

Вибірка нашого дослідження склала 110 осіб (чоловіки – 21,7%, жінки – 78,9%), які займаються різною професійною діяльністю, мають різний професійний досвід і проживають в Україні. Вік досліджуваних від 17 до 65 років. Обробку отриманих емпіричних даних проводили за допомогою статистичного пакету програм SPSS 21.0 for Windows.

Проаналізувавши показники життестійкості за допомогою кореляції Пірсона, ми виявили, що життестійкість має незначний зв'язок з віком людини ( $r = 0,383$ ;  $p < 0,01$ ). Це означає, що розвиток життестійкості може відбуватися протягом усього життя, починаючи з дитинства, за допомогою виявлення особистісних ресурсів. Також досліджено, що високий рівень життестійкості мають 43,6% досліджуваних, середній – 35,5%, низький – 20,9%. Майже половина досліджуваних мають високий рівень життестійкості, що свідчить про їх активність, впевненість у собі, здатність ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, не втрачаючи психічної рівноваги. П. Бартоне та його колеги (2013) стверджують, що люди з високим рівнем життестійкості сприймають стресову ситуацію як цікаву та вартісну увагу, шанс контролювати та можливість для зростання. За результатами можна припустити, що значення показників компонентів життестійкості українців знаходяться на середньому рівні та знаходяться в межах норми. Це свідчить про вираженість усіх складових життестійкості людей. Такі показники характеризують ставлення індивідів до змін, а також їх здатність використовувати наявні внутрішні ресурси, які допомагають ефективно ними керувати, і визначають, наскільки люди здатні справлятися з труднощами і змінами, з якими вони стикаються щодня.

Середній рівень життестійкості (35,5% досліджуваних) свідчить про залученість у життя, контроль і виклик. Це пов'язано зі сприйняттям майбутнього як дещо невизначеного етапу з важливими подіями. Майже кожен п'ятий досліджуваний (20,9% учасників) має низький рівень життестійкості. Ці учасники дослідження дещо не впевнені у своїх силах і здібностях, й навіть невеликий стрес може викликати серйозне хвилювання, погіршення самопочуття та працездатності. Важливо зазначити, що вираженість усіх трьох компонентів життестійкості

важлива для збереження психічного здоров'я та оптимальної працездатності в повсякденному житті.

**Висновок.** Особистісна змінна життєстійкості характеризує наскільки людина здатна протистояти стресовій ситуації, зберігаючи внутрішню рівновагу і не знижуючи працездатності. Цей конструкт було виявлено в ході дослідження при розгляді того, які психологічні чинники допомагають успішно подолати стрес і знизити внутрішню напругу.

### Список використаних джерел

1. Саутвік С.М., Чарні Д.С. Резильєнтність: мистецтво долати найбільші виклики життя (2-ге вид.) / пер. з англ. Львів : Галицька Видавнича спілка. 2020. 365 с.

2. Сердюк Л.З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія. Вікторія Кундельська, Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська. 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729023/>

3. Чиханцова О.А. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком. 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629/>

4. Чиханцова О.А. Життєстійкість як ресурс психологічної стійкості. Психологічний часопис. 2023. № 1(9). С. 32-40. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735245/>

5. Bartone P.T., Kelly D.R., Matthews M.D. Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*. 2013. № 21. С. 200-210. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12029>

6. Kokun O. Incidence of occupational hardiness under the influence of extreme war factors. *Journal of Workplace Behavioral Health*. 2023. <https://doi.org/10.1080/15555240.2023.2251681>

# ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

**В.А. Григоришин**

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**  
кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кожен із нас щодня піддається таким стресогенним факторам, як соціальна оцінка, невизначеність щодо майбутнього, повсякденна монотонія тощо. Тому збереження психологічного здоров'я населення є надзвичайно актуальним завданням на сучасному етапі розвитку суспільства.

Зазвичай, при вивченні професійної діяльності спеціалістів соціономічних професій (лікарів, педагогів, психологів, соціальних працівників, державних службовців та ін.) акцент ставиться, перш за все, на позитивних аспектах роботи з людьми. Однак, саме така діяльність, (через високі вимоги, які ставляться до представників цих професій, особлива відповідальність та емоційні навантаження) є найбільш потенційно небезпечною в плані психологічного здоров'я, негативних переживань, пов'язаних з робочими ситуаціями, ймовірністю виникнення професійного стресу та емоційного вигорання.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту, структурі та методам його діагностики (Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі, К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Максименко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, М. Смульсон, Т. Форманюк Т. Зайчикова, А. Юр'єв, І. Куш, М. Буриш, Н. Левицька, О. Старченкова та ін.). Деякі прояви синдрому емоційного вигорання вивчались у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г. Каплан, Г. Робертс, Б.Дж. Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс та ін.), соціальних працівників (Т.

Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, А. Хакней та ін.). Однак, недостатньо дослідженими залишаються питання щодо особливостей синдрому емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності.

*Об'єкт дослідження* – синдром емоційного вигорання.

*Предмет дослідження* – психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності.

*Мета дослідження* – теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності.

*Завдання дослідження:*

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми емоційного вигорання та психологічних чинників, що впливають на розвиток його симптомів.

2. Емпірично дослідити особливості прояву синдрому емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності.

3. Здійснити порівняльний аналіз особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності.

4. Вивчити взаємозв'язок між синдромом емоційного вигорання та психологічними чинниками його виникнення. Виявити ті чинники, що призводять до розвитку емоційного вигорання, та ті, що запобігають розвитку емоційного вигорання.

*Методи дослідження.* Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано такі *методи*: теоретичні (*аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація, узагальнення одержаної наукової інформації*); емпіричні (комплекс психодіагностичних методик: *методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко)*, призначена для вивчення рівня емоційного вигорання, фаз та симптомів; *методика діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності і настрою (САН)*, призначена для вивчення емоційного стану особистості; *методика вимірювання рівня тривожності Тейлора* (адаптація Т. Немчинова), призначення для визначення рівня тривожності; *методика диференціальної діагностики депресивних станів В. Жмурова*, призначена для визначення рівня депресії; *методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана* (модифікація В.В. Бойко), призначена для



визначення соціальної фрустрованості; *методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана* призначена для визначення рівня невротизації особистості); методи математичної статистики (*знаходження середніх величин, кореляційний аналіз (розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона)*) з метою здійснення аналізу отриманих результатів.

*Організація та експериментальна база дослідження.* Вибірку склали державні службовці м. Чернівці та Чернівецької області. У дослідженні взяли участь 54 особи, віком від 23 до 52 років. Дослідження проводилось на базі Чернівецького регіонального центру підвищення кваліфікації (підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування).

*Результати теоретичного дослідження, результати емпіричного вивчення синдрому емоційного вигорання.* Емоційне вигорання – це психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, деперсоналізацією і редукцією професійних досягнень. Емпірично з'ясовано, що у державних службовців всієї вибірки сформованими є такі симптоми як «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» та «розширення сфери економії емоцій». У вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 2-х до 5-ти та зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років є сформованими такі симптоми емоційного вигорання як «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» та «розширення сфери економії емоцій». Симптоми «емоційно-моральна дезорієнтація», «емоційне відчуження» та «психосоматичні та психовегетативні порушення» знаходяться на стадії формування. Всі інші симптоми у цих вибірках не сформовані.

У вибірці державних службовців зі стажем понад 10 років професійної діяльності сформованими симптомами емоційного вигорання є такі як: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «розширення сфери економії емоцій», «емоційно-моральна дезорієнтація», «тривога і депресія» та «незадоволення собою». На стадії формування знаходяться такі симптоми як «психосоматичні та психовегетативні порушення», «редукція професійних обов'язків», «емоційне відчуження». Всі інші симптоми у цієї вибірки є не сформовані.

У вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 2-х місяців до 5-ти років фази «напруження» та «резистенція» є несформованими, а фаза «виснаження» знаходиться на стадії формування. У державних службовців зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років на стадії формування знаходяться фази «напруження» та «резистенція», а фаза «виснаження» є уже сформованою. У вибірці

державних службовців зі стажем професійної діяльності понад 10 років на стадії формування знаходяться усі фази емоційного вигорання: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

Показники самопочуття, активності та настрою у вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 2-х місяців до 5-ти років та у вибірці – понад 10 років мають середній рівень прояву. У державних службовців зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років відзначається найнижчий рівень прояву таких показників як активність та настрої.

Середньогруповий показник рівня тривожності у державних службовців, незалежно від стажу професійної діяльності, визначається як середній з тенденцією до високого. Однак, найвищий його рівень спостерігається у експериментальній групі зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, тоді як у вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 2-х місяців до 5-ти років та у вибірці – понад 10 років він є дещо нижчим.

У державних службовців, стаж професійної діяльності яких становить від 2-х місяців до 5-ти років відзначається мінімальний рівень депресії, а державних службовців зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років та понад 10 років – помірний рівень депресії.

Показник соціальної фрустрованості стає вищим у вибірці державних службовців із збільшенням стажу їх професійної діяльності. Рівень невротичності є нижчим у державних службовців зі стажем професійної діяльності від 2-х місяців до 5-ти років. Показник невротизації у державних службовців зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років та зі стажем професійної діяльності понад 10 років визначається як середній.

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між показниками синдрому емоційного вигорання та психологічними чинниками його виникнення дали змогу виявити фактори, що призводять до розвитку емоційного вигорання та фактори, що запобігають розвитку емоційного вигорання.

Розвиток першої фази емоційного вигорання «напруження» відбувається зі зростанням рівня незадоволеністю собою та результатами своєї діяльності, виникненням відчуття безвихідності ситуації. Запобіганню розвитку першої фази емоційного вигорання слугує гарний настрій та позитивне самопочуття.

До збільшення розвитку другої фази емоційного вигорання «резистенція» призводять високі показники рівня незадоволеністю

власною діяльністю і самим собою, підвищені показники рівня депресії, тривожності, дратівливості, неконтрольований вплив настрою на міжособистісні стосунки, прагнення уникати будь-яких контактів, економний прояв емоцій і неадекватне вибіркоче емоційне реагування, розвиток байдужості у стосунках; емоційна замкненість, відчуження. Профілактикою розвитку другої фази емоційного вигорання слугує гарне самопочуття, позитивний настрій, високий рівень активності.

Зростання рівня прояву показників, що сприяють розвитку третьої фази емоційного вигорання «виснаження», є підвищення рівня емоційної нечуттєвості, бажання якомога менше здійснювати емоційний внесок у діяльність та прагнення менше часу витратити на її виконання, різкість, грубість, дратівливості, образи, емоційне відчуження, створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях, байдужість, високий рівень ригідності. Показниками, що запобігають розвитку фази «виснаження» є гарне самопочуття, високий рівень активності, позитивний настрій, задоволеність собою, зниження рівня тривожності, депресивності та невротичності.

### **Ю.О. Христова**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ**

Проблема професійного становлення особистості працівника, зміни вимог до суб'єкта діяльності, посідає особливо важливе місце серед психологічних досліджень, зокрема в галузі психології управління. Для вирішення практичних питань підвищення рівня професіоналізму, надійності персоналу при вирішенні службових завдань необхідна особлива увага до вивчення соціально-психологічних передумов професійного становлення фахівців. В основі ефективного

вирішення службових завдань покладений психологічний механізм, який потребує наявності у працівника професійно-важливих знань, умінь, навичок, а також професійної готовності до діяльності в конкретних службових ситуаціях (Холодницька, 2014).

Проблемі професійного становлення особистості завжди приділялося багато уваги, про що свідчать праці таких науковців, як М.О. Котик, В.О. Пономаренко, В.О. Дерев'янка, зокрема в галузі психології управління (В.І. Барко, Г.О. Юхновець, С.І. Яковенко та ін.).

Процес професійного становлення працівника проходить під дією різноманітних впливів, які можна умовно розділити на фактори макро- і мікросередовища. Під макросередовищем розуміється великий соціальний простір, в якому знаходиться і здійснює свою життєдіяльність той або інший професійний колектив (Лазуткін, 2020). Насамперед, сюди входять особливості суспільно-економічного устрою країни, зокрема – специфіка певного етапу її розвитку, що відповідним чином проявляється в діяльності різних соціальних інститутів, рівні життя та ін. Макросередовище характеризується і певним станом суспільної свідомості, що відображає суспільне буття у всій його суперечливості. Так, формування кадрового ядра організації є відображенням складного періоду соціальної дезорганізації суспільства, впливу воєнного стану в країні (Дерев'янка, 2017).

Мікросередовище – це «поле» повсякденної діяльності особи, ті конкретні матеріальні і духовні умови, у яких вона працює. Саме на даному рівні ті або інші впливи макросередовища знаходять для кожної особистості свою визначеність, зв'язок із реаліями життєвої практики. Мікросередовищем професійного становлення працівника є професійний колектив, який створює певний соціально-психологічний клімат, що сприяє або навпаки – ускладнює процес професійного становлення (Лазуткін, 2020).

Важливого значення для професійного становлення фахівця, в цій ситуації набуває професійна «Я-концепція», тобто усвідомлення особистістю мети, змісту, засобів та результатів професійної діяльності, яка містить в собі два компонента: «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Формування «Я-ідеального» передбачає усвідомлення вимог професії до особистості, а «Я-реального» – розуміння особистістю своїх наявних здібностей та можливостей (Дерев'янка, 2017).

Результатом процесу професійного становлення є саморозвиток індивіда в напрямку усунення розбіжностей між «Я-реальним» та «Я-

ідеальним». Формуванню адекватного образу «Я-ідеального» працівника сприятиме ефективна система профорієнтаційної діяльності та можливість проходження кандидатом стажування з метою ознайомлення зі змістом діяльності. А усвідомлення власних здібностей та якостей забезпечується функціонуванням професійно-психологічного відбору на обрану посаду (Курочкіна, 2017).

Отже, процес професійного становлення працівника в наш час багато в чому обумовлений достатньо суперечливими за змістом та спрямованістю соціально-психологічними факторами. Успішне становлення особистості фахівця – майстра своєї справи, готового до ефективного виконання службових завдань, потребує вирішення проблем комплексного характеру, що полягає у взаємоузгодженості макро- та мікросоціальних факторів. Саме виважена державна політика та проведення послідовного реформування суспільства, мають забезпечити успішність подальшого формування соціально-психологічних умов професійного становлення працівників, а саме:

- формування свідомого ставлення населення щодо дотримання норм моралі;
- формування позитивного іміджу обраної професії у суспільстві, що передбачає розвиток спрямованості суспільної думки на усвідомлення значимості професії;
- створення умов правової та соціальної захищеності працівників;
- розвиток у працівників високих моральних і професійних цінностей та ідеалів;
- формування психологічної готовності працівників до виконання службових завдань;
- створення у професійних колективах соціально-психологічного клімату, сприятливого для ефективного перебігу процесу професійного становлення.

### **Список використаних джерел**

1. Дерев'янка В.О. Управління персоналом підприємства : *навчальний посібник*. Харків : Слово, 2017. 242 с.
2. Курочкіна І.В. Мотивація працівників: теорія і практика управління : *навчальний посібник*. Київ : Центр учбової літератури, 2017. С. 311.
3. Лазуткін І. Соціально-психологічні аспекти управління персоналом : *навчальний посібник*. Київ : Кондор, 2020. С. 63–95.

4. Холодницька А.В. Управління соціально-психологічним кліматом бюджетної установи в системі кластерів. *Проблеми реформування регіональної економіки на засадах кластерного підходу* : зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції науковців, викладачів, спеціалістів. Харків : Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 2014. С. 102–104.

# МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

**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

**І.І. Петровський**

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

## ДО ПРОБЛЕМИ ДОФАМІНОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Вже давно по усьому світу виникає проблема з дофаміною залежністю. Це поняття є об'єктом досліджень у психології, медичній фізіології, соціології, психіатрії та, навіть, нейробіології. Кожна з цих дисциплін пропонує унікальний підхід до вивчення проблеми дофамінової залежності, що дозволяє краще зрозуміти її визначення та шляхи вирішення.

Дослідження поняття дофамінової залежності є важливим з багатьох причин, що стосуються як індивідуального, так і суспільного рівня.

Дофамінова система, це одна з найважливіших нейромедіаторних систем, необхідна для винагороди організму. Дофамін викликає сильні позитивні почуття, які регулярно виникають під час повсякденних подій. Ці шляхи забезпечують потяг до сексу, їжі та інших бажаних цілей. Таким чином, організм виробляє власні природні винагороди через каскад приємних відчуттів, і ці відчуття залежать від вивільнення дофаміну (Anderson, 2007)

Як наводив Деніел Ліберман «Дофамін – це хімічна речовина в мозку. Мені подобається думати про нього як про диригента оркестру. Він вмикає, вимикає, збільшує гучність – зменшує гучність на багатьох різних ділянках мозку, і в результаті має зовнішній, масштабний вплив на нашу поведінку» (Ліберман, 2019 : 23). Потрібно розуміти, що усі залежності так чи інакше з'являються через дофамін, адже він є ключовим нейротрансмітером, який відіграє центральну роль у системі

винагороди мозку, регулюючи мотивацію, задоволення та формування звичок. Алкогольна, ігрова, навіть залежність від іншої людини, усе це робота дофаміну.

Дофамінова залежність є важливою проблемою саме серед молоді, оскільки вразливість цього вікового періоду пов'язана з особливостями розвитку мозку. Нора Волков зазначає, що молодь залишається вразливою до залежностей через те, що мозок продовжує розвиватися, зокрема ті частини, що відповідають за самоконтроль і прийняття рішень, наприклад префронтальна кора мозку. Префронтальна кора допомагає регулювати поведінку та гальмувати імпульсивні дії, але через її незрілість у молоді підвищується ризик розвитку залежностей, оскільки дофамінова система сильніше впливає на рішення, пов'язані з задоволенням. У цей період дофамінова система є дуже активною, що робить молодих людей більш схильними до пошуку миттєвого задоволення і підвищує ризик залежностей (Volkow, 2009).

Також дослідження молоді цікавіше тим, що у індивіда уже з'являється свобода волі у виборі дозвілля, навчального закладу, компаній та іншого. Діти ж під контролем дорослих і, в ідеальних умовах (чи навіть наближених до ідеалу) повинні стежити за дозвіллям дітей. Старші ж за 25 років люди уже не є настільки репрезентативними, адже префронтальна кора мозку вже сформована, соціальні устої визначені та емоційний стан збалансовано. Тому вибір молоді є обґрунтованим та репрезентативним.

Робота з дофаміновою залежністю та явищами, що виникають під її впливом, є дуже комплексним завданням. Цю проблему досліджували багато фахівців, проте універсального вирішення досі не знайдено. Наприклад, Кемерон Сепак, який ввів поняття «дофамінове голодування», проте у ньому не йдеться саме про голодування, а радше зменшення залежності від шкідливих звичок.

Це техніка, заснована на когнітивно-поведінковій терапії, яка допомагає людям контролювати звички, що викликають стрес або залежність. Основна мета – обмеження доступу до стимулів та усвідомлене повернення до здорових дій, що відновлюють гнучкість поведінки та дозволяють краще керувати своїм життям (Sepak, 2019).

**Висновок.** У підсумку варто зазначити, що обрана тема є актуальною та відповідає запитам сучасного суспільства, оскільки навіть такі повсякденні заняття, як перегляд новин або відпочинок за улюбленими телешоу, можуть призвести до розвитку залежності.



Необхідно усвідомлювати вплив психічних процесів на нашу поведінку, особливо у критичні періоди формування особистості та розвитку.

### Список використаних джерел

1. Anderson G. Biological Influences on Criminal Behavior. Taylor & Francis Group, 2019. 320 с.

2. American Psychological Association. Dopamine, with Daniel Z. Lieberman, MD, and Michael E. Long. Speaking of Psychology, 2019. YouTube. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=lXYpqaxO9oU>

3. Koob G.F., Volkow N.D. Neurocircuitry of Addiction. *Neuropsychopharmacology*. 2009. Vol. 35, no. 1. P. 217–238. URL : <https://doi.org/10.1038/npp.2009.1104>.

4. Sepah D.C. Dopamine Fasting 2.0 : The Hot Silicon Valley Trend. Medium. URL : <https://medium.com/swlh/dopamine-fasting-2-0-the-hot-silicon-valley-trend-7c4dc3ba2213>

**Mgr Radosław Miąsik**

Stowarzyszenie Mediacyjno-Edukacyjno-Familiologiczne PROSPECTUS

## **WPLYW WSPARCIA RODZINNEGO I CECH OSOBOWOŚCI NA POSTRZEGANIE BÓLU I STRESU PODCZAS LECZENIA STOMATOLOGICZNEGO WE WSPÓŁCZESNEJ EUROPIE**

**Wprowadzenie.** Leczenie stomatologiczne może być źródłem dużego stresu dla pacjentów w każdym wieku, szczególnie jednak dotyczy dzieci i młodzież. Stres i ból związany z zabiegami dentystycznymi są często nasilane przez osobiste cechy pacjenta oraz przez poziom wsparcia, jaki otrzymuje on ze strony rodziny. Lęk przed wizytą u stomatologa, określanym także jako dentofobia, jest zjawiskiem powszechnym, występującym u wielu pacjentów, szczególnie młodszych. Wyniki badań przeprowadzonych w różnych krajach europejskich wskazują, że czynniki takie jak więź emocjonalna z rodziną, typ osobowości oraz edukacja zdrowotna mają istotny wpływ na sposób postrzegania i reagowania na leczenie stomatologiczne. Dzieci, które nie czują silnego wsparcia emocjonalnego, mogą wykazywać wyższy poziom stresu w gabinecie stomatologicznym (Marczak, Berger i Ginszt, 2018; Szumska, 2018).

Współczesna stomatologia coraz częściej podkreśla potrzebę podejścia holistycznego, uwzględniającego nie tylko fizyczne, ale i psychologiczne

potrzeby pacjenta. Zrozumienie roli cech osobowości i wsparcia rodzinnego w kontekście reakcji na stres i ból podczas wizyt stomatologicznych może znacząco poprawić jakość opieki oraz zmniejszyć poziom lęku u pacjentów, co jest szczególnie istotne dla dzieci i młodzieży.

**Rola cech osobowości.** Osobowość wpływa na sposób, w jaki pacjent postrzega i radzi sobie z bólem oraz stresem związanym z leczeniem stomatologicznym. W literaturze często wymienia się neurotyczność jako cechę osobowości, która zwiększa podatność na odczuwanie lęku i stresu i odczuwanie bólu podczas leczenia stomatologicznego. (Malarz, Basiaga-Pasternak i Malarz, 2015). Osoby o wysokim poziomie neurotyczności częściej doświadczają negatywnych emocji i są bardziej podatne na fobię stomatologiczną. Dodatkowo introwersja, wysoka reaktywność emocjonalna oraz skłonność do pesymistycznych interpretacji sytuacji sprzyjają silniejszemu odczuwaniu bólu i stresu w gabinecie dentystycznym.

Z kolei osoby o niższym poziomie neurotyczności, lepiej radzące sobie z emocjami i mniej podatne na lęk, wykazują większą odporność na stres związany z wizytą u stomatologa. Badania pokazują, że takie osoby częściej stosują strategie radzenia sobie z bólem, które pozwalają im na zachowanie spokoju i optymizmu, co może być korzystne zarówno dla pacjenta, jak i dla lekarza dentysty (Marczak i in., 2018).

**Znaczenie wsparcia rodzinnego.** Rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki pacjenci, a zwłaszcza dzieci, reagują na leczenie stomatologiczne. Rodzice mogą pomagać dziecku w radzeniu sobie z lękiem poprzez wsparcie emocjonalne, edukację zdrowotną oraz budowanie zaufania do lekarza dentysty. Dzieci, które czują wsparcie ze strony rodziny, wykazują niższy poziom lęku i stresu w gabinecie stomatologicznym.

Badania wskazują, że bliska więź z rodzicami oraz aktywne wsparcie emocjonalne wpływają na pozytywne podejście dzieci do leczenia stomatologicznego (Szumska, 2018). Rodzice, którzy rozmawiają z dzieckiem o leczeniu, tłumaczą, na czym polegają poszczególne procedury, i oswiają je z gabinetem stomatologicznym, skutecznie redukują obawy dziecka. Często stosowane skale oceniające lęk u dzieci, takie jak CDAS (Corah Dental Anxiety Scale) i DFS (Dental Fear Survey), pokazują, że dzieci otoczone wsparciem rodziny osiągają lepsze wyniki w tych skalach, co oznacza niższy poziom stresu i wyższe zaufanie do dentysty (Malarz i in., 2015).

**Metody radzenia sobie z bólem i stresem.** Pacjenci, w zależności od swoich cech osobowości i wsparcia ze strony rodziny, stosują różne strategie

radzenia sobie z bólem i stresem. Do najczęściej stosowanych strategii należą: ignorowanie doznań bólowych, modlitwa, odwracanie uwagi oraz deklarowanie gotowości do radzenia sobie z bólem. Strategie te są często bardziej efektywne, gdy pacjent otrzymuje wsparcie ze strony rodziny, która pomaga mu opanować lęk i zachować spokój (Malarz i in., 2015).

Wsparcie rodziny odgrywa istotną rolę w poprawie efektywności technik radzenia sobie z bólem. Rodzice mogą pełnić funkcję przewodników emocjonalnych, którzy pomagają dziecku zrozumieć i zaakceptować procedury dentystyczne. Badania wskazują, że dzieci, które mogą liczyć na wsparcie rodziny, rzadziej odczuwają silny lęk i są bardziej otwarte na współpracę z dentystą.

**Skale i narzędzia pomiaru lęku i bólu.** W badaniach nad postrzeganiem bólu i stresu podczas leczenia stomatologicznego wykorzystuje się różne narzędzia pomiarowe, które pozwalają na ocenę poziomu lęku pacjentów. Skale takie jak CDAS i DFS oceniają poziom strachu przed wizytą u dentysty, a wyniki są często analizowane w kontekście cech osobowości oraz wsparcia rodzinnego. CDAS (Corah Dental Anxiety Scale) pozwala na identyfikację lęku pacjentów przed zabiegami dentystycznymi, natomiast DFS (Dental Fear Survey) ocenia poziom ogólnego zaufania pacjenta do dentysty. Dane z tych skal pokazują, że pacjenci, którzy mogą liczyć na wsparcie emocjonalne i edukacyjne, osiągają niższe wyniki, co oznacza mniejsze nasilenie lęku i większą otwartość na leczenie stomatologiczne (Malarz i in., 2015).

**Znaczenie interdyscyplinarnego podejścia w opiece stomatologicznej.** Współczesna stomatologia coraz częściej uwzględnia aspekty psychologiczne w opiece nad pacjentem. Włączenie psychologów oraz edukatorów zdrowotnych do zespołu opieki stomatologicznej może przynieść korzyści, szczególnie w przypadku pacjentów z wysokim poziomem lęku i dentofobią. Interdyscyplinarne podejście, uwzględniające wsparcie psychologiczne i edukacyjne dla pacjenta i jego rodziny, może pomóc w redukcji stresu i poprawie efektywności leczenia stomatologicznego.

**Podsumowanie.** Wsparcie rodziny oraz cechy osobowości pacjenta mają istotny wpływ na postrzeganie bólu i stresu podczas leczenia stomatologicznego. Silna więź emocjonalna z rodzicami oraz wykształcenie strategii radzenia sobie ze stresem mogą pomóc pacjentom, szczególnie młodym, w zminimalizowaniu negatywnych doświadczeń związanych z leczeniem dentystycznym. Zrozumienie tych zależności może przyczynić się

do rozwoju bardziej efektywnych strategii zarządzania lękiem w gabinetach stomatologicznych, poprawiając tym samym jakość życia pacjentów oraz ich zaufanie do dentystów.

### **Bibliografia**

1. Malarz I., Basiaga-Pasternak J., Malarz M. (2015). *Przekonania na temat kontroli bólu i radzenie sobie z bólem u pacjentów stomatologicznych – badania pilotażowe*. Forum Stomatologii Praktycznej.
2. Marczak M., Berger M., Ginszt M. (2018). *Czynniki psychologiczne a parafunkcje narządu żucia*. Problemy Higieny i Epidemiologii.
3. Szumska M. (2018). *Trudny pacjent – pacjent zestresowany*. Forum Stomatologii Praktycznej.
4. Malarz I., Basiaga-Pasternak J., Malarz M. (2015). *Ocena poziomu lęku oraz określenie przyczyn stresu u młodych pacjentów w gabinecie stomatologicznym*. Forum Stomatologii Praktycznej.

### **Т.І. Назаренко**

магістрантка 2 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

## **ЕМОЦІЙНА ЕКСПРЕСИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК МОРАЛЬНОГО ДИСТРЕСУ ОСІБ ІЗ ДІАГНОЗОМ ЦУКРОВИЙ ДІАБЕТ**

Емоційна експресивність (ЕЕ) – це поведінка найближчого оточення стосовно осіб із хронічними захворюваннями. Конструкт ЕЕ запропонований в науковій літературі, щоб концептуалізувати класифікацію високого та низького рівнів ЕЕ як негативну рису особистості. Ця риса пов'язується з надлишковою критичністю, ворожістю та емоційною гіперопікою. Особи з низьким ЕЕ вирізняються терпимою, ненав'язливою та чутливою поведінкою до потреб користувачів медичних послуг, тоді як особи з високим рівнем ЕЕ схильні до нетерпимості до проблем осіб з діагнозом, є критичними,

80

ворожими та виявляють гіперопіку.

Тому, розуміння факторів, що є в основі різних поведінкових реакцій родичів на хворобу, сприятиме розробці інтервенцій для вдосконалення стратегій допомоги родичам та покращення результатів лікування користувачів медичних послуг.

Особи, які живуть із діагнозом цукровий діабет (ЦД), мають багато викликів, пов'язаних із управлінням хворобою, плануванням способу життя, який передбачає дотримання дієти та медикаментозне лікування. Тому підтримка родини для таких осіб є надзвичайно важливою, що підкреслюється у дослідженнях психологічного супроводу осіб із ЦД.

Тому вважаємо, що серед сімейної підтримки надзвичайно важливим є конструкт ЕЕ, як сукупність критичного і ворожого ставлення до особи, а також прояви емоційної гіперопіки. Попри те, що перші дослідження ЕЕ здійснювалися у контексті психічних захворювань, зокрема шизофренії, розладів особистості та розладів харчової поведінки, сучасні дослідження містять результати впливу ЕЕ на перебіг хвороби і якість життя осіб із такими захворюваннями, як астма, артрит, целіакія, серцево-судинні захворювання.

*Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив емоційної експресивності родичів на моральний дистрес осіб із діагнозом цукровий діабет.

Відповідно до мети поставлені такі основні завдання дослідження:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми визначити сутність морального дистресу осіб з ЦД та ЕЕ як критичного, ворожого ставлення та емоційної гіперопіки членів родини стосовно осіб із діагнозом ЦД.

2. Здійснити емпіричне дослідження морального дистресу осіб із ЦД.

3. Визначити особливості взаємозв'язку морального дистресу та ЕЕ родини стосовно осіб із діагнозом ЦД.

*Об'єкт дослідження* – ЕЕ як ставлення членів сім'ї стосовно осіб із хронічною хворобою.

*Предмет дослідження* – взаємозв'язок емоційної експресивності родичів на моральний дистрес осіб із діагнозом ЦД.

*Теоретико-методологічну основу дослідження* склали положення біопсихосоціальної парадигми та багатовимірних моделей у психології (G. Engel, A. Grant та ін.); основні ідеї з проблеми ЕЕ у контексті хронічних хвороб (G. Brown, J. Hooley, A. Wearden та ін.), основні ідеї з

проблеми ЕЕ та психологічних ускладнень ЦД (І. Аршава, О. Бобров, О. Старостина, Z. Lister, С. Wilson, С. Fox та ін.), морального дистресу (Л. Засекіна, М. Козігора, Н. Koenig та ін.) (Zasiekina, & Kozihora, 2022).

*Методи дослідження.* Для реалізації завдань та досягнення поставленої мети було використано такі *методи* дослідження: *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, систематизація наукових джерел із проблем ЕЕ, психологічних особливостей осіб із ЦД та їхньої ЯЖ; *емпіричні*: бесіда, тестування із застосуванням: опитувальника *Управління хворобою та саморегуляція осіб із діагнозом цукровий діабет* (Health and Self-Management in Diabetes-HASMIID, J. Cartler); методика для діагностики якості життя (М. Фетискін); шкала для оцінки сприйнятої критичності (Hooley & Teasdale); методика для діагностики рівня ЕЕ (PEE), F. Bernard; MISS-M-SF – шкала симптомів моральної травми (Koenig та ін., 2018).

*Результати дослідження.* У сучасних зарубіжних дослідженнях саме ЕЕ є центральним поняттям у ставленні членів родини до особи із хронічним захворюванням, водночас вперше ЕЕ досліджувалося у контексті пацієнтів із психічними захворюваннями.

Моральний дистрес – це переживання особистості, які виникають внаслідок порушення її власних моральних принципів та етичних переконань. В осіб із ЦД моральний дистрес може виникнути під впливом психотравмуючих ситуацій гострого або хронічного характеру, а також як наслідок розуміння себе як тягара для родини внаслідок хвороби. В останньому випадку моральний дистрес виражений почуттями провини і сорому.

Біопсихосоціальна модель Дж. Енжела та ідеографічний підхід А. Гранта слугують методологічною основою нашого дослідження, оскільки вони відповідають клінічному дослідженню та дають змогу вивчати якість життя осіб із ЦД як результат взаємодії ефективного управління хворобою і саморегуляції (психологічна складова), фізіологічних симптомів хвороби (біологічна складова), та ЕЕ з боку членів родини, які взаємодіють щонайменше 10 годин щотижня з особою з діагнозом (соціальна складова).

Найвищі показники морального дистресу в осіб з ЦД пов'язані з нездатністю до прощення та порушення довіри. Саме ці аспекти морального дистресу є найбільш вираженими у наших досліджуваних. Такі результати зіставляються з іншими сучасними дослідженнями, які вказують на те, що в осіб із ЦД другого типу, нерідко спотерігаються

хронічні стресові розлади, частота яких сягає 7-10%.

ЕЕ як сукупність ворожого, критичного ставлення з елементами гіперопіки впливає на взаємозв'язок морального дистресу і ефективного управління хворобою. Відповідно, при збільшенні негативного ставлення до особи з ЦД поглиблюється її почуття провини, що посилює її моральний дистрес та впливає негативно на ефективне управління хворобою та саморегуляцію.

# СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**А.А. Беспала**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**  
кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## ЛІДЕРСТВО ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ СУЧАСНИХ ЖІНОК

У сучасному світі роль жінки в суспільстві займає таку ж вагому позицію, як чоловіки. Внаслідок чого грані між гендерними особливостями починають стиратися. Традиційно лідерство вивчалось майже без урахування статі, оскільки лідерська роль вважалась маскулінною.

Поява великої кількості жінок на керуючих посадах на підприємствах, в установах й організаціях, стрімке збільшення їх ролі в суспільстві за короткий час привернуло увагу дослідників. Все більше стало поширюватися думка, що жінки теж можуть виконувати роль лідера.

Жінки все частіше займають місця керівників, а для того щоб бути успішним керівником у неї повинні бути класично чоловічі якості: активність, цілеспрямованість, стресостійкість, вольові саморегуляція, вміння працювати в команді. Зараз все більше здійснюється тренінгів про лідерство і різних курсів з цієї тематики. Суспільство закликає всіх, без винятку стати такими, але справжніх лідерів не так багато.

Лідерство знайшло широке застосування і досить активно вивчається, але не всі його аспекти залишаються без змін. Недостатньо розглянуті в теоретичному плані і експериментально не вивчені гендерні особливості лідерства.

Мета дослідження – виявити психологічні особливості жінок схильних до лідерства

Об'єкт дослідження – професійна успішність жінок.

Предмет дослідження – схильність до лідерства як основа професійної успішності жінок.



Гіпотеза полягає в тому, що професійний успіх жінок залежить від рівня їх лідерських якостей.

Завдання дослідження: 1) Розкрити сутність феномена лідерства та проаналізувати поняття професійної успішності жінок. 2) Сформувані методологічний інструментарій для проведення емпіричного дослідження. 3) Провести психодіагностику професійно успішних жінок. 4) Здійснити аналіз результатів дослідження взаємозв'язку рівнем лідерства з успішністю жінок. 5) Визначити індивідуальні особливості, які є детермінантами професійного успіху жінок.

Методи дослідження. У нашому дослідженні використано такі методи: *теоретичні*: аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, класифікація науково-психологічних джерел інформації, що дозволило узагальнити та систематизувати погляди вчених на проблему, яка вивчається; *емпіричні*: методика «Визначення швидкості проходження розумового процесу молодших школярів на час переходу до середньої школи»; методика експрес-діагностики характерологічних особливостей особистості Т.В. Матоліна (модифікація опитувальника Г. Айзенка для визначення типу темпераменту); *методи математичної обробки результатів дослідження*: обробка даних програма SPSS 21 та графічна презентація результатів здійснювалась за допомогою електронних таблиць MS Excel 2010.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження виступали теорія лідерства Р. Гоффі і Г. Джонс, аналітичні роботи, проведені Халпін і Вайнером, аналіз гендерних відмінностей лідерських якостей Маргарет Хеннінг і Анн Жарден, дослідження лідерства Чередниченко І.П, концепція успіху К.О. Абульхановой-Славської, А.А. Налчаджяна.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж січня-липня 2024 року у м. Хмельницький на базі приватних підприємств та закладів освіти різних рівнів. У психологічному дослідженні для процедури дослідження було залучено 75 успішних (як на наш погляд) жінок віком від 32 до 52 років, з них 58 одружених, та 17 не одружених (м. Хмельницький).

*Результати дослідження.* Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що високий рівень лідерських якостей дійсно обумовлює професійну успішність жінок (37% з досліджуваної групи). Але 63% мають інші детермінанти і причини професійного успіху.

За результатами емпіричного дослідження була розроблена типологія жінок, за різним рівнем лідерства:

Перша група «Потенційно успішні жінки» – головною детермінантою є потреба у схваленні своєї діяльності та мотив досягнення успіху, тобто ці особистісні якості підсилюють спрямованість жінок на досягнення успіху.

Друга група «Вимушено успішні» мають низький рівень лідерських якостей, але досягають успіху, орієнтуючись на реальні обставини життя, завдяки високому рівню вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання. Так у них формується соціально обумовлена особистісна якість – вимушене лідерство, яке ми схильні розглядувати як механізм адаптації до соціального середовища та компенсації відсутності достатнього рівня лідерства.

Вимушене лідерство – це здатність адаптуватися до умов у ситуаціях, зобов'язуючих людину обирати діяльність всупереч власним індивідуальним особливостям, а саме ставати лідером, виховати у себе риси, притаманні істинному лідеру.

Третя група «Успішні за волею долі» мають середній рівень лідерських якостей, низький рівень вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання. Досягають успіху переважно за допомогою інших. За умов певних життєвих обставин в них виникає мотивація до успіху, але при цьому їм не потрібне схвалення інших. Вони в цілому завжди орієнтовані на задоволення власних потреб і досягнення цілей.

### **П.Р. Данчук**

учениця 32 групи Кам'янець-Подільського ліцею № 18,

Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **О.А. Логвіна,**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ СЕЛФГАРМУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, МОТИВИ ТА ПІДХОДИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ**

У сучасному світі проблема селфгарму серед підлітків стає все більш актуальною та викликає занепокоєння серед психологів, освітян, батьків і суспільства загалом. Селфгарм, або ж самопошкодження, є видом деструктивної поведінки, що полягає у навмисному завданні собі

фізичної шкоди. Серед підлітків він часто стає способом впоратися з негативними емоціями, внутрішніми конфліктами, а також спробою самовираження чи досягнення певного рівня емоційного звільнення. Ця поведінка зазвичай не має суїцидальних намірів, але значно підвищує ризик серйозних психологічних наслідків та розвитку психічних розладів у майбутньому (Ковальчук, 2022).

За даними досліджень, поширеність селфгарму серед підлітків у світі становить від 17% до 30% залежно від країни та методів дослідження. Наприклад, в країнах Західної Європи та США відзначають високий рівень випадків самопошкодження серед підлітків, а частота такого явища має тенденцію до зростання останніми роками. В Україні ситуація також є тривожною, хоча проблема селфгарму серед підлітків часто лишається недооціненою або не має належної суспільної уваги через недостатню обізнаність та стигматизацію теми. Згідно з окремими дослідженнями, до 15-20% українських підлітків хоча б раз практикували певні форми самопошкоджувальної поведінки, причому значна частина з них – систематично.

Розуміння причин та мотивів селфгарму серед підлітків є необхідним для розробки ефективних підходів до профілактики цієї поведінки. Адекватне реагування на цей виклик допоможе забезпечити безпечніше середовище для розвитку підлітків, зменшити негативні наслідки для їхнього психологічного здоров'я, а також підвищити рівень обізнаності батьків, вчителів та самих підлітків про цю проблему (Захарченко, 2021).

Селфгарм (від англ. «self-harm») або ж самопошкодження – це будь-які навмисні дії, спрямовані на заподіяння фізичної шкоди власному тілу без суїцидальних намірів. Важливо розуміти, що хоча такі дії можуть не мати на меті самогубство, вони відображають серйозні психологічні труднощі й можуть бути проявом внутрішнього конфлікту, тривоги, депресії чи емоційної напруги. У випадку підлітків самопошкодження часто стає своєрідним способом вираження емоцій, яких вони не можуть усвідомити або висловити іншими способами, а також формою психологічного захисту, способом відновлення контролю над собою чи емоційного звільнення (Уткіна, 2019).

Поведінковий паттерн самопошкодження відрізняється від разових або випадкових дій завдяки систематичності й повторюваності. Він може бути відповіддю на різні тригери: стресові події, конфлікти з однолітками, напруження в родині або почуття ізоляції. Залежно від

тривалості та інтенсивності, патерн селфгарму може розвиватися і переходити в більш стійку форму, що підвищує ризик негативних наслідків для фізичного та психологічного здоров'я підлітка (Ковальчук, 2022).

Селфгарм проявляється у різних формах, кожна з яких має свої специфічні ознаки та наслідки. Серед основних форм самопошкодження можна виділити наступні:

1. Різання (порізи) – одна з найбільш поширених форм селфгарму. Підлітки роблять порізи на різних ділянках тіла, зазвичай на руках чи ногах, використовуючи для цього гострі предмети. Ця форма самопошкодження найчастіше спрямована на полегшення психологічної напруги або отримання короткотривалого емоційного звільнення;

2. Побиття та нанесення синців – навмисне спричинення болю через удари по тілу чи обличчю. Підлітки можуть використовувати свої руки або предмети, щоб нанести собі синці, що є способом впоратися з почуттям провини чи самопокаранням;

3. Заборонене харчування та контроль над їжею – різноманітні форми порушення харчової поведінки, як-от навмисне голодування, переїдання або викликання блювоти. Такі дії можуть бути проявом внутрішньої боротьби з відчуттям контролю або як відповідь на низьку самооцінку;

4. Навмисне спричинення опіків – використання гарячих предметів чи рідин для того, щоб завдати собі опіків. Ця форма також є способом висловлення внутрішнього болю, часто супроводжується сильними почуттями провини або відчуттям емоційної порожнечі;

5. Пошкодження шкіри та волосся – наприклад, навмисне виривання волосся, дряпання або кусання себе. Такі дії можуть бути спричинені внутрішнім напруженням, занепокоєнням або бажанням переключити увагу на фізичний біль.

Кожна з цих форм селфгарму має свою специфіку та потенційні ризики для здоров'я. Важливо розуміти, що незалежно від форми самопошкодження, ці дії свідчать про глибокі емоційні переживання та потребують уваги з боку батьків, психологів та фахівців (Захарченко, 2021).

Селфгарм серед підлітків зазвичай є наслідком комплексу психологічних чинників, які формують певні поведінкові моделі та емоційні реакції. Ці чинники часто пов'язані з емоційною

нестабільністю, низькою самооцінкою, депресивними станами, тривожністю та особистісними рисами, що впливають на здатність підлітків справлятися зі стресом і регулювати свої емоції.

Мотиви, які спонукають підлітків до селфгарму, можуть варіюватися від емоційних потреб до бажання впоратися зі стресом або отримати соціальну увагу. Розуміння цих мотивів допомагає краще усвідомити природу самопошкоджувальної поведінки та розробити відповідні профілактичні заходи.

Одним із найбільш поширених мотивів селфгарму серед підлітків є *«самовираження»*. Багато підлітків використовують самопошкодження як спосіб виразити свої глибокі емоційні переживання, з якими вони не можуть або не хочуть ділитися з іншими. Селфгарм допомагає їм виявити почуття, які вони не можуть виразити словами, особливо якщо в їхньому оточенні немає можливості для відкритої емоційної комунікації.

Ще один мотив – *«самопокарання»*. Підлітки з низькою самооцінкою або тими чи іншими почуттями провини можуть вдаватися до селфгарму, вважаючи, що таким чином вони *«заслужують»* на покарання за свої дії, думки або переживання. Це часто зустрічається у підлітків, які вважають себе недостатньо добрими або думають, що розчарували оточуючих.

*«Управління стресом»* також є важливим мотивом. Коли підлітки переживають сильний емоційний дискомфорт, такий як тривога, гнів чи сум, вони можуть використовувати фізичний біль як засіб відволіктися або знизити внутрішню напругу. Самопошкодження забезпечує тимчасове полегшення, оскільки зосереджує їхню увагу на фізичному болю, а не на психологічному дискомфорті.

Соціальне оточення відіграє значну роль у формуванні мотивів селфгарму. Підлітки, які ростуть у середовищі, де емоційні проблеми зневажаються або ігноруються, можуть почуватися ізольованими та не знаходити підтримки, що підвищує ризик вдаватися до самопошкоджень як способу подолання емоційної самотності. Водночас селфгарм може також виконувати функцію соціального сигналу, коли підлітки несвідомо намагаються привернути увагу дорослих або однолітків до своїх емоційних проблем (Уткіна, 2019).

Сьогодні також вплив медіа суттєво посилює поширеність селфгарму серед підлітків. В інтернеті та соціальних мережах можна зустріти контент, що описує селфгарм або навіть романтизує

самопошкодження, подаючи його як прийнятний або стильний спосіб вираження емоцій. Особливо небезпечним є спільноти, де такі дії підтримуються та поширюються серед однолітків. Підлітки, які стикаються з таким контентом, можуть відчувати заохочення до селфгарму як прийнятної форми реакції на стресові ситуації (Захарченко, 2021).

Так, мотиви селфгарму можуть включати потребу в самовираженні, прагнення до самопокарання або управління стресом, а також вплив соціального оточення та медіа. Важливим завданням профілактики є надання підліткам альтернативних способів вираження емоцій і подолання негативних переживань.

З огляду на це, профілактика селфгарму потребує комплексного підходу, що поєднує психологічну підтримку, навчання емоційного самоконтролю, а також залучення соціального оточення, зокрема батьків, педагогів і шкільних психологів. Важливим є створення безпечного та підтримуючого середовища, де підлітки можуть відкрито висловлювати свої почуття та отримувати допомогу. Соціальні програми, спрямовані на підвищення обізнаності про селфгарм і способи боротьби зі стресом, сприяють формуванню здорових механізмів подолання труднощів і знижують ризик самопошкоджень (Ковальчук, 2022).

**Висновки.** Раннє втручання, психологічна підтримка та освітні програми є ключовими у профілактиці селфгарму серед підлітків. Інформування про здорові способи управління емоціями, розвиток навичок самоприйняття та сприяння позитивній комунікації допоможуть підліткам долати труднощі без шкоди для себе та сприятимуть зниженню поширеності цього явища в суспільстві.

#### **Список використаних джерел**

1. Захарченко М.В. Особливості прояву селфгарму серед підлітків: психологічний аналіз. *Український журнал з психології*. 2021. № 2. С. 34–47.
2. Ковальчук І.М. Соціальні мережі як фактор формування самопошкоджувальної поведінки у підлітків. *Психологічні перспективи*. 2022. №4. С. 92–105.
3. Уткіна Л.А. Самопошкодження: мотиви, фактори ризику та підходи до лікування. *Психологічний вісник*. 2019. №6. С. 54–67.

**Д.І. Куриця**

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

**Н.І. Максименко**

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

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Як відомо, інтелект забезпечує раціональне, конструктивне, оригінальне та гнучке пристосування до умов динамічного розвитку суспільства, що характеризується прискореним темпом технологічного прогресу. Важливою складовою інтелекту є емоційний інтелект, який у сучасному світі вважається основною соціальною навичкою, що входить до категорії «Soft skills». З'ясуємо сутність цього поняття, звертаючись до трактування самого терміну «інтелект», його природи та структури.

Інтелект зазвичай розглядається як здатність до пізнання, розуміння і вирішення завдань, а також адаптації до змінюваних умов навколишнього середовища. Він включає різні аспекти, зокрема, когнітивні процеси, такі як пам'ять, увага, мислення та здатність до аналізу. Емоційний інтелект, в свою чергу, фокусується на здатності розпізнавати, розуміти і керувати своїми емоціями, а також на вмінні взаємодіяти з емоціями інших людей. Тому емоційний інтелект є важливою складовою частиною загального інтелекту, що дозволяє ефективно функціонувати в соціумі та розв'язувати міжособистісні проблеми.

Термін «інтелект» було запропоновано Френсісом Гальтоном у ХІХ столітті. У психологічній науці існує кілька основних підходів до визначення інтелекту:

1. Інтелект як узагальнена здатність до навчання – таке визначення запропонували Р. Торндайк, А. Біне і Л. Полані. Вони вважали, що інтелект є здатністю адаптуватися до нових умов через навчання та засвоєння нових знань і навичок.

2. Інтелект як фундамент для абстрактного мислення – таку

концепцію висунули Ч. Спірмен і Р. Стернберг. Вони підкреслювали роль інтелекту в здатності до абстрактного мислення, тобто в умінні оперувати ідеями, які не обов'язково повинні бути безпосередньо пов'язані з конкретними об'єктами чи ситуаціями.

3. Інтелект як узагальнена схильність до розумової поведінки – цей підхід був розроблений Ж. Піаже, В. Штерном і Д. Векслером. Вони вважали, що інтелект визначає раціональне осмислення навколишньої дійсності і успішну взаємодію з оточенням, забезпечуючи ефективність адаптації до складних умов життя.

Ці різні трактування допомагають розуміти інтелект як багатогранну здатність, яка включає в себе не тільки когнітивні, але й соціальні аспекти, важливі для ефективної взаємодії в соціумі та адаптації до змінюваного світу.

Аналізуючи наукові теорії інтелекту, дійсно, не існує єдиного підходу до його природи, оскільки на формування інтелекту впливають як соціальні, так і генетичні фактори. Крім того, інтелект можна розглядати як форму адаптації до середовища та механізм регуляції пізнавальної діяльності. Ось деякі з найбільш впливових теорій інтелекту:

1. Двохфакторна теорія Ч. Спірмена – згідно з цією теорією, інтелект складається з двох компонентів: глобального фактору «g» (загальної інтелектуальної здібності) і спеціальних факторів «s» (які відповідають за окремі види пізнавальної діяльності). Спірмен вважав, що всі інтелектуальні здібності взаємопов'язані через загальний фактор інтелекту, хоча також існують індивідуальні здібності до певних видів діяльності.

2. Мультифакторна теорія Л. Терстоуна – Льюїс Терстон запропонував, що інтелект складається не з одного загального фактора, а з кількох окремих факторів, які є незалежними один від одного. Всього він виокремив 7 основних факторів інтелекту: вербальні здібності, числові здібності, просторові уявлення, пам'ять, швидкість обробки інформації, індукція і абстрактне мислення.

3. Кубічна модель інтелекту Дж. Гілфорда – Дж. Гілфорд розвинув теорію, в якій інтелект уявляється як куб, що складається з трьох основних компонентів: продукції (типів мислення), операцій (когнітивних процесів), вмісту (типів інформації). Гілфорд пропонував велику кількість можливих поєднань цих компонентів, що робить його модель досить комплексною.



4. Теорія Р. Кеттелла – Реймонд Кеттелл виокремив два типи інтелекту: кристалізований інтелект (знання, яке накопичується протягом життя і залежить від освіти та досвіду) і рідкий інтелект (здатність до абстрактного мислення, вирішення нових завдань, яка не залежить від освіти). Кеттелл вважав, що рідкий інтелект з віком зменшується, а кристалізований, навпаки, збільшується.

5. Модель інтелектуального діапазону В.М. Дружиніна – Володимир Дружинін пропонував концепцію, в якій інтелект оцінюється не лише за допомогою стандартних тестів на розумову діяльність, але і через здатність людини адаптуватися до соціальних умов, вирішувати проблеми у різних сферах життя та демонструвати ефективність у взаємодії з іншими людьми.

6. Теорія про сім видів інтелекту – цю теорію запропонував Говард Гарднер. Він стверджує, що інтелект не є єдиним і непохитним поняттям, а складається з кількох незалежних, але взаємопов'язаних видів інтелекту, таких як логіко-математичний, вербально-літературний, просторовий, музичний, кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. Гарднер підкреслює, що кожна людина може володіти певним набором інтелектуальних здібностей, які не можна виміряти традиційними тестами IQ.

Ці теорії разом допомагають створити багатогранне уявлення про інтелект, враховуючи не лише когнітивні аспекти, але й соціальні та емоційні фактори, що визначають інтелектуальний розвиток особистості.

Слід відмитити, що існують різновиди інтелекту, які комплексно забезпечують ефективність особистості.

Так, Говард Гарднер у своїй теорії множинних інтелектів виокремив сім відносно незалежних інтелектуальних компетенцій, кожна з яких відповідає за різні аспекти людського пізнання і діяльності:

1. Вербальний інтелект – здатність до ефективного використання мови, як у письмовій, так і в усній формі. Це включає чутливість до значень слів, граматичних структур і ритму мови, а також вміння запам'ятовувати і відтворювати мовні вирази. Люди з високим вербальним інтелектом, як правило, є хорошими письменниками, ораторами чи журналістами.

2. Логіко-математичний інтелект – здатність до логічного мислення, вирішення математичних і абстрактних задач. Цей інтелект включає здатність аналізувати проблему, виявляти зв'язки між

об'єктами та концепціями, працювати з числами і формулами, а також ефективно здійснювати маніпуляції з абстракціями.

3. Тілесно-кінестетичний (тактильний) інтелект – це здатність використовувати своє тіло для виконання різноманітних фізичних завдань. Включає вміння працювати з інструментами, здійснювати рухи в спорті, танцях, акробатиці чи інші виконавчі дії, що потребують високої координації та точності рухів.

4. Просторовий інтелект – здатність орієнтуватися в просторі, створювати уявлення об'єктів, маніпулювати ними в розумі і відтворювати зорово-просторові образи. Люди з високим просторовим інтелектом часто успішно працюють в архітектурі, дизайні, живопису, фотографії або у сфері навігації.

5. Музичний інтелект – здатність розпізнавати, відтворювати, створювати музику та відчувати емоційні відтінки в музиці. Люди з високим музичним інтелектом мають добре розвинену слухову пам'ять, вміння створювати музику та виконувати її на різних інструментах.

6. Інтерперсональний (міжособистісний) інтелект – здатність розуміти інших людей, розпізнавати їхні емоції, мотиви та бажання. Це важливий аспект соціальної взаємодії, який дозволяє людині ефективно працювати в команді, вести переговори, розв'язувати конфлікти та виявляти емпатію.

7. Інтраперсональний (внутрішньоособистісний) інтелект – здатність розуміти і контролювати свої власні емоції, відчуття, думки і мотиви. Це також включає здатність рефлексувати над власним досвідом і приймати відповідальні рішення, що відповідають внутрішнім переконанням та життєвим цілям.

Ця теорія значно розширює уявлення про інтелект, підкреслюючи, що інтелект не обмежується лише традиційними когнітивними здібностями, а охоплює широкий спектр навичок і таланту, важливих для успішної адаптації в різних життєвих ситуаціях.

**Висновки.** Емоційний інтелект можна розглядати як складну структуру, що поєднує інтелектуальні та емоційні аспекти, реалізуючись через взаємодію адаптивних, когнітивних, емоційних і соціальних навичок людини. Когнітивний компонент пов'язаний із здатністю сприймати й розуміти як свої власні, так і чужі емоції. Емоційний аспект охоплює емоційні характеристики та особливості їх оцінки з огляду на індивідуально-психологічні та соціальні фактори. Соціально-

комунікативний компонент дозволяє використовувати емоції для ефективного спілкування та взаємодії в соціальному середовищі.

### Список використаних джерел

1. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1 (27). С. 96–104.

dr **Joanna Leśniak**  
Uniwersytet Rzeszowski

## RODZINA I ZWIĄZKI – POJĘCIA I DEFINICJE

**Abstrakt.** Rodzina jest podstawową i najważniejszą grupą społeczną, na której opiera się społeczeństwo. Występuje w formach zróżnicowanych historycznie i kulturowo. Podstawą więzi międzyludzkich jest małżeństwo i pokrewieństwo ponieważ decyduje o istnieniu rodziny oraz gwarantuje ciągłość biologiczną. Funkcje rodziny określić można jako specjalistyczne i ciągłe działania członków rodziny, wynikają z bardziej lub mniej uświadomionych sobie przez nich zadań, podejmowanych w wyznaczonych przez normy ramach. Związki natomiast określone są prawem, obyczajem, religią, tradycyjnymi wzorami wzajemnych oddziaływań oraz zaangażowaniem uczuciowym członków.

**Słowa kluczowe:** Rodzina, związek, więzi międzyludzkie, funkcje rodziny, rodzaje rodzin i związków,

Literatura przedmiotu podaje różne definicje dotyczące pojęcia rodziny. Twórca socjologii – Augustin Comte uważał, że rodzina stanowi podstawową grupę społeczną, na której opiera się społeczeństwo (za: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, 2009, s. 13).

Słownik języka polskiego przedstawia definicję rodziny jako formę życia zbiorowego, występującą w zróżnicowanych historycznie i kulturowo formach (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rodzina;4011746.html>)

Z kolei Katechizm Kościoła Katolickiego w rozdziale zatytułowanym «Rodzina» wyjaśnia, że:

1. «Aby rozwijać się zgodnie ze swoją naturą, osoba ludzka potrzebuje życia społecznego. Niektóre społeczności, jak rodzina i państwo, odpowiadają bardziej bezpośrednio naturze człowieka» (KKK 1891).

2. «Wspólnota małżeńska jest ustanowiona przez zgodę małżonków. Małżeństwo i rodzina są ukierunkowane na dobro małżonków oraz prokreację

i wychowanie dzieci. Miłość małżonków i przekazywanie życia dzieciom ustanawiają między członkami tej samej rodziny związki osobowe i podstawowy zakres odpowiedzialności» (KKK 2201)

3. «Mężczyzna i kobieta połączeni małżeństwem tworzą ze swoimi dziećmi rodzinę. Ten związek jest uprzedni wobec uznania go przez władzę publiczną; narzuca się sam. Należy go uważać za normalny punkt odniesienia w określaniu różnych stopni pokrewieństwa» (KKK 2202) ([https://www.teologia.pl/m\\_k/kkk1r02.htm](https://www.teologia.pl/m_k/kkk1r02.htm)).

W. Okoń pisze, że rodzina stanowi: «małą grupą społeczną, składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych, rodziców łączy więź społeczna, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna, określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie» (W. Okoń, 2001, s. 337).

Podstawą więzi międzyludzkich jest małżeństwo i pokrewieństwo ponieważ decyduje o istnieniu rodziny oraz gwarantuje ciągłość biologiczną. Pokrewieństwo może być:

- rzeczywiste (między rodzicami i dziećmi własnymi) oraz zastępcze (między rodzicami i dziećmi przybranymi). Pokrewieństwo może zachodzić w:

1. Linii prostej:

- a) wstępnej: rodzice, dziadkowie, pradziadkowie
- b) zstępnej: dzieci, wnuki itd.

2. Linii bocznej: rodzeństwo, ciotki, wujowie, kuzynowie itd.

Związkom emocjonalnym niewątpliwie sprzyja nieformalna organizacja życia rodzinnego, wspólnota miejsca zamieszkania, wspólny majątek, nazwisko i kultura duchowa. Członkowie rodziny żyją zazwyczaj pod jednym dachem i tworzą jedno tzw. gospodarstwo domowe.

Wyróżnić można następujące rodzaje rodziny:

I. a) Rodzina mała - obejmujące 2 lub 3 pokolenia

b) Rodzina wielka - kilka rodzin połączonych pokrewieństwem w linii bocznej

II. a) Nuklearna – 2 pokolenia – rodzice i dzieci

b) Wielopokoleniowa - kilka pokoleń.

Związki określone są prawem, obyczajem, religią, tradycyjnymi wzorami wzajemnych oddziaływań oraz zaangażowaniem uczuciowym członków.

Typy związków:

1. Monogamiczne - dwoje małżonków

## 2. Poligamiczne:

- jeden mężczyzna wiele kobiet (poligymia)
- jedna kobieta wielu mężczyzn (poliandria).

3. Endogamiczne - oboje małżonków pochodzi z jednej zbiorowości

4. Egzogamiczne - małżonkowie pochodzą z różnych zbiorowości

5. Patriarchalne - dominacja mężczyzny

6. Matriarchalne - dominacja kobiet

7. Patrylinearne - dziedziczenie nazwiska i majątku po ojcu

8. Matrylinearne - dziedziczenie nazwiska i majątku po matce

Zbigniew Tyszkowski określił funkcje rodziny jako specjalistyczne i ciągłe działania członków rodziny, które wynikają z bardziej lub mniej uświadomionych sobie przez nich zadań, podejmowanych w wyznaczonych przez normy ramach.

Funkcje rodziny wg Z. Tyszkowskiego:

1. Materialno-ekonomiczna – zaspokajanie materialnych potrzeb, (praca zawodowa rodziców, edukacja dzieci)

2. Opiekuńczo-zabezpieczająca – zapewnienie bezpieczeństwa materialnego i fizycznego członkom rodziny: pielęgnacja niemowląt i małych dzieci, pomoc materialna dla osób starszych (rodziców, dziadków itp.), opieka fizyczna nad osobami potrzebującymi wsparcia.

3. Prokreacyjna - powoływanie do życia potomków:

- zaspokojenie potrzeby bycia rodzicem,
- utrzymanie biologicznej ciągłości rodziny i istnienia społeczeństwa-wymiana pokoleń.

4. Seksualna - zaspokajanie potrzeb seksualnych małżonków.

5. Legalizacyjno-kontrolna:

- przyswajanie norm etycznych i społecznych,
- stosowanie kontroli zachowania poszczególnych członków rodziny,
- zapobieganie dewiacyjnym zachowaniom młodzieży poprzez kontrolę ich zachowania lub skuteczną interwencję we właściwym momencie.

6. Stratyfikacyjna:

- określenie statusu społecznego ze względu na pochodzenie rodzinne;
- przynależność członków rodziny do określonych klas czy warstw społecznych.

7. Socjalizacyjna – wieloletnie kształtowanie osobowości dziecka, przygotowanie go do życia w społeczeństwie, do pełnienia zadań społecznych (przekazywanie wiedzy, wpajanie wzorów zachowania i określonego systemu wartości).

## 8. Kulturalna:

- wprowadzanie dziecka w świat kultury danego społeczeństwa oraz budzenie wrażliwości na wartości estetyczne i duchowe.
- umożliwienie czynnego uczestnictwa w świecie kultury i sztuki  
→ rozwój własnych predyspozycji oraz zdolności.

## 9. Religijna:

- wychowanie w duchu religijnym, - ukazywanie związku sensu życia z wiarą w Boga,
- religijne uzasadnianie norm moralnych (etyka);
- uczestnictwo w obrzędach religijnych,

10. Rekreacyjno-towarzyska - zaspokajanie potrzeb utrzymywania kontaktów z przyjaciółmi- niezbędny dla:

- zachowania równowagi psychicznej,
- uniknięcia poczucia osamotnienia,
- psychicznego odprężenia i wypoczynku.

11. Emocjonalno-ekspresyjna - wypełnianie potrzeby intymnego kontaktu psychicznego, który nie może być zrealizowany poza gronem najbliższej rodziny:

- związek uczuciowy między współmałżonkami,
- wzajemne związki uczuciowe między rodzicami, a dziećmi i rodzeństwem,
- więzi uczuciowe zachodzące w ramach trzech pokoleń (miłość, przynależność, bezpieczeństwo, higiena psychiczna),  
→ zaufanie, szczęście, równowaga emocjonalna, prawidłowy rozwój osobowości przez możliwość jej wyrażania (Tyszka Z. (2003).

Niewątpliwie rodzina odgrywa podstawową rolę w kształtowaniu zdrowia psychicznego dziecka, a tym samym kondycja rodziny ma zasadnicze znaczenie dla zdrowia psychicznego całego społeczeństwa.

## **Bibliografia**

1. Bradshaw, J., (1994), Zrozumieć rodzinę, Wydawnictwo: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości;
2. Ładyszyński A. (red.), (2012), Pedagogika rodziny. In statu nascendi czy uznana subdyscyplina?, Wydawca: Atut
3. Kwak A., (2003), Dziecko i rodzina we współczesnym świecie, «Studia nad Rodziną», Studia nad Rodziną, Tom 1. 7/1 (12), 81-88
4. Kawula S. , Brągiel J., Janke A.W., (2009), Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń,

5. Margasiński A.(red.)(2016), Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania, Polskie Forum Psychologiczne, Tom 21, Numer 3,
6. Okoń W., (2001), Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa,
7. Tyszka Z. (2003), Rodzina we współczesnym świecie, Wydawnictwo Naukowe U A M, Poznań
8. Ziemska M.(red.), (2005), Rodzina współczesna, Wydawnictwo UW, Warszawa
9. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rodzina;4011746.html>
10. [https://www.teologia.pl/m\\_k/kkk1r02.htm](https://www.teologia.pl/m_k/kkk1r02.htm)

**Dr Justyna Meissner-Łozińska**  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Rzeszowski

## **KSZTAŁTOWANIE SENSU ŻYCIA MŁODZIEŻY JAKO WYZWANIE WYCHOWAWCZE**

**Problematyka sensu życia.** We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, kształtowanie sensu życia młodzieży staje się jednym z kluczowych wyzwań wychowawczych. Młodzi ludzie, konfrontując się z różnorodnymi wpływami społecznymi, technologicznymi i kulturowymi, często borykają się z pytaniami o swoją tożsamość, wartości i cele życiowe. W obliczu presji otoczenia oraz niepewności przyszłości, zadanie dorosłych polega na stworzeniu przestrzeni edukacyjnej, w której młodzież będzie mogła odkrywać i rozwijać swój osobisty sens życia.

Pytania o sens życia leżą w ludzkiej naturze i cechują każdego człowieka. Odkrywanie sensu swojego życia, zwłaszcza w okresie dorastania, stanowi warunek normalnego funkcjonowania zarówno w życiu osobistym jak i społecznym. Ma on kontekst społeczno-kulturowy i jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Zagadnienie to jest w sposób szczególny aktualne w dzisiejszej rzeczywistości, kiedy mamy do czynienia z wielorakimi problemami natury politycznej, gospodarczej, społecznej, co z kolei rzutuje na sferę aksjologii. Charakteryzuje się ona rozchwianiem moralnym, niespójnością norm i wartości, rozpadem ideałów, kryzysem tożsamości, labilnością postaw. Kondycja moralna staje się niejednokrotnie ambiwalentna i wieloznaczna, co sprawia, że człowiek współczesny czuje się bezradny i

zagubiony. Stawia pytania o sens własnego życia, które nurtują szczególnie natarczywie w okresie młodości.

Pojęcie sensu życia w obejmuje psychologii trzy główne sfery: poznawczą, motywacyjną i emocjonalną. Sfera poznawcza zawiera zbiór sądów, przekonań oraz uogólnień, które umożliwiają stawianie egzystencjalnych pytań, nadawanie znaczenia życiowym doświadczeniom oraz interpretację i wyjaśnianie osobistego sensu życia. Sfera motywacyjna jest powiązana z potrzebami, celami i wartościami. Jak zauważa R. Klamut, wartości pełnią rolę drogowskazów w życiu, wskazując cele, do których dążymy, oraz sposób, w jaki przeżywamy nasze życie. Wybór celów i ich realizacja nadają sens oraz znaczenie indywidualnej egzystencji<sup>15</sup>.

Psychologia humanistyczna postrzega człowieka jako jedność biologiczną, psychologiczną i duchową, w której dążenie do sensu odgrywa kluczową rolę. Głównym przedstawicielem tego nurtu jest wiedeński neuropsycholog V. E. Frankl, który definiuje sens życia jako subiektywną satysfakcję, powiązaną z celowym działaniem ukierunkowanym na wartości. Według Frankla, człowiek nie tworzy sensu, lecz odkrywa go w rzeczywistości<sup>16</sup>. Jest on także twórcą logoterapii, która skupia się na poszukiwaniu sensu życia, nie narzuca konkretnego sensu, lecz wspiera jednostkę w odkrywaniu własnego sensu egzystencji.

Socjologia podchodzi do problematyki sensu życia z nieco innej perspektywy, uwzględniając uwarunkowania społeczne. W poszukiwaniu sensu życia angażują się różne grupy społeczne, od rodziny aż po naród. Warunki społeczne mogą zatem wpływać zarówno na potrzebę odnajdywania sensu życia, jak i na metody jego realizacji.

Postawa wobec sensu życia jest procesem dynamicznym, który rozwija się przez całe życie. Frankl podkreśla, że sens życia, jako kategoria związana z bytnością ludzką, towarzyszy człowiekowi na każdym etapie jego rozwoju<sup>17</sup>. W okresie przejścia z dzieciństwa w dorosłość, potrzeba odnalezienia sensu staje się szczególnie intensywna. W tym czasie problemy egzystencjalne są odczuwane z dużą siłą. Poczucie sensu wpływa na młodzież, skłaniając ją do pracy nad sobą, rozwijania swoich umiejętności oraz wyznaczania kierunku samorealizacji.

---

<sup>15</sup> R. Klamut, *Cel – czas – sens życia*, Lublin 2002, s. 25.

<sup>16</sup> V. E. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*, Warszawa, 1978, s. 15-18.

<sup>17</sup> V. E. Frankl *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa 1978.



**Poczucie sensu życia w wymiarze edukacyjnym.** W kontekście pedagogiki, ważnym aspektem związanym z poczuciem sensu życia młodzieży są zwłaszcza uwarunkowania tego poczucia oraz wpływ, jaki wywierają różne środowiska wychowawcze na jego rozwój. A zatem, zakładając, że poczucie sensu życia ewoluuje równoległe z indywidualnym rozwojem, oznacza to, że instytucje edukacyjne powinny aktywnie uczestniczyć w tym procesie. Poczucie sensu życia w wymiarze edukacyjnym jest kluczowym elementem, który wpływa na rozwój osobisty uczniów oraz ich motywację do nauki. W tym kontekście rodzi się pytanie o rolę, jaką oświata odgrywa w kształtowaniu potrzeby oraz poczucia sensu życia. Poniżej wyłaniają się następujące praktyczne obserwacje i sugestie:

Po pierwsze, nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy powinni być świadomi, że potrzeba sensu życia, obok potrzeb poznawczych i emocjonalnych, jest jednym z kluczowych motywatorów ludzkiego działania. W związku z tym ważne jest, aby ułatwić młodym ludziom poszukiwanie odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne oraz określić system wartości, który stanie się fundamentem dla ich poczucia sensu życia. Do obowiązków pedagogicznych należy poruszanie tej problematyki w różnych kontekstach dydaktyczno-wychowawczych, zwłaszcza gdy młodzież staje w obliczu wyzwań związanych z trudną sytuacją osobistą lub społeczną.

Do istotnych zadań wychowawcy należy ponadto dostarczanie uczniom odpowiednich wzorców moralnych, kierowanie ich ku wartościom uniwersalnym oraz wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów życiowych. Nauczyciel musi być przygotowany na sytuacje, w których system wartości młodych ludzi może być niespójny, co prowadzi do wewnętrznych konfliktów i napięcia emocjonalnego. W związku z tym proces kształtowania poczucia sensu życia powinien odbywać się w harmonii między myślami, uczuciami a wolą. Dotychczasowe badania nad sensem życia wskazują, że młodzież stara się precyzować swoje cele życiowe w oparciu o przyjęte wartości. Cele te nie zawsze są ambitne; często są łatwo osiągalne i mają bardziej indywidualny niż społeczny wymiar. Niezależnie od ich charakteru nadają one życiu określony sens, motywują do działania i pomagają utrzymać równowagę psychiczną.

Wielu autorów podkreśla, że młodzi ludzie często podejmują refleksje na temat poczucia sensu w trudnych momentach swojego życia. W takich sytuacjach szczególnie ważna jest pomoc wychowawcy, który powinien wskazywać kierunek w tworzeniu własnej drogi życiowej. Młodzież należy chronić przed okolicznościami, które mogą prowadzić do poczucia pustki

życiowej, ponieważ są one niekorzystne dla rozwoju osobowości. Jak zauważa K. Obuchowski, takie sytuacje mogą być niebezpieczne, prowadząc do ucieczki w świat iluzji lub uzależnień, co w dłuższej perspektywie może stać się źródłem nerwic<sup>18</sup>. Z tego względu do obowiązków nauczyciela należy podejmowanie działań profilaktycznych, które zapobiegają występowaniu apatii, zniechęcenia, negacji oraz pustki egzystencjalnej, a także wspieranie młodzieży w budowaniu własnej drogi życiowej.

Po drugie, rodzi się pytanie o metody pracy wychowawczej, które sprzyjają kształtowaniu poczucia sensu życia. Niewątpliwie pomocny jest partnerski styl wychowania, który sprawia, że wychowankowie chętniej dzielą się swoimi problemami, unikając jednocześnie nerwic, uzależnień czy agresji. Wychowawca powinien wykorzystywać różne okazje do nawiązywania relacji, nie ograniczając się jedynie do godzin wychowawczych czy lekcji, ale również angażując się w różnorodne kontakty pozalekcyjne i pozaszkolne, podczas których może ukazywać młodzieży świat wartości oraz proponować różne rozwiązania. Jak zauważa V. E. Frankl, nie może on jednak dostarczać gotowych odpowiedzi na pytania o sens życia, ponieważ każdy przypadek jest specyficzny. Dzięki wychowaniu młody człowiek osiąga «kolejne etapy dojrzałości, które objawiają się w odkrywaniu własnej tożsamości»<sup>19, 20</sup>.

W konkluzji można stwierdzić, że kształtowanie poczucia sensu życia w kontekście edukacyjnym jest procesem złożonym, w którym kluczową rolę odgrywają nauczyciele i wychowawcy. Ich partnerski styl wychowania sprzyja otwartości młodzieży na dzielenie się swoimi problemami, co przyczynia się do unikania sytuacji kryzysowych. Wspieranie młodych ludzi w odkrywaniu wartości i podejmowaniu świadomych wyborów jest niezbędne, aby mogli oni rozwijać swoją tożsamość i osiągać osobistą dojrzałość.

Wychowawcy powinni wykorzystywać różnorodne okazje do nawiązywania relacji z uczniami, zarówno w trakcie zajęć szkolnych, jak i poza nimi, co umożliwia im prezentację wielorakich wartości. Ważne jest, aby młodzież miała przestrzeń do eksploracji swoich potrzeb i aspiracji, a także aby mogła samodzielnie kształtować cele życiowe. W ten sposób proces edukacji staje się nie tylko narzędziem przekazywania wiedzy, ale również

---

<sup>18</sup> K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995, s. 285.

<sup>19</sup> A. Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1993, s. 46.

<sup>20</sup> J. Meissner-Łozińska, *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domów dziecka*, Rzeszów 2011, s. 85-86.

istotnym czynnikiem wspierającym młodych ludzi w ich drodze do odnalezienia sensu życia.

Na zakończenie należy rozważyć kilka problemów w kontekście kształtowania poczucia sensu życia młodzieży:

-brak dostatecznej indywidualizacji i autonomii w procesie edukacji (ramy programowe i standaryzacja - demotywuje do zaangażowania w edukację i poczucie sensu);

-presja osiągnięć szkolnych (system edukacji koncentrujący się na ocenach i wynikach, prowadzi do wypalenia, stresu i poczucia braku sensu);

-niewystarczające wsparcie emocjonalne i specjalistyczne w szkole (zbyt mała ilość specjalistów, mentorów, pomocnych w rozwiązywaniu problemów życiowych, motywowaniu do rozwoju osobistego);

-niedostateczne przygotowanie do samodzielnego, dorosłego życia (brak wystarczającej edukacji w zakresie praktycznych umiejętności życiowych, co prowadzi do rozbieżności między edukacją a codziennym życiem);

-niepewność rynku pracy i zawodowej przyszłości (trudności z odnalezieniem sensu w kontekście szybko zmieniającego się rynku pracy i zróżnicowanych możliwości zawodowych);

-zmieniające się wartości i normy społeczne (wzrost indywidualizmu, przemiana norm społecznych, wpływają na rozbieżności pomiędzy wartościami promowanymi w szkole a cenionymi przez młodzież, co utrudnia odnalezienie sensu w edukacji);

-media społeczne i cyfryzacja (narażenie młodzieży na nierealistyczne wzorce sukcesu i szczęścia, rozbieżne z rzeczywistością edukacyjną i własnymi oczekiwaniami);

-narastający kryzys zdrowia psychicznego (wzrost wśród młodych ludzi depresji, zaburzeń lękowych, wpływający negatywnie na dostrzeganie sensu w edukacji i przyszłości, dodatkowo potęgowane wymaganiami edukacyjnymi);

-edukacja zdalna i hybrydowa (pandemia COVID-19 wprowadziła masowe zmiany w formie edukacji, mające wpływ na interakcje społeczne, prowadzące do poczucia bezsensowności i osamotnienia).

Rozwiązanie tych trudności wymaga holistycznego podejścia do edukacji, które uwzględnia nie tylko rozwój intelektualny, ale także emocjonalny i społeczny młodzieży.

### **Bibliografia**

1. Frankl V. E., *Nieświadomy Bóg*, Warszawa, 1978.

2. Frankl V. E., *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa 1978.
3. Klamut R., *Cel – czas – sens życia*, Lublin 2002.
4. Meissner-Łozińska J., *Poczucie sensu i bezsensu życia u wychowanków domów dziecka*, Rzeszów 2011.
5. Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
6. Tchorzewski A., *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1993.

**Janusz Miąso**

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski

## **PSYCHOLOGIA MEDIÓW - WPLYW KUMULATYWNY JAKO NAJCZĘSTSZE I NAJBARDZIEJ NIEBEZPIECZNE ODDZIAŁYWANIE NOWYCH MEDIÓW NA OSOBOWOŚĆ WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA**

Wprowadzenie. Oddziaływanie współczesnych nowych mediów na człowieka intensyfikuje się z każdą chwilą, ale też staje się coraz bardziej ukryte, perfidne, trudne do rozpoznawania, diagnozowania, badania, czasem nawet pada takie stwierdzenie, iż to jakaś dziwna niewidzialna ręka działa na nas zawsze i wszędzie. Tymczasem psychologia mediów i pedagogika medialna mobilizuje do coraz bardziej profesjonalnego badania, diagnozowania, rozpoznawania a przede wszystkim profilaktycznego działania, które pomoże tak wzmocnić się człowiekowi, iż nowe media będą pomocą a nie destrukcją.

Rodzaje wpływu mediów na człowieka. Wśród rodzaju wpływu mediów na człowieka i jego osobowość wymienia się wpływ bezpośredni, kumulatywny i podświadomy (zob. Lepa, 2000). Oczywiście każdy z nich ma swoją specyfikę, moc i skalę oddziaływania. Często wpływ podświadomy bywa traktowany jako bardzo niebezpieczny a wprost perfidny, bo to ukryty przekaz, często w reklamie, który zostawia mocny i głęboki ślad i modyfikuje nasze zachowania i naszą osobowość. Natomiast moim zdaniem, aktualnie jednym z mocniejszych modeli oddziaływania nowych mediów na osobowość człowieka jest przekaz kumulatywny.

Wpływ kumulatywny jako długofalowana modyfikacja zachowań i osobowości współczesnego człowieka (*nie siłą..., ale częstością padania kropla draży skalę...*)

Wpływ ten:

- jest zasadniczo niedostrzegalny, zwłaszcza w poszczególnych fazach, wiąże się też z ogromną skalą czasową korzystania z nowych mediów, gdzie zauważa się czasem totalną immersję w świat mediów, bo są osoby, które cały czas są w sieci;
- następuje mechanizm drażenia, etap przygotowuje następny etap i tak coś nas albo wzmacnia albo dezintegruje;
- ślad w psychice zaczyna być widoczny dopiero po dłuższym czasie – spotęgowany, zaskakujący jednostkę i otoczenie... np. nagłe wybuchy agresji lub apatia, depresja (dziś coraz częstsza); to właśnie «śladowanie» albo «ścieżkowanie», to też tworzenie totalnego związku z jakimś medium, grupą, ludźmi, bez czego czasem coraz trudniej żyć i funkcjonować (zob. Lepa, 2000).

Podsumowanie. Cały ten proces oddziaływania nowych mediów na osobowość współczesnego człowieka naprawdę aktualnie się dokonuje, to nie jest fikcja literacka, skutki są niestety bardzo łatwo dostrzegalne, czasem dramatyczne lub nawet tragiczne, dlatego im więcej profilaktyki, a więc przede wszystkim realnych oddziaływań, spotkań, bliskości tym więcej nadziei na to, że nowe media będą pomocą a nie destrukcją dla budowania lepszego człowieczeństwa i społeczeństwa (zob. Spitzer).

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

Dr **Radosław Malikowski**  
Kolegium Nauk Społecznych UR  
Instytut Pedagogiki

## **EDUKACJA W OBLICZU WSPÓŁCZESNYCH PRZEZMIAN SPOŁECZNYCH**

Zmiany zachodzące we wszystkich sferach życia codziennego wymuszają nowe spojrzenie na rolę edukacji w kształtowaniu nowoczesnego społeczeństwa. Współczesny rozwój informacyjno – innowacyjno –

społeczny staje się zjawiskiem o zasięgu globalnym. Edukacja na każdym etapie rozwoju społecznego była, jest i będzie filarem i siłą wymuszającą przeobrażenia i modernizację wielu czynników społecznych. W okresie transformacji społecznej ważnym zadaniem jest konieczność budowania «nowego podejścia do edukacji» tzn. wprowadzać oddziaływanie, gdzie zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży stosowne będzie do ideałów odpowiadających współczesnym wyobrażeniom. Nowoczesna edukacja musi uwzględniać wiedzę i umiejętności a przede wszystkim zdolności adaptacyjno – inspiracyjne do zmian. Obecna epoka to czas przełomów w polityce, gospodarce i życiu duchowym. Stare struktury społeczne i teoretyczne upadają, względnie tracą wiarygodność. Nowe nie zaspokajają ludzkich potrzeb, aspiracji i nadziei. Następuje rozproszenie postaw, poglądów oraz zamęt duchowy i teoretyczny [8: s.18].

Wstąpienie Polski w 2004 roku do Unii Europejskiej było niewątpliwie doniosłym wydarzeniem w rozwoju kraju. J. Mucha i M.S. Szczepański jeszcze przed przystąpieniem Polski do struktur unijnych pisali o konieczności podejmowania działań modernizacyjnych w każdej dziedzinie życia [7: s.9].

T. Todorow w swojej refleksji nad zmianą społeczną uwzględnia «racjonalność» która może być podstawą do przebudowy społecznej. «Sprawiedliwość» oznaczającą wyższość dobra nad interesami prywatnymi, demokracja rozumiana jako możliwość i umiejętność współdecydowania o wspólnych losach wszystkich obywateli. Autor ten nie wyobraża sobie demokracji obywatelskiej bez «wolności osobistej» pojmowanej jako zdolność działania zgodnie z własną wolą oraz bez «tolerancji uznającej różnorodność ludzi, społeczeństw» a ta, by móc się rozwijać potrzebuje jeszcze «jakości»- wartość oznaczającą separację religii i państwa, co w praktyce w Europie oznacza «zepchnięcie praktyk religijnych do sfery prywatnej oraz nienarzucanie nikomu na siłę jakichkolwiek ideologii czy dogmatów wiary» [13].

Cz. Banach zwraca uwagę na trzy wyróżniające się typy postaw właściwych transformacji społecznej. Są to postawy adaptacji, twórczości i ucieczki [1].

Szczególnie postawy adaptacji i twórczości wymagają od jednostki zdolności samorealizacji i umiejętności niekonwencjonalnego działania oraz kreowania rzeczywistości.

K. Denek stawia pytanie formułując podstawowe idee edukacyjne w cywilizacji informacyjnej. «Jakie zasadnicze myśli, idee przewodnie, teoretyczne wizje wychowania w duchu ku czemuś i do czegoś, wyznaczają kierunek edukacji i nauk o niej na progu XXI stulecia?» Należą do nich idee globalne, zrodzone w ostatnich dekadach ubiegłego stulecia. Sprawdzają się one do humanistycznego celu. Jest nim ocalenie świata i człowieka. Do idei tego celu należą i obrona pokoju i walka o demokratyzację i upodmiotowienie człowieka i jego relacje z innymi, prawo do zapewnienia bezpieczeństwa osobistego, zbiorowego, ochrony życia, zdrowia i środowiska naturalnego oraz zapewnienie egzystencji bytowej i tolerancji [4: s.49].

Podstawowym celem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwoju jej zdolności [...], a nie być narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej [2: s.26]. W raporcie «Edukacja – jest w niej ukryty skarb» przygotowanym dla Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku przedstawiono cztery główne zasady edukacji, które ukierunkowują człowieka na poznanie świata, innych ludzi oraz siebie samego [11: s.62].

1) Uczyć się, aby żyć we wspólnocie, poszerzyć wiedzę o innych, o ich historii, tradycji, wyznaniach, uczyć się współistnienia, życia we wspólnocie, pokojowego uregulowania konfliktów.

2) Uczyć się, aby wiedzieć jak nabyć określoną wiedzę – współczesny człowiek powinien posiadać gruntowne podstawy wiedzy ogólnej, a także umieć posługiwać się narzędziami służącym i do zdobywania nowej wiedzy.

3) Uczyć się, aby działać – umiejętność bycia to kompetencje każdego człowieka opisywane jako umiejętności techniczne i zawodowe, zachowanie społeczne, umiejętność pracy w zespole, umiejętność radzenia sobie w trudnych i niepewnych sytuacjach.

4) Uczyć się, aby być obecnym i aktywnym w życiu – na edukacji spoczywa obowiązek rozwijania u wszystkich ludzi zdolności krytycznego myślenia, zdolności do osądu i podejmowania decyzji, kreatywności, rozumienia zjawisk i procesów.

Podstawą określania celów edukacyjnych jest system uznawanych przez społeczeństwo wartości. Priorytet wartości spowodował odwrócenie tradycyjnej hierarchii celów kształcenia [5: s.118]. Ponadto wymienione zasady to teologia edukacyjna którą należy traktować jako priorytet w oddziaływaniach wychowawczych. Warto również omawiając problem

edukacji w zmieniającym się społeczeństwie podkreślić fakt, iż budowanie nowej koncepcji edukacyjnej winno opierać się na wolności. To wolność jest niezbędna dla naszego istnienia i życia. U podstaw nowego procesu formacyjnego współczesnego człowieka leży fakt, iż jest on indywidualnością wolną i suwerenną wobec siebie i innych. Jest osobą ludzką rozwijającą się przez całe życie.

«Wolność jest realną możliwością jak też zdolnością dokonania sensownego i skutecznego wyboru [12: s.285]. A zatem proces edukacyjny człowieka to umiejętność dokonywania właściwych wyborów.

Przez nowoczesną edukację należy rozumieć kształtowanie jednostek odznaczających się otwartością wobec innych, posiadających inicjatywę, wyobraźnię twórczą, kreatywność oraz umiejętność oceny oraz samooceny zachowań. Stworzenie warunków do rozwoju jednostek powinno zapewnić szeroko pojęty system edukacyjny przy współdziałaniu różnych podmiotów placówek oświaty szkolnej i poza szkolnej, środowiska lokalnego, rodziców, kościoła, organizacji [3: s.119]. Celem nadrzędnym wprowadzanych zmian edukacyjnych jest wyeliminowanie wad funkcjonującego systemu z zachowaniem jego zalet.

Wprowadzenia mają na celu:

- wyrównanie szans edukacyjnych
- podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego
- zaspokojenie aspiracji edukacyjnych społeczeństwa
- sprzyjaniu poprawie jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia
- racjonalne wykorzystanie środków przeznaczonych na edukację
- powiązanie systemu kształcenia zawodowego z rynkiem pracy [6: s.17].

Należy pamiętać, iż zbliżenie do Europy w sensie ekonomicznym, technologicznym czy prawnym jest procesem sterowanym i stopniowo świadomie przeprowadzanym. Zagadnienia natomiast dotyczące szeroko pojętej warstwy kulturowej, nie mają jak dotąd właściwej rangi i odpowiedniej dla jej istoty projekcji i wielokulturowej koncepcji realizacyjnej, ani to na poziomie czynników oficjalnych, ani też czynników środowiskowych, opiniotwórczych, edukacyjnych, kulturowych, akademickich i innych [9: s.39].



Należy w nowej rzeczywistości tworzyć również strategię edukacji w perspektywie wielokulturowej z uwzględnieniem współczesnych standardów i perspektyw mentalnego i kulturowego zaistnienia w Europie [10: s.167].

### **Bibliografia**

1. Banach Cz., Nauczyciel wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce, «Kultura i Edukacja», nr. 4, 1996.
2. «Biała Księga Unii Europejskiej», 1997.
3. Bogaj A. (red.), Realia i perspektywy reform oświatowych, Warszawa 1997.
4. Denek K. , Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy- Dydaktyka akademicka i jej efekty, WSzPiA im. Mieszka I, Poznań 2011, s.49.
5. Denek K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań-Toruń 1994.
6. Krauz A., Paluch M., Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2011, s.17 11
7. Mucha J, Szczepański M.S., Społeczeństwo polskie w perspektywie członkostwa do UE, Warszawa 1999.
8. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, ISBN 978-83-921931-2-8, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Sanok 2007.
9. Paluch M., Horbowski A., Szmyd K. , Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice, Kraków 1999.
10. Paluch M., Pedagogiczne i psychologiczno- społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Sanok 2007, s.167.
11. Rabczak W., Strategiczne cele edukacji w świetle raportu Delorsa J. Biała Księga Europejska [w:] Realia i perspektywy reform oświatowych, red. W. Bogaj, IBE, Warszawa 1997, s.62 .
12. Seidler G.L., Problemy współczesnego liberalizmu, [w:] Idea- państwo – prawo (praca poświęcona pamięci prof. M. Sobolewskiego, red. J.M. Majchrowski, Kraków 1991, s.285
13. Todorov T. «Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka» Warszawa 2004.

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

## **ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ ТА ІННОВАЦІЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ**

В умовах сучасного світу, де проблеми кліматичних змін, соціальної нерівності, виснаження природних ресурсів та нестабільної економіки постають як головні загрози, інтеграція наукових знань та інновацій стає критичним елементом для досягнення сталого розвитку. Сталий розвиток – це концепція, яка передбачає збалансований розвиток, що задовольняє потреби сьогодення, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби. Для досягнення цієї мети необхідно впроваджувати інноваційні підходи в усіх сферах суспільного життя та об'єднувати зусилля науки, держави, бізнесу й громадськості.

Наукові знання є фундаментом для розробки ефективних рішень, здатних відповісти на глобальні виклики. Наука забезпечує глибоке розуміння екосистем, економічних механізмів, соціальних процесів і їхнього взаємозв'язку. Проте наука не лише допомагає діагностувати проблеми, але й сприяє розробці та впровадженню інноваційних рішень для їх вирішення. Наприклад, вивчення змін клімату надає можливість розробити ефективні методи для зниження викидів парникових газів та підвищення енергоефективності виробництв.

Інновації – це не просто нові технології, а також нові способи мислення, управління ресурсами, соціальні практики та бізнес-моделі, які сприяють досягненню сталого розвитку. Вони допомагають скоротити використання обмежених ресурсів, зменшити негативний вплив на навколишнє середовище та покращити якість життя населення. Наприклад, розвиток відновлюваних джерел енергії, таких як сонячна і вітрова енергетика, відкриває можливості для створення енергонезалежних суспільств, що є важливим у контексті екологічних проблем. Розробка нових матеріалів, які можуть бути перероблені або

використовуватися повторно, також знижує навантаження на природні ресурси.

Сталий розвиток є надзвичайно багатогранним завданням, яке вимагає інтеграції знань з різних наукових галузей. Екологічні проблеми тісно пов'язані з економічними і соціальними аспектами; для їх вирішення необхідно розуміти взаємозалежність між ними. Наприклад, питання продовольчої безпеки включає економічні, соціальні та екологічні аспекти, такі як управління ресурсами, екологічна сталість сільського господарства та соціальна справедливість. Міждисциплінарні підходи сприяють інтеграції різних аспектів знань і спрямовують їх на досягнення комплексних рішень.

Інтеграція науки та інновацій для сталого розвитку можлива лише за умов тісної співпраці між різними секторами суспільства. Держава повинна створювати сприятливі умови для розвитку науки і стимулювати бізнес до впровадження екологічних інновацій. Бізнес, у свою чергу, може стати джерелом фінансування інноваційних проектів і впроваджувати технології, які сприятимуть сталому розвитку. Громадськість також відіграє важливу роль, адже саме вона виступає замовником екологічно безпечних продуктів і послуг, а також створює попит на нові форми поведінки та виробництва.

Сучасні інформаційні технології надають нові можливості для моніторингу та оцінки екологічної ситуації, управління ресурсами та підвищення прозорості у прийнятті рішень. Технології, як-от штучний інтелект, Інтернет речей (IoT), блокчейн, дозволяють покращити управління ресурсами та оптимізувати виробництво. Наприклад, цифрові платформи можуть сприяти оптимізації ланцюгів поставок, що знижує споживання ресурсів та зменшує негативний вплив на навколишнє середовище.

На шляху до сталого розвитку існують серйозні перепони. Основними з них є недостатнє фінансування наукових досліджень, брак співпраці між державою та бізнесом, а також слабка участь громадськості у процесах прийняття рішень. Крім того, існує проблема передачі знань з наукових кіл до практичного застосування. Для подолання цих викликів необхідна політична воля, фінансові інвестиції, а також підвищення обізнаності населення про важливість сталого розвитку.

**Висновок.** Інтеграція наукових знань та інновацій є ключовим чинником для досягнення сталого розвитку суспільства в умовах

глобальних викликів. Це потребує тісної співпраці між наукою, бізнесом, державою та громадськістю, а також підтримки новітніх технологій і міждисциплінарних підходів. Лише через об'єднання зусиль і спільну відповідальність можна забезпечити майбутнім поколінням можливість жити в сталому і здоровому світі.

### **Список використаних джерел**

1. Калінічева Г.І. Україна – Європа: стан наукової розробки проблем взаємовідносин. Україна в Європі: пошуки спільного майбутнього / За ред. д. і. н., проф. А.І. Кудряченка. Київ : Фенікс, 2009. С. 23–81.

2. Кудряченко А. Європейський вибір України: досягнення, виклики та перспективи. *Віче*. 2009. № 16. С. 2–4.

3. Панов М.С. Професійна адаптація та реадаптація в контексті професійної реалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Психологічний Часопис*. 2019. №5. С. 177–190. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.12>

### **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

### **О.В. Ніколаєва**

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

## **ДО ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Термін «шкільна дезадаптація», без сумніву, відноситься до числа найбільш вживаних і популярних в сучасній шкільній практичній психології. В останні роки різні спеціалісти інтенсивно розробляють теоретичні аспекти шкільної дезадаптації, визначають методичні підходи до її профілактики та діагностики, апробують нові підходи та напрямки корекційної роботи. Не дивлячись на наявність ознак, що

характеризують шкільну дезадаптацію як самостійний феномен (синдром), коректніше було б розглядати її як складову соціально-психологічної дезадаптації.

Цілісне бачення проблеми шкільної дезадаптації в психологічній науці передбачає вивчення адаптації соціальної. Термін адаптація, запозичений з біології, означає пристосування будови та функцій організму до умов середовища з метою збереження гомеостазу. Соціальна адаптація, найширше висвітлена в психологічній та соціологічній літературі (Г.М. Андрєєва, М.П. Лукашевич, Д.Б. Паригін, О.В. Петровський та ін.), розглядається як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Важливим аспектом соціальної адаптації виступає прийняття індивідом соціальної ролі, що обумовлює віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Ефективність адаптації істотно залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки: викривлене і недостатньо розвинене уявлення про себе призводить до порушення адаптації (Монастиршин, 2002)

В процесі соціалізації людина виступає як суб'єкт та об'єкт суспільних відношень. О.В. Петровський виділяє три стадії розвитку особистості в процесі соціалізації: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію і розглядає адаптацію як одну із фаз становлення особистості, входження в нове соціальне середовище. Адаптація є засвоєнням діючих у соціальному середовищі норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Л.М. Фрідман та І.Ю. Кулагіна вважають, що для періоду дитинства характерне домінування процесу адаптації над процесом індивідуалізації (Фрідман, 2012).

На стадії адаптації людина виступає як об'єкт суспільних відносин, на якого спрямована велика кількість зусиль зі сторони батьків, вихователів, вчителів та інших людей, що оточують дитину. На цій стадії відбувається входження в світ людей: оволодіння деякими знаковими системами, створеними людством, елементарними нормами та правилами поведінки, соціальними ролями, засвоєння простих форм діяльності. Людина, власне, вчиться бути особистістю. Очевидно, що дитина, яка не пройшла стадію адаптації і не засвоїла основ соціального

життя, практично не може бути навчена цьому пізніше. На відміну від дорослої людини, яка навіть після тривалого усамітнення, залишається людиною як особистістю, легко повертається до людей і відтворює свої соціальні звички, пов'язані з культурою того суспільства, в якому вона виросла, дитина не здатна долати подібні труднощі без ускладнень та негативних наслідків. Стадія адаптації в процесі соціалізації є дуже важливою, оскільки сензитивні періоди дитинства незворотні (Бех, 2008).

Теоретичний аналіз поняття дезадаптації засвідчив відсутність єдиного підходу до розгляду згаданого феномена. Зокрема, немає визначення поняття дезадаптації в психологічних словниках.

До основних типів дезадаптації в залежності від її характеру та природи відносять: патогенну, психосоціальну та соціальну, що мають різні ступені вираженості. Розглянемо кожен із вказаних типів.

Патогенна дезадаптація — викликана відхиленнями, патологіями психічного розвитку і нервово-психічними захворюваннями, в основі яких лежать функціонально-органічні ураження нервової системи. Це означає, що в одних випадках патогенна дезадаптація може виражатися в різних за своїм ступенем та глибиною нервово-психічних захворюваннях, в інших - в різних ступенях вираженості олігофренії, відставанні в розумовому розвитку.

Психосоціальна дезадаптація викликана статево-віковими й індивідуально-психологічними особливостями дитини, які обумовлюють труднощі у вихованні, та вимагають індивідуального підходу, а в окремих випадках — спеціальних психосоціальних і психолого-педагогічних корекційних програм. По суті, йдеться про деякі особистісні психологічні особливості, що ускладнюють соціальну адаптацію особистості. До них можуть відноситися різноманітні риси характеру, неадекватний прояв самооцінки, порушення емоційно-вольової та комунікативної сфери, неусвідомлювані регулятори поведінки, витіснені у підсвідомість комплекси, фіксовані установки, фобії, тривожність, агресивність. У таких дітей, як правило, немає помітних змін у ціннісно-нормативній сфері, їх проблеми поведінки мають психологічний характер.

Соціальна дезадаптація виявляється в порушенні норм моралі і права в соціальній поведінці та деформації системи внутрішньої регуляції, референтних та ціннісних орієнтацій, соціальних установок.

В залежності від ступеня та глибини деформації процесу соціалізації можна виділити дві стадії соціальної дезадаптації.

Стадія шкільної соціальної дезадаптації, що представлена занедбанями учнями, для яких характерне хронічне відставання від шкільної програми, опір педагогічним впливам, негативізм, різноманітні асоціальні прояви (вживання нецензурних слів у мовленні, паління, хуліганські вчинки, пропуски уроків). Проте, вони мають незначну деформацію в ціннісно-нормативній сфері.

Більш глибоку стадію соціальної дезадаптації представляє соціальна занедбаність. Соціальна занедбаність характеризується глибоким відчуженням підлітків від сім'ї та школи як провідних інститутів соціалізації. Особистісне формування відбувається переважно під впливом асоціальних та криміногенних груп, для таких дітей властива глибока деформація та зміни нормативної сфери, асоціальна поведінка та протиправні дії (безпритульність, наркоманія, пияцтво). Вони здебільшого професійно не зорієнтовані, ставляться негативно до праці та мають установку на паразитичне існування (Монастиршин, 2000).

Теоретичний аналіз феномена шкільної дезадаптації засвідчив його недостатню вивченість та різні тлумачення. Найчастіше шкільну дезадаптацію визначають, як порушення пристосування до навчання; порушення пристосування особистості школяра до складних умов навчання в школі, які постійно змінюються; порушення поведінки, при яких діти з нормальним інтелектом, що не страждають на психічні захворювання, відмовляються від навчання та відвідування школи; певна сукупність ознак, що засвідчують невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини до вимог ситуації шкільного навчання.

М.М. Семаго, наголошує на тому, що шкільна дезадаптація – це суто психолого-педагогічний термін, оскільки провідним соціальним інститутом, через який проходять всі діти у віці від 6-7 до 16-18 років, є школа. Відповідно будь-яка розлагодженість між дитиною та тими вимогами, які перед нею висуває навчальний простір визначає дезадаптацію в найзагальнішому розумінні, а далі можна розглядати різноманітні форми її прояву: поведінкову, у випадку, коли вчинки дитини відрізняються від нормативних вимог школи; учбову, якщо процес оволодіння учбовими навичками проходить з ускладненнями (Семаго, 2014).

Більшість авторів (В.В. Ковальов, І.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумаріна, Н.Г. Лусканова та ін.) вказують на дві сфери прояву шкільної дезадаптації – учбову та соціальну, виділяючи такі підструктури: учбову дезадаптацію (порушення учбової діяльності) і соціально-психологічну дезадаптацію (порушення стосунків з оточуючими) (Семаго, 2014).

Найбільш ґрунтовним та розробленим, з нашого погляду, є підхід та визначення, сформульоване Р.В. Овчаровою, що розкриває внутрішні механізми виникнення шкільної дезадаптації. Дослідниця розглядає шкільну дезадаптацію як утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання та поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань та реакцій, підвищення рівня тривожності, відхилень в особистісному розвитку.

**Висновки.** Здійснений нами теоретичний аналіз засвідчив, що термін «шкільна дезадаптація» фактично позначає будь-які труднощі, які виникають у дитини в процесі шкільного навчання, причиною та внутрішнім механізмом яких є переживання нею цих труднощів і неможливість продуктивного їх подолання. В межах шкільної дезадаптації вивчається адиктивна поведінка дитини, тобто схильність до різного роду залежностей (наркотики, тютюн, алкоголь, емоційна залежність). Школа – це єдиний інститут, в якому яскраво виявляється чи відповідає дитина вимогам, чи ні. Саме тому йдеться про шкільну дезадаптацію, хоча насправді під цим розуміється дезадаптація дитини у навчальному просторі. Хоча поведінкова дезадаптація виявляється і у спілкуванні з однолітками, однак ми виходимо на навчальний простір тому, що не завжди стосунки з однолітками поза школою розглядаються як дезадаптація. Потрапляючи в компанії, діти, переважно, адаптуються в ній, знаходять там свою нішу.

#### Список використаних джерел

1. Монастиршин К.О. Особливості формування самооцінки дошкільника на сучасному етапі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2000. Т. П, Ч. 2. С. 143–146.
2. Поспелова Т.Д., Кривицька А.О. Вирішуємо проблему адаптації до навчання у школі I і II ступенів. *Наука і освіта*. 2000. № 6. С.12 – 15.
3. Чернявська О. Введення у шкільне життя: Адаптаційна програма. *Початкова освіта*. 2001. № 20 (трав.). С.13 –17.



**Г.А. Трасковський**

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **А.В. Сімко**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ У СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВИХ**

Проблема конфліктів в армії на даний час набуває особливо важливого значення та є вкрай актуальною насамперед з причини того, що всі військові прямо або опосередковано задіяні в воєнному конфлікті та перебувають у жорстких умовах воєнного часу. Враховуючи специфіку діяльності військових (повсякчасні екстремальні ситуації, постійні фізичні та психологічні навантаження, стрес-фактори, загроза власному життєіснуванню тощо) можна стверджувати, що умови їхньої фахової діяльності потребують значного психоемоційного вигорання та психофізичного виснаження. Внаслідок цього тривалі випробування негативно впливають як на міжособистісні стосунки на службі, так і на міжособові соціально-перцептивні комунікації та взаємини між членами їхньої сім'ї та родини.

Конфлікти у сім'ях військових не можуть не впливати на якість виконання ними професійної діяльності, тому превенція, попередження, психопрофілактика конфліктності серед військових є дуже актуальною проблемою і потребує різнобічного та детального науково-психологічного вивчення.

Об'єктом дослідження є психологія подружніх конфліктів.

Предметом дослідження є психологічні особливості подружніх конфліктів у військових.

Мета дослідження полягає у дослідженні суперечностей і конфліктів у подружніх взаємовідносинах військових, причин виникнення конфліктів та специфіки їхнього вирішення.

Відповідно до мети дослідження нами визначені такі завдання:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури та інших джерел, що

стосується теми дослідження.

2. Дослідження причин подружніх конфліктів у військових.

3. Виявлення рівня особистої конфліктності та агресивності у військових.

4. Визначення домінуючого стилю поведінки у конфліктній ситуації і військових.

5. Аналіз, виділення та обґрунтування особливостей подружніх конфліктів у сім'ях військових.

Для дослідження були використані такі методи :

теоретичний (аналіз наукових джерел), анкетування (диференціально-аналітичний опитувальник), тестування (опитувальники «Особистісна агресивність та конфліктність», «Схильність особистості до поведінки у конфліктній ситуації» К. Томас).

Результати дослідження. На емпіричному рівні нами було досліджено: рівень конфліктності та агресивності військових за допомогою психодіагностичних методик «Особистісна агресивність та конфліктність», «Домінуючий стиль поведінки у конфліктній ситуації» (методика К. Томаса) (схильність особистості до поведінки у конфліктній ситуації), причини подружніх конфліктів (диференціально-аналітичний опитувальник), характеристика подружніх конфліктів у військових різних підрозділів.

Нами констатовано, що згідно з результатами проведеного анкетування виявлено, що у 93% досліджуваних військових виникають конфліктні ситуації у сім'ї, домінуючими конфліктами у сім'ї є подружні у 90% респондентів, 56.7% опитаних відповіли, що наявність подружніх конфліктів впливає на їх професійну військову діяльність, 43,3% –незадоволені способами, прийомами, засобами і соціотехнологіями вирішенням конфліктів у сім'ї.

Було також виявлено, що стаж служби в армії в деякій мірі впливає на конфліктність у сім'ях військових. Особливо, що стосується вирішення конфліктів. У військових, що прослужили в армії від 3 до понад 10 років конфлікт більш частіше являється затяжним і важко сказати чим він вирішиться, ніж у молодих військових (термін служби в армії до 3 років), достовірні відмінності  $p > 0,05$ .

За допомогою диференціально-аналітичного опитувальника було виявлено, що причини виникнення подружніх конфліктів у військових із підрозділу 2 зумовлюють такі актуальні якості як: ввічливість,

вірність, терпіння, любов; а у військових із підрозділу 1: пунктуальність, вірність, чесність, любов. Достовірні відмінності виявлено щодо такої актуальної якості як ввічливість. Зазначимо, що згідно з результатами анкетних даних причинами подружніх конфліктів у військових є побутові, матеріальні, затримки на роботі, часті наряди, виїзди на полігон та інші фахові військові доручення і обов'язки.

За методикою «Схильність особистості до поведінки у конфліктній ситуації» (К. Томаса) встановлено, що домінуючим стилем поведінки у сімейних конфліктах у двох групах респондентів є компроміс. Були отримані достовірні відмінності за такими способами поведінки у конфліктній ситуації – уникання, та пристосування.

За методикою «Особистісна агресивність та конфліктність» було виявлено, що високих показників за рівнями позитивної й негативної агресії та конфліктності виявлено не було серед обох досліджуваних підрозділів.

Отож на підставі всього вище сказаного було виділено такі особливості подружніх конфліктів у військових із підрозділу 2 (експериментальна група):

Існування подружніх конфліктів у сім'ях військових є дуже актуальною проблемою для них, про що свідчать відповіді 90 % респондентів, що заключаються у констатації істотного і серйозного впливу подружнього конфлікту на професійну військову діяльність та незадоволеністю його вирішенням.

Виникненню конфліктів у сім'ях військових сприяють побутові та матеріальні причини, а також затримки на службі, часті наряди, виїзди на полігон тощо. Найчастіше конфлікти виникають також з приводу терпіння, любові, вірності, а також дуже часто через низьку комунікативну міжособистісну соціально-перцептивну партнерську активність.

Домінуючий спосіб, який обирають досліджувані військові при вирішенні конфліктів у сім'ї, є компроміс. Але слід відмітити, що четверта частина досліджуваних обирають уникання, як деструктивний спосіб вирішення конфліктів у сім'ї, який може призвести до негативних наслідків (підвищення рівня тривожності, фрустрованості, депресивного стану, накопичення негативних емоцій).

У військових на спосіб вирішення конфліктів у сім'ї впливає стаж служби в армії. Емпірично була виявлена тенденція, що чим більше

років стажу, тим частіше конфлікт може бути затяжним і складно прогнозованим для швидкого й успішного вирішення.

Встановлено відсутність високих рівнів за показниками агресивності та конфліктності. Це свідчить про досить стабільну атмосферу у сім'ях досліджуваних військових.

**Висновки.** Проблема сімейної конфліктності військових є надзвичайно актуальною і тому потребує додаткової уваги зі сторони психологічних служб та роботи у цьому напрямку. Результати дослідження можуть бути використані для активізації надання кваліфікованої психологічної допомоги військовим з різних підрозділів, а також членам їхніх сімей, насамперед з метою оптимізації гармонійного і партнерського мікроклімату в їхньому сімейному мікропросторі.

### **О.В. Шевчук**

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

## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ**

У сучасному світі соціальні мережі стали невід'ємною частиною повсякденного життя, особливо серед молоді, яка перебуває у процесі активного формування власної особистості та самосвідомості. Ці платформи, що надають можливість обміну інформацією, взаємодії та самовираження, відіграють важливу роль у соціалізації молодих людей, впливаючи на їхні цінності, установки та світогляд. Самосвідомість, як усвідомлення власної індивідуальності та унікальності, знаходиться під постійним впливом різноманітних чинників, серед яких соціальні медіа стають одними з найбільш потужних.

Через соціальні мережі молодь має змогу не лише комунікувати, але й активно конструювати своє публічне «я», що відображає їхні переконання, вподобання та соціальні ролі. Проте такий процес може бути як позитивним, сприяючи розвитку соціальних і комунікативних навичок, так і негативним, ведучи до викривлення самосприйняття через

порівняння себе з ідеалізованими образами інших користувачів. Важливість цієї теми полягає в тому, що самосвідомість молоді формується не лише в традиційному середовищі – родині, школі, серед однолітків, – а й у віртуальному просторі, що суттєво змінює процеси соціалізації [2].

Дослідження впливу соціальних мереж на формування самосвідомості молодих людей стає необхідним для розуміння того, як нові технології трансформують психологічні аспекти особистісного розвитку, а також для створення ефективних підходів до підтримки здорового формування самосприйняття у цифрову епоху [1].

Вплив соціальних мереж на формування самосвідомості молоді є темою, що привертає увагу багатьох дослідників у зв'язку зі стрімким розвитком цифрових технологій та інтернет-культури.



Рис. 1 Вплив соціальних мереж на формування особистості

Схематичне подання про вплив соціальних мереж на формування особистості складається з п'яти ключових аспектів, які утворюють взаємопов'язану систему. Ось детальний опис цих елементів:

1. *Порівняння з іншими та ідеалізація образів* – соціальні мережі створюють платформу для постійного порівняння себе з іншими користувачами. Молодь часто бачить лише ідеалізовані моменти з життя інших, що може призводити до відчуття меншовартості або

незадоволеності власним життям. Це порівняння впливає на самовідчуття особистості та її самооцінку.

2. *Культура лайків та соціальна валідизація* – лайки та коментарі стають своєрідним індикатором соціальної визнаності, що впливає на почуття самосприйняття. Кількість «лайків» може стати критерієм власної успішності або значущості в очах інших. Це формує залежність від позитивної оцінки з боку оточення, що може впливати на емоційний стан молоді.

3. *Формування «цифрової ідентичності»* – у соціальних мережах молодь може конструювати своє публічне «я», що не завжди відповідає реальності. Це може призводити до створення «двовимірної» особистості: одна частина існує в реальному житті, а інша – у цифровому світі. Така різниця в образах може викликати внутрішній конфлікт та впливати на особистісний розвиток.

4. *Психологічний тиск щодо «онлайн-присутності»* – відчуття необхідності постійно бути активним в інтернет-просторі створює додатковий тиск на молодь. Це може призводити до стресу, тривоги або навіть емоційного вигорання, оскільки підтримка активної присутності вимагає значних зусиль і часу.

5. *Зміни у міжособистісних стосунках* – соціальні мережі змінюють природу міжособистісних взаємодій, переміщуючи частину комунікації в онлайн-простір. Це може впливати на розвиток емоційних та соціальних навичок, а також призводити до зменшення особистих контактів у реальному житті. Водночас соціальні мережі можуть допомагати у створенні нових форм підтримки через онлайн-спільноти.

Усі ці аспекти впливають на формування самосвідомості молоді, створюючи нові виклики для їхнього особистісного розвитку [3].

**Висновки.** Соціальні мережі мають подвійний вплив: вони можуть сприяти особистісному розвитку та самоусвідомленню, але також створюють ризики для формування здорової самосвідомості. Тому важливо вивчати ці процеси, аби зрозуміти, як підтримувати позитивний вплив і мінімізувати негативні наслідки для психологічного стану молоді.

#### **Список використаних джерел**

1. Гречановська О.В., Мегем О.М., Потапюк Л.М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія.

Том 34 (73) № 4 2023. С. 60-66. URL: [http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4\\_2023/11.pdf](http://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2023/11.pdf)

2. Рубан А. Вплив соціальних мереж на формування ідентичності підлітків та молоді. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (56), 2021. С. 213-220. URL: <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/507>

3. Тривожні розлади. URL: <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3795-yak-sotcaln-merezh-vplivayut-na-psiuhu-dtej-ta-pdltkv>

### **В.В. Шендерук**

студентка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Ю.П. Данчук**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **СЕЛФХАРМ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ТА ПРОФІЛАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ**

Стрес упродовж тривалого часу залишається однією із найважливіших проблем для людства. З часом змінювалися способи його прояву, причини виникнення, а також підходи до профілактики та боротьби зі стресом. Він може призводити не тільки до психоемоційних порушень, таких як депресія чи неврози, але й викликати серйозні фізіологічні наслідки, зокрема різні види захворювань. Однією з форм переживання стресу є селфхарм — навмисне самоушкодження, яке має різні причини та форми прояву. Несуїцидальне ушкодження негативно впливає не лише на емоційний стан, а й становить загрозу для фізичного здоров'я. Ця форма саморуйнування не виникла раптово, а розвивалася і змінювалася з плином часу.

**Метою статті** є аналіз явища самоушкодження серед молоді, вивчення причин, які призводять до такої **руйнівної моделі поведінки** та оцінки її впливу на психічне і фізичне здоров'я. Також дослідження

способів профілактики та рекомендації щодо підтримки молоді у боротьбі зі стресом та емоційним болем.

Селфхарм найчастіше зустрічається серед підлітків та молодих людей віком від 16 до 24 років. Людина може вдаватися до самоушкодження як до єдиного способу: впоратися з емоційним болем, заспокоїтися, знизити напругу від важких і нав'язливих думок, відчутти себе живою, покарати себе за те, що, на її думку, було зроблено неправильно, втекти від болісного відчуття пустоти та нікчемності, стримати агресію, яку не може виразити назовні.

Значне зростання чисельності молодих людей, які проявляють агресію, жорстокість і насильство, поняття «селфхарм» підкреслює актуальність цієї проблеми в сучасному суспільстві. Аутоагресивна суїцидальна поведінка передбачає дії, спрямовані на завдання шкоди власному здоров'ю, як фізичному, так і психічному. Термін «несуїцидальне самоушкодження», або селфхарм, означає свідоме заподіяння шкоди власному тілу без наміру вчинити самогубство. Це форма девіантної поведінки, яка включає агресивні дії щодо себе. Аутоагресивна поведінка може призводити до каліцтв не тільки фізичного, але і психологічного характеру (Ковальчук, 2022).

Аналітики виділяють кілька основних факторів, що можуть сприяти схильностям до самопошкоджень. Серед них: руйнівні стосунки в сім'ї, шкідливі звички оточення, які молодь може перейняти, а також психічні розлади, такі як депресія, тривожність, неврози, алкоголізм і девіантна поведінка. Важливим фактором є соціальний вплив, включаючи наслідування. Досвід пережитого морального, фізичного чи сексуального насильства, булінг, а також проблеми в різних сферах життя можуть призводити до аутоагресивних реакцій.

Селфхарм є складним і багатовимірним явищем, що може бути зумовлене різними причинами та чинниками. Зокрема, пережитий досвід булінгу, насильства або травми, проблеми з управлінням емоціями, психічні захворювання або нейровідмінності, низька самооцінка та почуття меншовартості. Селфхарм може проявлятися в різних формах, а частота самоушкоджень варіюється від одного випадку до численних повторень протягом багатьох років. Незалежно від виду ушкоджень, важливою ознакою селфхарму є те, що людина завдає їх собі свідомо і навмисно.

Досліджуючи явище селфхарму в підлітковому віці, важливо звернути увагу на один із ключових факторів, що впливають на ризик



його появи. Це прагнення здобути авторитет у соціальній групі, особливо серед однолітків. Важливою особливістю цього вікового періоду є міжособистісне спілкування, яке стає провідною діяльністю, а разом з цим виникає сильна потреба в самовираженні та визнанні серед однолітків. Їхня думка часто набуває більшого значення, ніж думка старшого покоління (Hawton, Zahl, & Weatherall, 2018).

Форми селфхарму можуть включати різні види самоушкоджень: порізи, опіки, укуси, подряпини, виривання волосся, удари по тілу або предметах, вживання шкідливих речовин (таких як отрути або ліки), відмова від їжі чи води, стрибки з висоти, а також укуси тварин, від яких людина не намагається ухилитися. До цього також відносяться небезпечні сексуальні контакти (Захарченко, 2021).

Проблеми молоді, зокрема питання самоусвідомлення і самовизначення, потребують обговорення. Однак перехід до такого періоду часто супроводжується різкими психологічними змінами, які називають «кризою молоді». Цей період характеризується нестабільністю: підвищена активність може раптово змінюватися на втому, самовпевненість – на сором'язливість, веселий настрій – на апатію, а зосередженість – на безкінечні роздуми. Безперечно, це призводять до такої **руйнівної моделі поведінки, зокрема, селфхарму**, та впливає на психічне і фізичне здоров'я. У результаті юна особа починає ігнорувати свої проблеми і травми, применшувати їх або навіть приписувати їм позитивне значення. Психологічний біль і проблеми залишаються прихованими і неусвідомленими. Звичний ритм життя порушується, і основною метою стає повернення до звичайного стану. Якщо страждання не були усвідомлені і обговорені, біль не зникне – він буде постійно повертатися і поступово стане частиною життя.

Самопошкоджуючу поведінку зазвичай лікують за допомогою розмовної терапії. Ефективні підходи до лікування включають: виявлення «тригерів»: допомагає молоді зрозуміти, як стресові ситуації можуть провокувати самопошкодження; навчання емоційній регуляції: допомагає розпізнавати власні почуття та шукати здорові способи їх опанування; розвиток навичок вирішення проблем: допомагає підліткам знаходити кращі способи справлятися зі стресом, наприклад, через відволікання або зміну обставин, щоб зменшити рівень напруги; а також зміна негативного мислення: допомагає молодому поколінню ідентифікувати небажані думки, такі як «ніхто мене не любить», і замінювати їх на більш позитивні, наприклад, «я справлюсь з цим».

З метою профілактики селфхарму варто звернутися до психолога, який повинен бути компетентним у таких основних напрямках: у роботі з підлітками, що передбачає укріплення психічного здоров'я, формування активної життєвої позиції у молоді, навичок конструктивного розв'язання проблем, що виникають, прийняття соціальної підтримки; просвітницької роботи з батьками (проведення бесід, лекцій про способи надання психологічної підтримки юним особам).

Отже, сучасне життя вимагає від молодого покоління високого рівня психологічної зрілості та здатності вирішувати складні й часто стресові ситуації. Теперішня соціально-політична ситуація в Україні, тривала війна, яку Російська Федерація розпочала та продовжує проти України додають додаткового тиску.

**Висновки.** Селфхарм негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я людини. Незважаючи на те, що цей вид самоушкодження не спрямований на самогубство, він може призвести до фатальних наслідків. Повне одужання від селфхарму можливе лише за умови усунення внутрішніх причин, що викликали емоційний біль або почуття спустошення, які підштовхнули до нанесення шкоди самому собі. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні механізмів і шляхів усунення факторів, що спричиняють селфхарм як руйнівний спосіб боротьби зі стресом не тільки для молоді, але й для усього суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Захарченко М.В. Особливості прояву селфхарму серед підлітків: психологічний аналіз. *Український журнал з психології*. 2021. № 2. С. 34–47.
2. Ковальчук І.М. Соціальні мережі як фактор формування самопошкоджувальної поведінки у підлітків. *Психологічні перспективи*. 2022. №4. С. 92–105.
3. Hawton K., Zahl D. and Weatherall, R. Suicide following deliberate self-harm: long-term follow-up of patients who presented to a general hospital. *British Journal of Psychiatry*. 2018. № 6. P. 537–542.

# ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**О.І. Алексійчук**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.С. Славіна**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК, ЩО ВПЛИВАЄ НА РОЗВИТОК АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

Питання сімейного виховання та впливу взаємин у сім'ї на дитину стали розроблятися в рамках психолого-педагогічного підходу (К.Д. Ушинський, В.А. Сухомлинський, О.М. Леонт'єв, О.В. Запорожець, Н.І. Лісіна. Сім'я як сукупність осіб, пов'язаних людськими відносинами, є інститутом, який здійснює певні соціальні функції. «У сфері духовного життя найважливішою функцією сім'ї є дітей» (Захаров, 2006). Отже, сім'я є соціальною групою, яка спочатку формує особистість людини.

Значення внутрішньо сімейних відносин у становленні та розвитку індивіда зумовлено, з одного боку, тим, що вони є першим специфічним зразком суспільних відносин, з якими стикається людина з народження. З іншого боку, у них фокусується і знаходить своєрідне мініатюрне вираження все багатство суспільних відносин, а отже, створюється можливість раннього включення дитини до їхньої системи (Титаренко, 2007).

Саме в колі сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію на прикладі взаємовідносин між членами сім'ї, вона вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці та формам відносин, які зберігаються у нього в підлітковому періоді та в зрілі роки. Реакція батьків на неправильну поведінку дитини, характер відносин між батьками дітьми, рівень сімейної гармонії чи дисгармонії, характер відносин з рідними братами чи сестрами – ось фактори, які можуть визначати агресивну поведінку дитини в сім'ї та поза нею, а також

впливати на її стосунки з оточуючими у зрілі роки. Отже, сім'я має центральне значення психологічного розвитку дитини.

«Неблагополучна» сім'я – це синонім антисоціальної чи асоціальної сім'ї (виключаючи крайні випадки девіантного поведінки членів сім'ї). Буянов М.І. як основний, хоч і не єдиний, критерій виділення неблагополучної сім'ї пропонує вважати дефекти виховання. «Дефекти виховання – і є найперший і найголовніший показник неблагополуччя сім'ї. Ні матеріальні, ні побутові, ні престижні показники не характеризують ступінь благополуччя чи неблагополуччя сім'ї, лише ставлення до дитини». М.І. Буянов констатує той факт, що неблагополуччя в сім'ї тією чи іншою мірою практично завжди веде до неблагополуччя психічного розвитку дитини.

В. Сатир вважала, що всі успіхи та невдачі у вихованні нової людини пов'язані з чотирма основними психологічними явищами:

1. це почуття та думки людини по відношенню до самої себе (самооцінка);

2. це методи, з допомогою яких люди передають одне одному різну інформацію, діляться переживаннями і міркуваннями (методи комунікації);

3. це правила, яких дотримуються люди у житті (деяка сукупність – сімейна система);

4. це способи, з допомогою яких сім'я здійснює свої зв'язки з іншими соціальними інститутами (соціальні зв'язки) (Сатир, 2000).

Тут ми підходимо до поняття «батьківського відношення» («батьківської позиції»), як детермінанта розвитку дитини. Дитячо-батьківські відносини відрізняються від інших видів міжособистісних відносин. О.О. Смирнова, розкриваючи специфіку дитячо-батьківських відносин, вважає, що вони характеризуються:

1. сильної емоційної залежності, як батьків, так дитини;

2. має місце амбівалентність у відносинах батька та дитини (наприклад, батько повинен, з одного боку, уберегти дитину від небезпеки, а з іншого боку, дати дитині досвід самостійності у взаємодіях із зовнішнім світом);

3. відносини змінюються залежно від віку дитини – відносини батьків та дітей потрібно розглядати в контексті віку.

На формування батьківських відносин впливають комплекс факторів. Г.Я. Варга як детермінант батьківських установок (стилів виховання) виділяє такі групи чинників:

1. біологічно обумовлені (особливо істотні – сенситивний період, ключові подразники, імпринтинг – перші 36 годин після пологів);

2. репродуктивні (матері відтворюють той стиль виховання, який був властивий їхньому власному дитинству);

3. характерологічні особливості батьків (наприклад, синдром «шизофреногенної» матері);

4. соціокультурні традиції (у різних культурах є стереотипи стилів сімейного виховання) (Варга, 2002).

Виділяють кілька ліній дослідження стилів сімейного виховання: вивчається їх структура, виділяються та описуються типи батьківських відносин, розглядаються взаємозв'язки окремих способів впливу та стилів сімейного виховання загалом на психічний розвиток дитини.

Вітчизняні автори виділяють у структурі батьківських відносин три складові:

- емоційну;
- когнітивну;
- поведінкову.

Зарубіжними та вітчизняними психологами виділено та описано різноманітні типи батьківських відносин (позицій), стилів виховання, а також їх наслідків – формування індивідуальних характерологічних особливостей дитини в рамках нормальної або відхиляючої поведінки. Переконливі та демонстративні спостереження та дослідження, присвячені впливу неправильних чи порушених батьківських відносин. Крайнім варіантом порушеної батьківської поведінки є депривація.

Відсутність батьківського піклування виникає як природний результат при розділеному проживанні з дитиною, але, крім того, воно часто існує у вигляді прихованої депривації, коли дитина живе в сім'ї, але мати (або батько) не доглядає її, грубо звертається, емоційно відкидає. Усе це позначається дитині як загальних порушень психічного розвитку. Нерідко ці порушення необоротні.

Більшість дослідників сімейного виховання вказують на відмінності в особливостях виховних стратегій батьків та матерів. За словами М.О. Шварца, мати нас приводить до людини, а батько до людей.

Е. Фромм, розглядаючи батьківське ставлення як фундаментальну основу розвитку дитини, провів якісну різницю між особливостями материнського та батьківського ставлення до дитини. Ця відмінність найбільш яскраво простежується за такими лініями: умовність –

безумовність, контрольованість – не контрольованість. Материнське кохання безумовне, мати любить свою дитину за те, що вона є. Материнська любов не підвладна контролю з боку дитини, її не можна заслужити (або вона є, або її немає). Батьківська любов обумовлена – батько любить за те, що дитина виправдовує її очікування. Батьківська любов керована, її можна заслужити, але її можна і позбутися. При цьому Е. Фромм зазначає, що «мова тут не про конкретного батька, йдеться про материнському і батьківському засадах, які у певною мірою представлені особистості матері чи батька». Таким чином, Е. Фромм виділяє такі суттєві характеристики батьківського відношення, як його двоїстість та суперечливість (Ніколайчук, 2011).

Різні стилі відношення до дитини з перших днів її життя формують ті чи інші особливості її психіки та поведінки. Ще в 30-х роках. ХХ століття було виділено чотири батьківські настанови та відповідні їм типи поведінки: «прийняття і любов», «явне заперечення», «зайва вимогливість», «надмірна опіка». Між поведінкою батьків і поведінкою дітей простежується певна залежність: «прийняття і любов» породжують у дитині почуття безпеки та сприяють нормальному розвитку особистості, «явне заперечення» веде до агресивності та емоційного недорозвитку (Співаковська, 2009).

**Висновки.** Кожен дослідник буде типологію виходячи зі своїх наукових уподобань: як підстави для створення класифікацій беруться емоційні компоненти виховання, способи впливу на дитину, форми контролю, батьківські позиції тощо. Вживання різної термінології та відсутність єдиного принципу побудови класифікацій ускладнюють їхнє порівняння. Разом з тим, різні типології мають між собою багато подібного (часто за різними назвами ховається опис однієї і тієї ж психічної реальності), в основному не суперечать, а доповнюють один одного (кожен дослідник наголошує на одній із сторін взаємодії батька та дитини), що дає можливість зіставлення певної кількості класифікацій.

### Список використаних джерел

1. Будіянський М.Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 36–39.
2. Вознюк О.В. Психолого-педагогічні та філософські аспекти агресивної поведінки: спроба міждисциплінарного аналізу. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир 2017. Вип. 2 (88) : Педагогічні науки. С. 61–64.

**А.В. Гончарук**

здобувач ступеня доктора філософії спеціальності 053 «Психологія»,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Київ, Україна

**Т.А. Скоробогач**

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ІЗ ГІПЕРАКТИВНІСТЮ**

Проблема гіперактивності стає все більш актуальною. Її симптоми виявляються у надмірній рухливості та енергійності, невмінню зосереджуватись на одному завданні, швидкому переключенні з одного виду діяльності на інший. Гіперактивність не завжди є патологічним розладом, частіше за все, вона обумовлена психологічними особливостями поведінки та порушеннями уваги у дітей.

Розрізняють два підходи до вивчення проблеми гіперактивності: клінічний та психологічний.

Найбільш ґрунтовно *клінічний підхід* представлений у Міжнародному класифікаторі хвороб (МКХ-11): Клас V. Розлади психіки та поведінки. У клінічній інтерпретації гіперактивність охарактеризовано як розлад поведінки неврологічного характеру з переважанням збудження та рухової активності. Симптоматику гіперактивності описано у розділі F90-F98: Розлади поведінки та емоцій, які починаються здебільшого в дитячому та підлітковому віці; F90: Гіперкінетичні розлади (ICD-11, 2022).

Серед розладів рухової активності та уваги (F90.0) розрізняють: а) дефіцит уваги з гіперактивністю; б) розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю; в) синдром дефіциту уваги і гіперактивності.

Аналізуючи гіперактивну поведінку з точки зору клінічного підходу науковці говорять про хворобу, що проявляється у надмірній активності, емоційно-вольових розладах, схильності швидко відволікатися, нездатності до рухової концентрації уваги. У дітей можливі проблеми сприймання, що виявляється у невмінні візуально аналізувати зміст символів, літер; характерні розлади емоційного характеру. При наявності останніх ознак, хвороба важко піддається лікуванню. Клінічна допомога

при СДУГ полягає у використанні психостимуляторів центральної нервової системи.

Проаналізувавши роботи клінічного напрямку, можна зробити наступні висновки: психофізіологічною основою гіперактивної поведінки є незрілість, недосконалість, порушення або розлади роботи головного мозку. Гіперактивна поведінка дитини проявляється у надлишковій руховій активності, порушенні емоційної поведінки та дефіциту уваги.

Якщо розглядати гіперактивність у працях дослідників *психологічного підходу*, то необхідно відзначити, що у вітчизняній психології недостатньо праць, спеціально присвячених вивченню гіперактивних дошкільників, а більшість стосуються лише окремих характеристик таких малюків.

Як свідчить аналіз досліджень Д. Ліпартеліані, спрямованих на вивчення темпераменту дітей, найближчим до характеристики гіперактивного типу поведінки є холеричний темперамент. За такого типу дитина активна, непосидюча, легко вступає у контакт з незнайомими людьми, водночас, якщо спілкування не цікаве, відразу стає байдужою, відволікається, часто конфліктує (Ліпартеліані, 2011).

У роботі Т. Ілляшенко гіперактивні діти представлені як непосидючі, невгамовні, котрих неможливо привчити до порядку. Їм важко вдається будь-яка діяльність, що обмежує їхню активність. Вони не здатні виконати завдання з віддаленим результатом. Результат має бути у межах ближнього планування. Таким малюкам важко утримати образ мети і тому під час діяльності мета змінюється кілька разів. Вони не можуть утримати в пам'яті певну послідовність у діяльності, бо для них вона внутрішньо неструктурована, що спричиняє безладні випадкові відволікання (Ілляшенко, 2009).

У своїх дослідженнях О. Романчук гіперактивних дітей поділяє на дві категорії. До однієї відносяться дуже гучні, зухвалі, рухливі, агресивні, некеровані, неслухняні діти; іншу утворюють мляві, повільні, тихі, плаксиві, примхливі, уперті, неконтактні, «неслухняні». І як додає автор, ближче до 6-ти років перший тип набуває нових якісних характеристик: підвищення збудливості й розгальмування. В обох випадках дослідниця описує психічно здорових дітей. Але такий поділ є досить незрозумілий (Романчук, 2009).

Діти з гіперактивним синдромом найчастіше швидше розвиваються на першому році життя за своїх однолітків. Вони раніше починають сидіти, ходити та говорити, що може сформувати враження певної обдарованості таких дітей. Але вже до 3-4 років можна помітити, що



дошкільник не може сконцентрувати увагу на одній дії і легко переключається на іншу. У садочку таким дітям важко всидіти на місці, вони відволікаються на заняттях, розмовляють та граються іграшками, часто гублять свої речі. Гіперактивні дошкільники уникають завдань, що вимагають від них тривалих розумових дій. Гіперактивна дитина нерідко чинить не подумавши: перебиває інших, може вийти з заняття без дозволу. Крім того, не слідує за правилами, не здатна регулювати свої дії, часто змінює настрій (емоційно лабільна) і підвищує голос. Це все спричинено імпульсивністю та збудливістю (Піддубна, 2010).

Гіперактивність являє собою вагому соціальну проблему. Вона негативно впливає на вироблення у дітей навчальних навичок: вмінню писати, рахувати та читати. Не до кінця розвинене внутрішнє мовлення, яке контролює соціальну сферу поведінки. У гіперактивних дошкільників слабка психоемоційна стійкість при невдачах, підвищена агресивність, запальність і впертість, що провокує непорозуміння з оточуючими та формує агресивний стиль поведінки (Рібцун, 2010).

Основною рисою розумової діяльності гіперактивних дітей є циклічність. Продуктивність праці – від 5 до 15 хвилин, а далі мозок відпочиває в проміжку від 3 до 7 хвилин, накопичує енергію для подальшої роботи. У час так званого «відпочинку» мозку необхідно розвантажитись. Дитина бігає, крутиться і постійно вертить головою. Для того, щоб зберегти концентрацію уваги, вона застосовує адаптивну стратегію: активізує центри рівноваги за допомогою рухової активності. Таку м'язову активність можна побачити у дітей не тільки, коли вони вивчають нову інформацію і їм необхідна велика кількість зусиль для засвоєння, а й тоді, коли дітям цікаво на перший погляд (наприклад дивитися мультфільм чи слухати казку). При цьому дитина рухається хаотично, вона то встає, то, навпаки, сідає, бігає по кімнаті чи тупотить ногами і всім цим намагається себе організувати. Але часто таку поведінку батьки сприймають як непристойну і неслухняну, закликаючи дитину бути уважнішою (Мирончик, 2013).

**Висновок.** Отже, у дослідженні гіперактивності виокремлено такі підходи: клінічний та психологічний. Основними психологічними симптомами виділено: емоційну неврівноваженість, відсутність самоконтролю і саморегуляції, невміння концентрувати увагу, низький рівень зосередженості, недисциплінованість, надмірну балакучість. Ці ознаки стосуються емоційної, вольової, соціально-психологічної та комунікативної сфер. Описані симптоми дають змогу намітити можливі шляхи психологічної корекції гіперактивності (формування

самоконтролю, емоційної стійкості, уваги). Умовами подолання є: активність, природна схильність до лідерства та відкритість.

### **Список використаних джерел**

1. Ілляшенко Т. Діти з гіперактивними розладами та дефіцитом уваги. *Початкова школа*. 2009. №6. С. 54–56.
2. Ліпартеліані Д. Особливості виховання гіперактивних дітей. *Початкова школа*. 2011. №4. С. 47–49.
3. Мирончик О. Робота вчителя з гіперактивними дітьми. *Школа*. 2013. №2. С. 63–65.
4. Піддубна Н. Гіперактивність старших дошкільників: причини та психологічна підтримка дітей. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації*. 2010. Вип. 4 (1). С.223–230.
5. Рібцун Ю. В. Гіперактивні діти. *Дошкільне виховання*. 2010. №10. С. 24.
6. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів : Джерело, 2009. 324 с.
7. Туріщева Л.В. Прийоми роботи з гіперактивними дітьми. *Педагогічна майстерність*. 2012. №2. С. 28–30.
8. ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. *Reference Guide*. 2022. [icd.who.int](http://icd.who.int).

### **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

### **А.М. Ільчишена**

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

## **ДОМАШНІ ЗАВДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

Домашні завдання в українській школі сприяють поглибленню і закріпленню знань, набутих учнями на уроці. Основна мета, яку

поставлено перед школярами – стати самостійними, успішними і відповідальними у роботі над робочими або життєвими проектами. Ближні цілі – поглибити знання з освітніх компонентів (математики, української мови та ін.), виробити вміння і навички з різних видів діяльності.

Функції домашніх завдань є різноплановими, на чому акцентують увагу різні науковці. Згідно поглядів (Баула, 2008; Власова, 2005) домашні завдання є корисними і необхідними, оскільки: а) закріплюють і поглиблюють отримані знання; б) формують навчальні компетентності організаційного характеру (уміння планувати, розподілити роботу в часі, контролювати себе); в) підвищують вміння самостійності у навчанні; г) забезпечують виховання моральних і вольових якостей (відповідальність, працелюбність); д) сприяють підтриманню інтересу до навчання; е) забезпечують формування творчого ставлення до навчання; є) виховують рефлексивні навички: самоконтроль, прагнення до самовдосконалення.

Водночас, ставлення до виконання домашніх завдань в освітньому просторі є неоднозначним. Особливій критиці домашні завдання піддаються з точки зору школярів, які вважають, що вони забирають їхній особистий час. Складно працювати у домашньому навчальному режимі й окремим батькам. Водночас, педагогам домашні завдання вважаються корисними і продуктивними, оскільки дозволяють ефективно закріпити знання школярів, отримані під час уроку. Педагоги (Бучма, Гурова, Дзюбка, 2017) запевняють, що домашні завдання можуть бути цікавими, якщо використовувати різні неординарні види діяльності, а саме: всілякі творчі роботи (написання коротких історій, придумування казок; підготовка книжок-складанок або лепбуків); збирання «цікавинок» про все, що відноситься до тижневої теми; індивідуальні завдання на вибір; робота над груповими проектами та ін.

Відповідно до цього, у педагогіці виокремлено різні форми роботи (розв'язування прикладів, написання, есе, творів, розв'язання творчих завдань, робота над проектами) – всі вони сприяють досягненню цих цілей. У методичній і науково-методологічній літературі (Власова, 2005) виділяються різні типи домашніх завдань, серед яких: закріплення теоретичного матеріалу; відпрацювання практичних навичок та удосконалення вмінь (виконання вправ із математики, письма); реалізація практичних завдань; підготовка презентацій; завершення

незакінченої класної роботи; підготовка до контрольних робіт; здійснення дослідницької діяльності; збір матеріалів до теми та ін.

Через різне ставлення учасників освітнього процесу до необхідності та доцільності домашніх завдань у межах позакласної роботи, слід більш детально проаналізувати їх змістові, процесуальні, а також психогігієнічні характеристики.

**Змістовий аналіз** включає питання необхідності освоєного матеріалу для повсякденного життя. У контексті окремих дисциплін педагога, більшою мірою, звертають увагу на подачу важливого навчального матеріалу, який необхідний дітям щодень. Такими прикладами можуть виступати: рахування, додавання, віднімання, ділення (математика), знання просторових відносин, пропорцій у будівництві та архітектурі (геометрія), властивості різних матеріалів (фізика), хімічні реакції під час приготування їжі, прання, виведення плям або в інших видах діяльності (хімія), вміння орієнтуватись на місцевості, знання географічного розташування міст, країн, континентів (географія), вміння спілкуватись та протидіяти конфліктам (психологія), знання законів і норм (право), розуміння економічної доцільності різних фінансових операцій (економіка) та ін. Водночас, в освітньому процесі повсюди використовується навчальний матеріал, який може ніколи не знадобитись на життєвому шляху, що знижує мотивацію школярів до засвоєння нових важливих і необхідних для життя знань.

**Процесуальні чинники** стосуються механізмів закріплення інформації, отриманої під час уроку. Закріплення є процесом мнемічної діяльності (пам'яті). Кожний вид пам'яті має свій обсяг. Наприклад, обсяг механічного запам'ятовування не перевищує 8-10 одиниць, що потрібно враховувати під час пропонування домашніх завдань, що передбачають механічне запам'ятання термінології, іншомовних слів, тощо. Їх обсяг має бути тотожним обсягу механічного запам'ятання. Наприклад, учителям потрібно пам'ятати, що вивчення більше 10 нових термінів з фізики або математики зумовить перевантаження розумової діяльності і не сприятиме продуктивному закріпленню навчальних завдань. Те саме стосується логічного, опосередкованого та асоціативного запам'ятовування, що використовуються для засвоєння наукових текстів з біології, хімії, оповідань з історії, екскурсів з географії.

Не менш важливим є *соціальний контекст* навчальної діяльності у цілому і, зокрема, у контексті виконання домашніх завдань. Учасниками освітнього процесу рахуються не лише учні, а й вчителі і батьки. Саме тому підготовка домашніх завдань має реалізовуватись на умовах партнерської взаємодії. Окремі дослідники (Ніколенко, 2018) вважають, що педагогічну роботу слід будувати на засадах соціального партнерства, співпраці і діалогу. Освіта у школі – це трикутник «учні–батьки–вчителі», урахування усіх аспектів якого уможливить зробити навчання успішним. Батьківська допомога у виконанні домашніх завдань своїм дітям дає змогу усвідомити цінності освіти для власних дітей, а вчителям – зрозуміти цінності індивідуального прийняття кожної дитини (Башанська, 2004).

У контексті розумового навантаження важливим буде аналіз *психогігієнічних умов* виконання домашніх завдань. Норми працездатності для дітей – до 6-ти годин на день відповідно до віку. Водночас, в окремих закладах освіти цих норм не дотримуються. Наприклад, батьки відводять свою дитину до школи на 9 годину ранку. Вона має щодень по 5 уроків, а потім ще виконує домашні завдання з 14.00 до 17.00 під час продовженого дня. Маємо  $5+3=8$  (год). Вісім годин – це робочий день дорослої людини. Водночас, вчителі ще «примудряються» дати дітям додому читати усно, писати або виконувати творчі завдання. Результатом є втома, емоційне виснаження і втрата мотивації до навчання, що повсякчас спостерігається у наших вітчизняних школах.

Слід зазначити, що на сьогодні вітчизняна освіта враховує ці чинники. На разі в українській початковій освіті, згідно концепції НУШ, домашні завдання є необов'язковими у 1–2-их класах. Під час адаптивно-ігрового циклу найважливішим пріоритетом є допомога дитині у пристосуванні до нового середовища. Зважаючи на це, у 1-му класі домашні завдання не задають і не фіксують їх зміст у шкільній документації (журналі класу). У 2-му класі починають вводити пошукові, дослідницькі або творчі завдання, але виконують їх учні за бажанням. Мета початкової освіти у 3–4-й класах – дати базові знання і підготувати до навчання в основній школі, що уможлиблює введення домашніх завдань. З точки зору дотримання психогігієнічних умов важливими є часові межі для учнів. Вони представлені у контексті діапазонів для кожного рівня навчання.

- 1 рівень (1 клас): без домашніх завдань;
- 2 рівень (2 клас): 1–2 год. на тиждень; 15–30 хв. щодня;
- 3 рівень (3 клас): 1 1/3 – 2 2/3 год. на тиждень; 20–40 хв. щодня;
- 4 рівень (4 клас): 3–4 год. щотижня; 45–60 хв. щодня;
- 5 рівень (5 клас): 3-4 2/3 год. на тиждень; 45-70 хв. щодня та ін.

Домашні завдання пропонуються впродовж тижня – з понеділка по четвер. У вихідні рекомендовано не нараджувати домашні завдання. Для безперервності навчання можуть вводиться завдання на вихідні або канікули. Це можуть бути довгострокові доручення або щоденне читання. Якщо батьки помітили, що їхня дитина витрачає на виконання домашніх завдань більше часу, їм необхідно звернутися до вчителя, щоб обговорити проблему домашніх навантажень.

**Висновок.** Аналіз специфіки виконання домашніх завдань у контексті психологічної парадигми дає змогу проаналізувати вагу і значення домашніх завдань в освітньому процесі з позиції різних оцінних вимірів. Змістовий аналіз враховує доцільність домашніх завдань у повсякденному житті, процесуальний аналіз – специфіку закріплення нового матеріалу, соціальний контекст оцінює важливість співпраці для досягнення освітніх цілей, аналіз психогігієнічних умов навчальної діяльності опрацьовує проблему щоденних навантажень у межах виконання освітніх завдань. Урахування цих траєкторій аналізу уможливорює з найбільшою продуктивністю побудувати стратегію засвоєння нових знань і розробити напрями самоосвіти у контексті виконання домашніх завдань.

#### Список використаних джерел

1. Баула О. Організація домашніх завдань. *Osvita.ua* 2008. <https://osvita.ua/school/method/technol/618/>
2. Башанська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 2004. №12. С.55–58.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400с.
4. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: *монографія* / В.В. Бучма, О.В. Гурова, Л.В. Дзюбка та ін.; за ред. С.Д. Максименка. Київ: Слово, 2017, 262 с
5. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини в контексті Нової української школи. *Методист*. 2018. № 6. С. 62–71.

Profesor UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**  
Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Rzeszowski

## **DIAGNOZA OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZA W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

**Wprowadzenie.** Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza jest procesem oceny sytuacji dziecka w jego środowisku wychowawczym, uwzględniającym jego indywidualne potrzeby, możliwości rozwojowe oraz wpływ środowiska na rozwój. Celem diagnozy jest rozpoznanie potencjału dziecka, jego trudności oraz zasobów, które mogą wspierać lub hamować jego rozwój.

Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza znajduje szerokie zastosowanie w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W praktyce diagnoza pozwala na lepsze dopasowanie działań edukacyjnych, terapeutycznych i opiekuńczych do potrzeb dziecka. Dzięki diagnozie możliwe jest również wczesne wykrycie trudności rozwojowych, takich jak problemy emocjonalne, trudności w nauce czy zaburzenia zachowania, co umożliwia skierowanie dziecka na odpowiednie wsparcie i interwencję.

**Proces diagnostyczny.** Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza opiera się na złożonym procesie zbierania informacji, który obejmuje różnorodne metody i narzędzia, takie jak obserwacja, wywiad, testy psychologiczne oraz analiza dokumentacji. Analiza dokumentacji, takiej jak raporty szkolne, opinie psychologiczne czy oceny medyczne, pozwala na uzyskanie pełnego obrazu sytuacji dziecka i jego postępów na przestrzeni czasu. [1]

Pedagog zobowiązany jest prowadzić różnego rodzaju badania ze szczególnym uwzględnieniem mocnych stron dziecka, jego zasobów, zdolności i talentów. Diagnoza powinna uwzględniać kontekst środowiskowy bowiem ma on duże znaczenie dla funkcjonowania dziecka.

**Badania własne – analiza.** Diagnozie opiekuńczo-wychowawczej zostali poddani wszyscy uczniowie jednej z klas pierwszych, liczącej 33 osoby, liceum ogólnokształcącego, we wrześniu 2024, za pomocą kwestionariusza ankiety opublikowanego w książce *«Opieka jako kategoria wychowawcza»*, [2] Uzyskane wyniki są zaskakujące bowiem tylko trzy osoby lubią występować publicznie, co jest bardzo niepokojące gdyż umiejętność autoprezentacji jest wymagana w trakcie pobierania nauki a

przede wszystkim na ustnym egzaminie maturalnym. Dodatkową trudnością dla uczących nauczycieli jest fakt, iż osiem osób było objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole podstawowej i aż 13 uczniów ma opinię z poradni informującą o różnego rodzaju trudnościach badanej młodzieży.

Na podstawie wiedzy merytorycznej i doświadczenia z pracy jako pedagog szkolny, nie mam wątpliwości, że współcześni nastolatkwie borykają się z wieloma zaburzeniami, dysfunkcjami, wyzwaniem, które negatywnie wpływają na proces uczenia się i ich funkcjonowanie.

Oprócz zaburzeń natury psychicznej, badani uczniowie zgłaszają problemy ze zdrowiem: astma, problemy z nogami, z gardłem, migreny, uczulenie na penicylinę, bóle kręgosłupa, alergie na kurz, sierść, rośliny i trawę, pyłki, otyłość, wada słuchu, celiakia, skolioza, uczulenie na orzechy i czekoladę, problemy kardiologiczne, niemiarkowość oddechu.

Warto zaznaczyć, iż jest to typowa klasa, w normie intelektualnej, natomiast zjawisko wzrastającej liczby osób mających problemy zdrowotne jest niepokojące.

Z pedagogicznego punktu widzenia cieszy fakt, iż tylko pojedyncze osoby podejmują zachowania ryzykowne i problem alkoholu nie występuje w ich rodzinach natomiast alarmujące dla pedagoga jest wyznaczenie trzech uczniów, iż doznały przemocy. Wymaga to indywidualnej pracy psychoedukacyjnej (w szkole nie prowadzi się terapii), a może działań o charakterze interwencyjnym po uzyskaniu bliższych informacji, czy założenia Niebieskiej Karty.

Z perspektywy lat, odnotowuję spadek liczby rodziców przebywających za granicą, a w tym przypadku czterech ojców pracuje poza krajem. Generalnie w badanej klasie 27 osób wychowuje się w rodzinie pełnej, trzy osoby w rodzinie zastępczej i trzech uczniów wychowywanych jest tylko przez matki, jedna trzecia to jedynacy, kilka osób ma dwoje lub troje rodzeństwa.

Warto w tym miejscu odnieść się do literatury przedmiotu i zauważyć, że Bowlby w swojej teorii przywiązania podkreśla, że więź między dzieckiem a opiekunem jest kluczowa dla zdrowego rozwoju emocjonalnego. Dzieci, które nie mają stabilnej i bezpiecznej więzi z opiekunami, mogą wykazywać trudności w relacjach z innymi i mieć niższą samoocenę. Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza uwzględnia, w jaki sposób dziecko tworzy więzi i czy jego potrzeby emocjonalne są zaspokajane przez opiekunów. [3] Natomiast Carl Rogers podkreśla znaczenie akceptacji i zrozumienia ze strony dorosłych, co pozwala dziecku rozwijać zdrowe poczucie własnej wartości. [4] Z kolei teoria potrzeb Masłowa wskazuje, że podstawowe



potrzeby dziecka, takie jak potrzeba bezpieczeństwa i przynależności, muszą być spełnione, aby mogło ono realizować wyższe potrzeby, jak samorealizacja. [5]

Mając powyższe na uwadze przytoczę niektóre wypowiedzi uczniów z przeprowadzonej ankiety. Interesują się: filmami, kryminalistyką, wojnami, książkami fantasy, historią, grami o średniowieczu, nauką, śpiewem, tańcem, piłką nożną, siatkówką, muzyką, boksem, koszykówką, karate, motocyklami, rysowaniem, zakupami, podróżami, wystawami psów, budową komputera, pływaniem, sztukami walki, komputerką, samochodami, rolnictwem, lotnictwem, motoryzacją, skakaniem na rowerze, czytaniem książek, żużlem, sportem, siłownią, nauką języków obcych, kosmosem.

Nagrody jakie stosują rodzice wobec swoich dzieci to: pieniądze, wspólne wycieczki, kieszonkowe, częstsze wyjścia ze znajomymi, kupują coś, przywileje, chwałę, wypad na zakupy, jeździmy na basen, dają prezenty, jeżdżą ze mną na wakacje, jedziemy gdzieś, słodycze, pochwały i drobne upominki, możliwość korzystania z telefonu. Natomiast w większości nie stosują kar, a jeśli to: zakaz na telefon, zakaz wychodzenia, rozmowa, zabranie komputera, zakaz grania, posprzątać pokój, pomaganie, sprzątanie.

Ciekawe wypowiedzi uzyskałam w zdaniach niedokończonych. Pisali, iż marzeniem jest: być niezależną finansowo kobietą ze wspaniałym mężem, mieć dobry zawód w przyszłości, być adwokatem, mieć rodzinę, pójść na studia prawnicze lub pracować w policji i pojechać na wakacjach do Hiszpanii, żyć wymarzonym życiem, mieć motocykl i rozwijać się w kierunku kryminalistyki, aby tata zjechał na stałe do Polski, polecieć do Ameryki, posiadanie własnego domu z kotem, zostać policjantką, zostać zawodnikiem MMA, jeździć na motorze, zostać piłkarzem, zostać siatkarzem, spełniać swoje cele, być strażakiem, zostać najlepszym zwiedzać świat, pojechać do Afryki i Zimbabwe, zdać szkołę, dostać dobrą pracę, mieć kład i dobrą pracę w przyszłości, mieć hodowlę koni, dowiedzieć się jak powstały piramidy. Boją się: biedy, przyszłości, wysokości, że nie dostaną się na studia, że nie będą przyjaźnić się z tymi samymi osobami, że nie dadzą rady, że im się nie uda, straty bliskich osób, śmierci, odrzucenia, że stracą swoich dziadków, niektórych ludzi, nie zdania matury, małych pomieszczeń, głębokich wód, bycia złym człowiekiem, wojny, chorób śmiertelnych, końca świata.

Chcieliby, żeby udało im się spełnić marzenia, by przyszłość była dobra, rodzina była z nich dumna, każdy w rodzinie był zdrowy, żeby się udało, do IV klasy być w tej samej paczce znajomych co teraz, aby dziadkowie byli zdrowi, by tata chciał mieć kontakt, umieć matkę, wszystko było tańsze, zdać prawo jazdy na motocykl, zostać profesjonalnym

motocyklistą, zdać klasę z dobrymi ocenami, osoby, z którymi się zadają były szczęśliwe, nie było wojny, w Polsce było taniej i lepiej, aby świat był lepszy.

A w kwestii braku zaspokajania potrzeb w domu wymieniają: spanie, mało spędzamy czasu razem, spokój, miłość ojca, by mi bardziej ufali, odpoczynek.

Mają wiele umiejętności: śpiewają, grają na instrumentach, piszą wiersze i prozę, rysują, malują, znają różne sztuki walki, uprawiają wiele sportów, mają wiele wyróżnień, nagród, dyplomów, sukcesów. Ciekawie spędzają czas wolny.

**Wnioski z badań.** Badana młodzież chciałaby, aby w życiu im się udało, choć nie mają planów ani skonkretyzowanych celów. Dobrze byłoby popracować w pierwszej klasie nad celami, planami na przyszłość w krótszej i dalszej perspektywie. Uszczegółowić pojęcie udało się, uda mi się. Należy objąć szczególną opieką psychologiczno-pedagogiczną osoby wychowywane w rodzinach zastępczych oraz przez samotne matki.

Osoby, mające opinie z poradni, wymagają od nauczycieli poszczególnych przedmiotów, pogłębienia wiedzy z zakresu występujących problemów, aby uczniowie mogli osiągnąć sukces edukacyjny. Dlatego proponuje się szkolenie z zakresu występujących trudności: wskaźniki i obszary trudności oraz sposoby pracy.

Uczniowie proszą o wyrozumiałość, widać z analiz, że zależy im na dobrych ocenach, chcieliby mieć osiągnięcia, boją się, że mogą nie dać rady, co jest niepokojące i zastanawiające, dlatego już na starcie mają takie obawy. Dobrze byłoby sporządzić listę mocnych stron poszczególnych uczniów i na tej bazie tworzyć ramy współpracy, wymagań, oczekiwań, dookreślić pozytywną perspektywę.

Humanistyczne podejście do diagnozy opiekuńczo-wychowawczej zakłada, że każde dziecko posiada naturalny potencjał do rozwoju, a rolą opiekunów jest stworzenie środowiska, które umożliwi samorealizację.

Osoby, które muszą wstawać o 4.00, 5.00 i dojeżdżają do szkoły po półtorej czy godzinę powinny być otoczone opieką i wsparciem ze strony całego grona pedagogicznego, a także docenione za wybór szkoły.

Badani uczniowie mają wiele zainteresowań, też poczucie, że są dobrzy z wielu przedmiotów dlatego zadaniem nauczycieli będzie dać im «skrzydła» i wspierać we wszystkich sferach rozwoju.

Ich marzenia, obawy i nadzieje odzwierciedlają się w ich zachowaniach, ważne jest aby opiekunowie ich nie zawiedli, potrafili odpowiedzieć na ich potrzeby i przygotowali do życia wyposażając w kompetencje ważne w XXI wieku.

**Podsumowanie.** Diagnoza opiekuńczo-wychowawcza jest kluczowym narzędziem wspierającym rozwój dziecka w kontekście jego środowiska wychowawczego. Oparta na szerokiej bazie teoretycznej oraz zastosowaniu różnorodnych metod, pozwala na zrozumienie potrzeb, możliwości i trudności dziecka, co przyczynia się do kształtowania bardziej efektywnego środowiska wychowawczego i wsparcia w procesie rozwoju.

### **Bibliografia**

1. Piaget, J. (2006). *Narodziny inteligencji u dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Gruca-Miąsik U.,(2016) *Diagnostyczno-stymulująca działalność pedagoga szkolnego w sytuacji opiekuńczo-wychowawczej* [w:] *Opieka jako kategoria wychowawcza – metody i formy stymulacji dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym*, (red.) U. Gruca-Miąsik, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
3. Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Rogers, C. R. (2002). *O stawianiu się osobą*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Rebis.

### **Ю.П. Данчук**

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

### **О.М. Пасічник**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ПРОЯВУ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У НЕПОВНОЛІТНІХ: ПРИЧИНИ, ОСОБЛИВОСТІ**

Аналіз наукових джерел засвідчив зростання масштабів поширення різних форм адикцій серед неповнолітніх, включаючи хімічні (наркотична, алкогольна залежності, куріння, токсикоманія) та нехімічні (інтернет-залежність, ігрова залежність, розлади харчової поведінки).

Відзначається тенденція до ускладнення, зміни та модернізації адикцій, а також до їх коморбідності.

Дослідження адиктивної поведінки ґрунтується на концепції єдності хімічних та поведінкових адикцій, концепції психосоціальної адиктології, концепції базових психологічних компонентів адикцій у структурі інтегральної індивідуальності, біомедичній, психологічній та соціально-психологічній концепціях. Виявлено ряд характеристик психіки, що є підґрунтям для виникнення адикцій у неповнолітніх, при цьому конкретна форма адиктивної реалізації є другорядним фактором.

Адиктивна поведінка неповнолітніх розглядається як поведінка, що передує формуванню фізичної залежності, стадія зловживання, що може супроводжуватися психологічною залежністю.

Шкідливі звички у підлітків ще не є стійкими психічними утвореннями, а відображають процес трансформації норм поведінки, установок та стереотипів. Справжні звички формуються пізніше, в дорослому віці, на основі порушеного та знову набутого досвіду. Соціально-психологічна обумовленість адиктивної поведінки пов'язана з уникненням складних соціальних проблем, стресових ситуацій та життєвих труднощів за допомогою різних факторів, включаючи соціальне оточення, поради близьких та біофармакологічні компенсатори.

Незважаючи на значний вплив соціально-економічних чинників, ключова роль у формуванні адиктивної поведінки належить сім'ї (Буленко, 2001).

Порушення сімейних стосунків є однією з причин розвитку адикцій у неповнолітніх. Неповні сім'ї, які є соціально неблагополучними, характеризуються негативним впливом на формування особистості дитини, що сприяє прояву адиктивної поведінки).

Життя та умови виховання в неповній сім'ї суттєво відрізняються від умов в повній сім'ї. Матеріальні труднощі, неможливість одночасної реалізації материнської та батьківської ролей змушують дитину шукати задоволення потреб поза сім'єю, що підвищує ризик негативного впливу. Неповні сім'ї належать до категорії «групи ризику», проте не всі діти з таких сімей схильні до адикцій.

Проблеми неповних сімей торкаються різних аспектів життя: соціального, правового, матеріального, психологічного. Соціальна невлаштованість та матеріальні обмеження негативно впливають на психологічний стан та здоров'я членів сім'ї (Тригук, 2012.).

Підлітковий вік характеризується переходом від дитинства до дорослості, змінами в спілкуванні, формуванням ідентичності та

самооцінки. Особливості міжособистісних відносин впливають на самооцінку, розвиток самосвідомості та потребу в самопізнанні (Склярчук, 2018.).

У поєднанні з особливостями підліткового віку (підвищений егоцентризм, протестні реакції, криза ідентичності, пасивні копінг-стратегії) детермінантами адиктивної поведінки виступають соціальні фактори: рівень соціальної напруженості, традиції вживання алкоголю, реклама, негативний вплив однолітків, стрес, інформаційне перевантаження тощо. Вплив цих факторів посилюється в умовах виховання в неповних сім'ях.

### **Список використаних джерел**

1. Буленко Т.В. Тенденції розвитку української сім'ї та її проблеми на сучасному етапі. *Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ : Міленіум, 2001. Т. 3, Ч. 4. С. 20-24.

2. Склярчук А. В. Особливості комунікаційного простору проблемної сім'ї. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 5. С. 211-215. (Серія «Психологічні науки»).

3. Тригук О. Відхилення у поведінці неповнолітніх. Суть і види девіацій. *Психолог*. 2012. № 8. С. 31–34.

### **Т.С. Коваль**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.С. Славіна**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Емоційна сфера людини являє собою широкий спектр його емоційних переживань і почуттів. Будь-яке переживання – це оцінка процесу задоволення будь-якої потреби індивіда. Емоційна сфера

здійснює активацію, спонукання і емоційну оцінку реальності, організовуючи цілісні форми дії. Емоції впливають на хід розвитку і функціонування людини, його дії. Вона виконує ряд функцій, таких як стимулююча, регуляторна, усунення інформаційного дефіциту, основною серед яких є оціночна.

Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери людини пов'язана з тим, що є тісний зв'язок емоційного та інтелектуального розвитку. Є.І. Янкіна зазначає, що порушення в емоційному розвитку дитини призводять до того, що дитина не може використати інші здатності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційними порушеннями переважають такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, сором, відроза. У них є високий рівень тривожності, а позитивні емоції виявляються рідко. Рівень розвитку інтелекту успішних відповідає середнім значенням за тестом Векслера. Звідси виникає завдання контролю за емоційним розвитком дітей і при потребі застосування психокорекційних програм.

Емоції з'являються в людини ще до її народження. Міняються способи довільного реагування на ті чи інші емоції. Наприклад, у підлітка втеча від небезпеки асоціюється з емоцією сорому. Внаслідок цього він обирає інший, ніж раніше, спосіб боротьби зі страхом – намагається оцінити ступінь небезпеки, зайняти вигіднішу позицію або просто ігнорує загрозу, не надає їй значення.

Як зазначає К. Ізард, з віком змінюються не лише емоційні реакції, а й значення активаторів конкретних емоцій. Зокрема, у тритижневому віці звук жіночого голосу викликає в дитини усмішку, але, в міру того, як дитина стає старшою, цей же голос може спричинити в неї роздратування. Обличчя матері, яка віддаляється, не викличе особливої реакції у тримісячної дитини, водночас, як 13-місячна дитина відреагує на це сердитим протестом, а 13-літній підліток може навіть зрадіти тому, що залишається в будинку один, без батьківської опіки.

У процесі онтогенезу розвивається здатність використання емоційної експресії як засіб спілкування. З іншого боку, з віком поліпшується розпізнавання емоцій за виразом обличчя. Також з віком відбувається розширення та ускладнення знань про емоції. Збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції (розширюється «словник емоцій»), що відбувається за рахунок диференціації первісних узагальнених понять «приємне-неприємне». Межі емоційних понять стають чіткішими. Збільшується кількість параметрів, за якими

характеризують емоції; спочатку їх два - «порушення-заспокоєння» й «задоволення-невдоволення», потім з'являються параметри «зв'язок з іншими», «відповідність місцю» тощо. Якщо в п'ять років діти тісно пов'язують емоцію із ситуацією її виникнення й визначають першу через другу, то пізніше дитина починає диференціювати уявлення про причини емоції та внутрішні стани, які пов'язують ситуації з емоційною реакцією.

Підлітковий вік пов'язаний з функціональним формуванням особистості та її психологічної сфери (К. Ізард, В. Н. Куніцина, В. А. Лабунська). Весь цей момент являє собою значну перебудову раніше сформованих психологічних структур і походження нових. Цей складний і довгий хід адаптації підлітка до нових суспільних умов власного становлення, що супроводжується цілою палітрою специфічних (нерідко внутрішньо конфліктних) переживань, виявляє підготовленість до адаптаційних процесів як фактору особистого становлення. Емоції підлітків значною мірою пов'язані зі спілкуванням. Тому особистісно-значуще ставлення до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій.

У підлітків порівняно зі школярами молодших класів поліпшується вербальне позначення базових емоцій страху й радості. Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають усе ближчими до цих емоцій.

Для емоційної сфери підлітків характерні такі особливості: дуже велика емоційна збудливість, тому підлітки вирізняються запальністю, бурхливим виявом своїх почуттів, пристрасністю: вони гаряче беруться за цікаве діло, жагуче обстоюють свої погляди, готові «вибухнути» на найменшу несправедливість до себе й своїх товаришів; більша стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образи; підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності; підвищення тривожності в старшому підлітковому віці, пов'язаної з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, яка викликає різні емоції, у тому числі у зв'язку зі страхом видатися смішним; суперечливість почуттів: часто підлітки з запалом захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний осуду; виникнення переживання не лише з приводу оцінки підлітків іншими, а й із приводу самооцінки, яка виникає в них у результаті росту їхньої самосвідомості; сильно розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше й хворобливіше переживають несхвалення

товаришів, ніж несхвалення дорослих або вчителів; часто з'являється страх бути зневаженим групою; висування високих вимог до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів; дружба у підлітків більш вибіркова й інтимна, більш тривала; під впливом дружби змінюються й підлітки, щоправда, не завжди в позитивний бік; поширена групова дружба; вияв почуття патріотизму (Носенко, 2014).

Підводячи підсумок вікових змін емоційної сфери, можна відзначити, що вікові зміни емоційного інтелекту підлітків виявляються у: збільшенні кількості емоціогенних об'єктів, що мають соціальний характер; зростанні диференційованості емоційних переживань; виникненні емоційних переживань не лише з приводу сьогодення, а й щодо майбутнього; появі здатності виокремлювати експресивні засоби від переживань; збільшенні здатності розуміння емоцій інших людей.

У літньому віці значно зменшується контроль за виявом емоцій (сміх, радість, сум). Нерідко простежується й протилежне явище - емоційна черствість, зниження емпатійності.

Зміни емоційної сфери пов'язані як із фізичним, так і психічним станом людини. Нездатність літньої людини що-небудь зробити для інших викликає в неї почуття заздрості й провини, що згодом проростає байдужістю до навколишніх. Водночас у них зростає уразливість. Байдужість старих геронтологи й психіатри розцінюють як спосіб захисту від сильних переживань (у тому числі – й позитивних), які можуть скоротити життя. Зокрема, виникає стареча депресія, яка виявляється в ослабленні емоційного тону, уповільненні емоційної жвавості, афективних реакцій, збіднення міміки тощо.

Щодо статевих розбіжностей в емоційній сфері, то у перші роки життя немає розбіжностей щодо частоти й тривалості негативних емоційних реакцій у хлопчиків і дівчаток, але з віком їхня частота й інтенсивність у хлопчиків зростає, а у дівчаток – зменшується. Це вони пояснюють тим, що дівчатка, маючи ті самі агресивні тенденції, що й хлопчики, бояться виявити їх через покарання. Водночас, до агресії хлопчиків навколишні ставляться прихильніше (Носенко, 2014).

Розбіжності в емоційній сфері чоловіків і жінок багато психологів пов'язує саме з особливостями виховання.

У літературі зазначається більша емоційна чутливість й емоційна нестабільність жінок. Особи жіночої статі приділяють значно більшу



увагу емоційним аспектам міжособистісних взаємин і своїх переживань. Вважається, що вони більш здатні до емпатії.

Вважають, що переживання провини робить жінку як матір менш ефективною. Дитина, зрозумівши, що мати відчуває перед нею провину, почне маніпулювати нею, спеціально викликаючи у матері це емоційне переживання. Це, у свою чергу, може викликати у матері гнів і навіть ненависть до дитини.

**Висновки.** Розгляд різних емоційних явищ, що відзначаються в психологічній літературі, дає підставу говорити про те, що емоційний інтелект людини має складну багаторівневу будову. Психологи виявили, що в онтогенезі розвиток емоційного інтелекту, а також знань про нього формується з упередженням порівняно з вторинними емоціями. Крім цього, з віком розвиваються позитивні емоції. У процесі онтогенезу розвивається здатність використання емоційної експресії як засіб спілкування. Також з віком відбувається розширення та ускладнення знань про емоції та збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції.

#### **Список використаних джерел**

1. Зарицька В.В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17–122.
2. Носенко Е.Л. Теорія емоційного інтелекту : *посібник*. Київ. 2014. 73 с.

#### **О.П. Козлова**

кандидат сільсько-господарських наук, доцент,  
Херсонський державний аграрно-економічний університет;  
магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Херсон, Кам'янець-Подільський, Україна

### **КОПІНГОВІ МЕХАНІЗМИ ТА ЇХ ВИЗНАЧАЛЬНІ ФАКТОРИ В ПІДЛІТКОВОМУ ПЕРІОДІ**

Підлітковий вік є одним із найскладніших періодів у житті людини, характеризуючись значними змінами як у фізичному, так і в психологічному аспектах. Одним із ключових аспектів психічного розвитку підлітків є формування копінг-поведінки, тобто стратегій подолання стресових ситуацій та емоційних труднощів. З огляду на це,

дослідження копінг-поведінки та її детермінант у підлітковому віці є важливим для розуміння процесів адаптації та розвитку здорової психіки.

Копінг (від англ. «coping» – справлятися) означає сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, спрямованих на вирішення або пом'якшення впливу стресових подій. За класифікацією (Lazarus & Folkman, 2005: 28), існують два основних типи копінгу:

1. Проблемно-орієнтований копінг, спрямований на зміну самої стресової ситуації.

2. Емоційно-орієнтований копінг, який зосереджений на регуляції емоцій, викликаних стресовою ситуацією.

У підлітковому віці, копінг-поведінка може варіювати залежно від рівня розвитку самосвідомості, соціальних зв'язків та впливу середовища.

Копінг-поведінка підлітків (Ayers et al., 2001: 251) визначається комплексом внутрішніх та зовнішніх факторів. Основні детермінанти включають:

1. Гормональні зміни. Підлітковий вік супроводжується інтенсивною гормональною перебудовою організму, яка впливає на емоційний стан і стресову реактивність. Високий рівень кортизолу, наприклад, може збільшувати схильність до емоційно-орієнтованого копінгу.

2. Розвиток когнітивних функцій. У цей період активно розвиваються такі когнітивні процеси, як абстрактне мислення, саморефлексія та здатність до перспективного планування. Це може сприяти вибору більш ефективних проблемно-орієнтованих стратегій подолання.

3. Індивідуально-психологічні риси. Характер підлітка, рівень тривожності, самооцінка та особистісні ресурси є важливими чинниками, що визначають тип копінг-поведінки.

Другим фактором є соціальний:

1. Сім'я. Сімейне оточення та стиль виховання значною мірою впливають на вибір копінг-стратегій. Підлітки, які мають підтримку від батьків, частіше використовують проблемно-орієнтовані методи подолання, тоді як у сім'ях з конфліктами чи емоційним відчуженням підлітки частіше вдаються до емоційного копінгу або уникання.

2. Школа та соціальні відносини. Підтримка з боку однолітків, викладачів, а також соціальний статус підлітка у групі мають значний

вплив на формування його копінг-поведінки. Негативні соціальні переживання, такі як булінг або відчуження, можуть призводити до деструктивних копінг-стратегій.

3. Культура та медіа. Соціальні мережі, сучасні медіа та культурні норми впливають на формування очікувань від поведінки підлітків у стресових ситуаціях. Вони можуть як сприяти розвитку конструктивних копінг-стратегій, так і провокувати схильність до негативних, наприклад, уникнення чи агресії.

В дослідженнях копінг-поведінки у підлітків зазвичай виділяють наступні стратегії (Ebata, & Moos, 2000: 52):

Агресивне вирішення проблем — активне протистояння стресовій ситуації, яке іноді може включати конфлікти або агресивну поведінку.

Соціальна підтримка — звернення за допомогою до сім'ї, друзів або інших значимих осіб.

Емоційне уникання — спроби уникнути обговорення проблеми або емоційного переживання ситуації.

Саморефлексія — поглиблення у власні емоції та думки з метою розуміння джерел стресу та вирішення проблеми на особистісному рівні.

Деструктивна поведінка — використання неадекватних стратегій подолання, таких як ризикована поведінка, зловживання психоактивними речовинами тощо.

Важливим аспектом дослідження копінг-поведінки є гендерні відмінності. Дослідження показують, що дівчата частіше схильні до емоційно-орієнтованого копінгу, тоді як хлопці більш схильні до проблемно-орієнтованих стратегій або агресивного вирішення проблем. Такі відмінності можуть бути зумовлені соціальними очікуваннями та гендерними ролями, а також різницями у вихованні.

Вибір деструктивних копінг-стратегій у підлітковому віці може мати серйозні наслідки для психічного здоров'я. Ризиковані поведінкові реакції, такі як агресія, вживання алкоголю або наркотиків, можуть посилювати соціальні та особистісні проблеми. Такі стратегії часто пов'язані з нездатністю підлітка отримати адекватну підтримку або ізоляцією від важливих соціальних контактів.

Підлітковий та ранній дорослий вік є періодами інтенсивних змін, що особливо помітно серед студентів, які стикаються зі стресовими ситуаціями під час навчання в університеті. Студенти Херсонського державного аграрно-економічного університету, як і інші молоді люди,

перебувають під впливом багатьох факторів: академічних вимог, соціальних викликів та нових життєвих реалій. Важливу роль у їхньому психічному здоров'ї відіграє копінг-поведінка – сукупність стратегій, які вони використовують для подолання стресу.

Приклади впливу копінг-поведінки на студентів Херсонського державного аграрно-економічного університету

1. Академічний стрес і копінг-поведінка. Студенти сільськогосподарських та економічних спеціальностей часто стикаються з великим обсягом матеріалу для вивчення, дедлайнами, сесіями та підвищеними вимогами щодо успішності. Студенти, які використовують проблемно-орієнтовані стратегії копінгу (наприклад, планування, активне пошук вирішення проблем), зазвичай демонструють вищий рівень адаптації до навчального процесу. Вони частіше звертаються до викладачів за порадами або намагаються знайти додаткові навчальні ресурси, що допомагає знизити рівень тривожності перед екзаменами.

У порівнянні, студенти, які схильні до емоційно-орієнтованих стратегій (наприклад, уникнення, перенаправлення уваги), можуть стикатися з посиленням стресу та депресивними симптомами. Уникнення проблем або відкладання важливих завдань на потім часто призводить до накопичення стресу, що негативно впливає на їхнє психічне здоров'я.

2. Соціальна підтримка і копінг в університетському середовищі Студенти, які мають широку соціальну підтримку від друзів, одногрупників та навіть викладачів, здатні ефективніше долати труднощі. Наприклад, у студентів, які активно спілкуються зі своїми однолітками, менше проявляються симптоми тривожності чи депресії, оскільки вони використовують соціально-орієнтовані стратегії копінгу, такі як звернення за емоційною підтримкою або обговорення проблем.

Натомість студенти, що ізолюються від соціальних контактів або мають проблеми у взаєминах із оточенням, частіше схильні до деструктивних стратегій копінгу. Це може призвести до поглиблення почуття самотності та емоційної напруженості, що негативно впливає на їхнє психічне благополуччя.

3. Економічні труднощі та адаптація. Частина студентів Херсонського державного аграрно-економічного університету може стикатися з фінансовими проблемами через необхідність поєднувати навчання з роботою. Студенти, що використовують адаптивні копінг-

стратегії, такі як активний пошук часткової зайнятості, ведення бюджету або планування часу для навчання і роботи, мають менший рівень стресу, пов'язаного з фінансовими труднощами.

Ті ж, хто схильний до емоційно-орієнтованих або унікальних стратегій (наприклад, ігнорування фінансових проблем або відкладання їх вирішення), часто стикаються з хронічним стресом, що може призвести до тривожних розладів або психосоматичних проявів.

Пандемія COVID-19, війна в Україні також стала серйозним випробуванням для студентів Херсонського державного аграрно-економічного університету, як і для студентів інших навчальних закладів. Перехід на дистанційне навчання та соціальна ізоляція створили додаткові стресові фактори. Студенти, що використовували проблемно-орієнтовані стратегії копіngu, такі як організація ефективного режиму дня, створення комфортних умов для навчання вдома та підтримка зв'язку з однолітками в онлайні, краще адаптувалися до нових умов.

Натомість, ті студенти, що обирали унікальні стратегії (наприклад, ігнорування завдань, недостатня комунікація з викладачами), частіше відчували стрес і розчарування через проблеми із самоорганізацією, що призвело до підвищеного рівня тривожності.

**Висновки.** Копінг-поведінка студентів Херсонського державного аграрно-економічного університету значною мірою впливає на їхнє психічне здоров'я та успішність у навчанні. Адаптивні стратегії копіngu, що спрямовані на вирішення проблем, соціальну підтримку та активне управління стресовими ситуаціями, сприяють зниженню рівня стресу та покращенню психічного благополуччя. Натомість, неадаптивні стратегії, такі як уникнення або емоційне переорієнтування, можуть призводити до поглиблення стресу та погіршення психічного здоров'я студентів.

З огляду на це, варто впроваджувати психологічні програми підтримки та навчання студентів ефективним копінг-стратегіям, що допоможе знизити стрес і поліпшити їхню адаптацію до університетського життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. №70(5). С. 993–1004.

2. Band, E. B., & Weisz, J. R. How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*. 2014. №24(2). С. 247–253.

3. Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2021 №55(4). С. 405–411.

4. Ebata, A. T., & Moos, R. H. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2000. №12(1). С. 33–54.

5. Lazarus, R. S., & Folkman, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 2005. 456 с.

### **О.І. Курик**

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **О.М. Чайковська**,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

В умовах численних соціально-політичних змін в Україні питання формування особистості та майбутнього розвитку громадянина набуває особливої важливості. Така зміна орієнтацій привела до перегляду парадигми освітнього процесу в сучасній школі, що зумовило поступовий перехід до гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка сприяє розвитку. У цих умовах зростає потреба в глибокому розумінні внутрішнього потенціалу учня та його вікових особливостей розвитку.

Формування соціального статусу особистості відбувається як процес саморозвитку, що характеризується взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників (М. Бітянова, М. Боришевський, Г. Костюк, С. Максименко, Т. Яблонська та ін.).

Соціальна позиція особистості формується під впливом багатьох чинників, таких як рівень самосвідомості, думка оточуючих та система

ціннісних орієнтацій. Від соціальної позиції особистості, по суті, починається той структурний рівень психіки, який визначає особистість не лише як об'єкт, але й як суб'єкт соціальних відносин.

У віковому аспекті поняття соціальної позиції є близьким до поняття внутрішньої позиції дитини. Внутрішня позиція дитини визначається як система її потреб і прагнень (які суб'єктивно виражаються через відповідні переживання) і, впливаючи на середовище, стає безпосередньою рушійною силою розвитку нових психічних якостей (Кононко, 2000).

Зміна соціальної ролі дитини та поява нових обов'язків впливають на її стосунки з однолітками і вчителями. Навчальна діяльність є суворо регламентованою, де вчитель встановлює порядок, визначає цілі та організовує роботу. У цьому віці вчитель стає найбільш авторитетною особою, яка, використовуючи можливість оцінювання, формує ставлення дорослих до дитини та її самооцінку (Я. Коломинський, Г. Люблінська, Л. Славіна, А. Петровський та ін.). Як зазначає В. М'ясищев, на початкових етапах формування ставлення учня до навчальних обов'язків, праці, дисципліни та суспільних вимог вирішальним є його ставлення до вчителя, який висловлює ці вимоги (Бушкатова, 2008).

Упродовж молодшого шкільного віку соціальна позиція дитини змінюється. Як зазначає Ф. Фельдштейн, активно розвивається позиція дитини «я в суспільстві». Це пов'язано з тим, що дитина все більше залучається до предметно-практичної діяльності, у процесі якої вона засвоює соціальний досвід. Відбувається освоєння інструментів, знань, символів, а також оволодіння фіксованими діями і розуміння їх соціальної сутності. Дитина вчиться оцінювати свої дії, приміряти їх до навколишнього світу і рефлексувати на свої вчинки та поведінку (Андрієвський, 2010).

Ставлення молодших школярів до власного соціального статусу безпосередньо пов'язане з рівнем задоволення їх почуття самоповаги та прагнення до визнання. Часто вони переживають афективні стани через різницю між своїми амбіціями та можливостями їх реалізації. Наприклад, прагнення до високих оцінок власних якостей і реальне ставлення однолітків можуть викликати у них емоційний дискомфорт. Молодші школярі є емоційно чутливими і їхня сором'язливість може посилюватися в залежності від того, як оцінюють їх оточуючі. Розвивається також почуття самоповаги, яке виявляється у гнівних реакціях на будь-які приниження і позитивних емоціях від визнання

їхніх особистих якостей. Загалом, молодші школярі більш вразливі до оцінки їх поведінки як дорослими, так і дитячим колективом, ніж діти дошкільного віку (Кириленко, 2007).

Зміни у соціальному статусі школяра можуть бути обумовлені негативними психічними станами учнів. Для молодших школярів характерними є стани тривоги, страху, агресії, депресії. Найбільш виражені ці стани в учнів 1-го класу, що можна пояснити їх адаптацією до шкільного середовища. На початку навчального року в учнів 1-4-х класів спостерігається підвищення рівня тривоги та страху, а до кінця року – зростання агресії та депресії.

**Висновки.** Зазначені вище аспекти пізнавального та особистісного розвитку молодших школярів є основою для формування їх соціального статусу у школі. Успішність виконання соціальної ролі школяра визначається тим, наскільки ефективно дитина реалізує свої права та обов'язки в освітньому процесі та у спілкуванні, передусім з вчителем і однокласниками. Оцінка успіху школяра в навчанні проявляється через рівень його досягнень, а ставлення вчителя до учня визначається мірою виконання його прав та обов'язків. Соціометричний статус у класі відображає ставлення однокласників до дитини. Розвиток пізнавальних, емоційних та мотиваційних аспектів, а також самосвідомості молодшого школяра, створює основи для формування його соціального статусу, у свою чергу, реалізація цього статусу через виконання прав та обов'язків у навчанні і спілкуванні сприяє подальшому особистісному зростанню дитини.

### Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах* : [збірник наукових праць] Херсон : РПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
2. Бушкатова Н.О. Психологічна готовність шестирічної дитини до школи [упоряд.: К. Муліка]. Полтава : ПОІППО, 2008. 84 с.
3. Кириленко В.Г. Дослідження розумового розвитку молодших школярів в роботі практичного психолога. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. праць. Київ, 2007. № 33. С. 51–54.
4. Кононко О.Л. Емоційність як складова шкільної компетентності. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. ст. до 70-річчя укр. психолога В.К. Котирло /За заг. ред. С.Д. Максименка. Київ, 2001. Т.4. С.80–85.



Profesor UR, dr hab. **Jolanta Lenart**  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Rzeszowski

## **UWARUNKOWANIA PORADNICTWA ZAWODOWEGO DLA UCZNIÓW SZKÓŁ POWSZECHNYCH W OKRESIE II RZECZYPOSPOLITEJ**

Po zakończeniu I wojny światowej i odzyskaniu przez Polskę niepodległości sytuacja II Rzeczypospolitej była trudna pod każdym względem. Brak pracy po wojnie i zwiększające się z każdym rokiem bezrobocie, powodowały pogłębiającą się nędzę tych mniej zaradnych, dziedziczących biedę z pokolenia na pokolenie. Często jedynym ratunkiem dla rodziny było posłanie dzieci do pracy, od razu po ukończeniu szkoły powszechnej lub nawet wcześniej. Zapewnienie minimum niezbędnego do życia rodzinie wymagało bowiem wielogodzinnej pracy poza domem nie tylko obojga rodziców, ale także dzieci. Większość z nich musiało pracować, aby nie być głodnym, móc kupić sobie ubranie czy pomóc rodzinie (Oderfeldówna, 1937, s. 6).

Dzieci wiejskie, także przechodziły przyspieszony proces dojrzewania; wspólnie z rodzicami pracowały na roli, niejednokrotnie na równi z dorosłymi członkami rodziny. Dramatyczna sytuacja materialna części rodzin chłopskich powodowała, iż dzieci chodziły «na służbę» do bogatych gospodarzy, pracując często za «chleb» i «okrywkę». (Juchcińska –Giłka, s. 227).

W jeszcze trudniejszej sytuacji znajdowały się dzieci, których wojna pozbawiła jednego lub nawet obojga rodziców. Według spisu ludności z 1921 roku na terenie Polski było 1 561 300 sierot, w tym sierot zupełnych 115 200 (7,4%), półsierot 1 447 100 (92,6%). Sieroty i półsieroty stanowiły 15% ogólnej liczby dzieci do lat 16 objętych spisem (za Kępski, 1991, s. 15). Odrębną grupę sierot stanowiły dzieci z repatriacji. Były to głównie dzieci ofiar wojennych zmarłych śmiercią naturalną. W latach 1921-1924 wśród repatriantów ze Związku Radzieckiego było około 15 tys. sierot i półsierot. Trwała także repatriacja z innych krajów, np. z Niemiec, Francji. Do 1926 roku sprowadzono z tych krajów 16 667 polskich dzieci. W ciągu dwudziestolecia międzywojennego liczba sierot i półsierot utrzymywała się na poziomie 1,5 miliona.

Bardzo rozpowszechnione było również sieroctwo społeczne. Zaspokojenie bowiem potrzeb dzieci i to nawet tych najbardziej elementarnych, jak ubranie i wyżywienie, przekraczało możliwości znacznej liczby rodziców i powodowało powiększanie się liczby tzw. «dzieci ulicy». Dzieci te utrzymywały się same lub oddawały swoje zarobki rodzicom. Z reguły nie realizowały obowiązku szkolnego. Zapotrzebowanie gospodarki na tanią siłę roboczą zwróciło uwagę na potrzebę właściwego wykorzystania młodzieży szkolnej, która po ukończeniu szkoły powszechnej w większości była zmuszona podjąć zatrudnienie. Jako duży problem wskazywano fakt, że absolwenci szkół powszechnych nie byli w żaden sposób przygotowani nie tylko do wykonywania pracy zawodowej, ale także nie posiadali żadnej orientacji na temat dostosowanych do własnych predyspozycji możliwości jej wyboru. «Panuje w tym kierunku zupełny chaos i dezorientacja: wybór zawodu jest tu zupełnie dziełem przypadku, przygodnej namowy, naśladownictwa lub przewidywanej korzyści materialnej; rzadziej zaś odgrywa rolę zainteresowanie, nie mówiąc już o prawdziwym powołaniu do zawodu» – pisał Tadeusz Jaroszyński (Jaroszyński, 1926, s. 4). Z tych przesłanek wyrosło poradnictwo zawodowe i rozwinęły się pierwsze placówki mające na celu «udzielać porad rodzicom i młodzieży co do wyboru zawodu i przygotowania zawodowego» (tamże, s. 10)<sup>21</sup>. Uznano, że w działania te powinna włączyć się również szkoła wyjaśniając, że «niegdyś wychowawcy nie zajmowali się wcale sprawą zawodu, który obierze ich uczeń. [...] Dziś, powstaje pytanie natury pedagogicznej, czy szkoła, która ma przygotowywać do życia, nie powinna zająć się także przygotowaniem zawodowym swych uczniów» [...] (tamże, s. 11). Powoływano się w tym zakresie na francuskiego psychologa F. Buissona, który przekonywał, że «Szkoła jest stworzoną nie dla szkoły lecz dla życia. Ma ona dostarczyć ludzi społeczeństwu dnia jutrzejszego» (Buisson, 1921, s. 5), a zatem uwzględnić także przygotowanie zawodowe swoich uczniów.

Zapoczątkowane w okresie II Rzeczypospolitej działania mające na celu przygotowanie uczniów do przejścia z edukacji na rynek pracy znajdują uzasadnienie i kontynuację także w czasach obecnych.

### **Bibliografia**

1. Buisson F., *Przedmowa do książki Fontegue „L'orientation professionnelle”*, Neuchatel 1926.

---

2. Jaroszyński T., *Poradnictwo zawodowe na terenie szkoły powszechnej*, Drukarnia PKO, Warszawa 1926.

3. Juchcińska-Giłka K., *Dzieciństwo na wsi polskiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 224-234.

4. Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Wyd. UMCS, Lublin 1991.

5. Oderfeldówna A., *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, Instytut Wydawniczy” Biblioteka Polska”, Warszawa 1937.

**Dr Izabela Marczykowska**

Instytut Pedagogiki

Uniwersytetu Rzeszowskiego w Rzeszowie

## **OBJAWY FONOHOLOGIZMU I SIECIOHOLOGIZMU U DZIECI I NASTOLATKÓW**

Od końca lat 90 XX wieku rozwija się dostęp do nowoczesnych technologii w tym do smartfonów i komputerów. Z roku na rok sprzęt był coraz bardziej nowoczesny a oprogramowanie miało coraz więcej możliwości. Niosły one ze sobą wszechstronny rozwój i dostęp do całego świata, ale niosły równocześnie szereg zagrożeń. Minione 20 lat dokumentują je w badaniach a doświadczenie pandemii covid – 19 spowodowało, że uzależnienie od nich stało się codziennością krajów rozwiniętych. Pandemia zmieniła świat, a jednym z jej negatywnych skutków jest wzrost e-uzależnień, na które najbardziej narażone są dzieci oraz młodzież.

Pierwszymi najczęściej zauważanymi przez rodziców symptomami e-uzależnienia u dziecka są jego reakcje emocjonalne, pojawiające się po odejściu od komputera/smartfonu czy też w sytuacji ograniczenia dostępu lub niemożności korzystania z tych urządzeń. Dziecko jest wtedy rozdrażnione, podenerwowane, zestresowane, napięte i nerwowe. Mogą pojawiać się również zachowania agresywne albo nastroje depresyjne. Są to objawy podobne do zespołu odstawienia, jaki występuje typowo w uzależnieniach np. od alkoholu czy nikotyny. Skutki e-uzależnienia w sferze emocjonalnej dotyczą przede wszystkim trudności w radzeniu sobie z emocjami. Dzieci skarżą się na obniżenie nastroju, nastroje depresyjne, wzrost agresywności, rozdrażnienia, irytacji, impulsywności. Pogarsza się ich samoocena i poczucie

własnej wartości, a także spada motywacja do działania. Wyniki badań nad wpływem pandemii na stan psychiczny uczniów kontynuujących naukę zdalną wskazują na gorsze ich funkcjonowanie w sferze psychicznej. Dzieci relacjonowały większe zdenerwowanie, przygnębienie, zły nastrój oraz brak energii. Skutkiem długiego siedzenia przed ekranem komputera/smartfonu jest także pogorszenie relacji rodzinnych i społecznych. Dzieci tracą kontakt ze swoimi rodzicami, mniej z nimi rozmawiają i nie spędzają razem czasu. Pogarszają się ich zdolności interpersonalne, co powoduje wzrost problemów w relacjach z rówieśnikami, a w efekcie tendencję do zamykania się w sobie, izolowania od otoczenia, uciekania w „bezpieczny” świat wirtualny, a nawet zerwanie relacji dotychczasowych i zastąpienie ich relacjami internetowymi.

(1)

O fonoholizmie i sieciholizmie u dziecka lub nastolatka możemy mówić, jeżeli w ostatnich 12 miesiącach u danej osoby pojawiło się co najmniej 5 z wymienionych niżej objawów:

- większa częstotliwość i dłuższy czas prowadzenia rozmów telefonicznych/wysyłania wiadomości/surfowania w Sieci/grania w grę komputerową i zmniejszenie zainteresowania innymi dotychczasowymi aktywnościami;

- silne i nieodparte pragnienie korzystania z telefonu/komputera (np. w celu prowadzenia rozmów, przeglądania portali społecznościowych, wysyłania wiadomości, grania w grę) oraz stałe myślenie o tych czynnościach, np. planowanie strategii grania, robienie zdjęć i selfie i zamieszczanie ich na bieżąco w Sieci, sprawdzanie wiadomości i postów;

- potrzeba bycia w zasięgu telefonu/komputera oraz lęk i niepokój związany z byciem off-line przejawiający się np. noszeniem ze sobą ładowarki lub power banku, lękiem o stratę/brak zasięgu, korzystaniem z urządzeń mobilnych w sytuacjach nieadekwatnych (np. podczas rozmów z innymi w towarzystwie, podczas korzystania z toalety, przebywania w łazience) lub sytuacjach, które mogą być niebezpieczne (np. podczas jazdy samochodem, na przejściu dla pieszych itp.);

- przekraczanie limitu czasowego wyznaczonego na używanie telefonu/komputera;

- powtarzające się bezskuteczne próby zaprzestania lub ograniczenia ilości czasu przeznaczanego na używanie smartfonu/komputera;

- występowanie objawów abstynenckich podczas prób zaprzestania lub ograniczania czasu korzystania z urządzeń mobilnych, takich jak: niepokój, rozdrażnienie, napięcie, lęk, agresja, depresja;

- problemy szkolne, rodzinne, zdrowotne lub społeczne spowodowane korzystaniem z telefonu komórkowego lub komputera;
- okłamywanie rodziny i znajomych w celu ukrycia kosztów oraz czasu poświęconego na korzystanie ze smartfonu/komputera/Internetu;
- używanie telefonu/komputera/Internetu jako ucieczki przed prawdziwymi problemami lub w celu poprawienia złego samopoczucia. (2)

W przeciwdziałaniu rozwojowi siecizolizmu i fonizolizmu ważne jest kształtowanie u dzieci i młodzieży prawidłowych postaw wobec urządzeń ekranowych. Znaczenie ma tutaj zachowywanie odpowiedniej higieny ekranowej oraz wprowadzenie szeregu domowych zasad ekranowych. WHO w ramach higieny ekranowej zaleca, aby dzieci mniej czasu spędzały siedząc, a więcej aktywnie, w ruchu. Organizacja zaleca dzieciom minimum 180 minut zróżnicowanego ruchu dziennie, w tym 60 minut ruchu o średniej lub większej intensywności. WHO wspólnie z Amerykańską Akademią Pediatrii zalecają również, aby dzieci poniżej 2 roku życia w ogóle nie miały styczności z żadnymi ekranami (zarówno telewizyjnymi, jak i mobilnymi). Od 2. roku życia dzieci mogą mieć kontakt z ekranem nie dłużej niż 1 godzinę dziennie, przy czym ważna jest obecność rodzica podczas użytkowania komputera/smartfonu/tabletu oraz dobór odpowiednich do wieku dziecka treści (np. programy edukacyjne). Do podstawowych zasad higieny ekranowej należy także czas offline, czyli czas bez telefonu/sieci/komputera. Ważne jest aby dbać o taki czas codziennie i zorganizować go dzieciom, proponując im na przykład atrakcyjne dla nich zajęcia, podczas których nie ma potrzeby ani możliwości korzystania z telefonu, zachęcając do uprawiania sportu, a przede wszystkim do bezpośredniego kontaktu z innymi ludźmi (np. ograniczając komunikowanie się dzieci przez telefon/Internet na rzecz bezpośredniego spotkania, zabawy). Zapobieganie rozwojowi e-uzależnień polega także na kształtowaniu umiejętności interpersonalnych dzieci i młodzieży oraz na budowaniu odporności psychicznej i umiejętności radzenia sobie z emocjami, stresem i problemami (3).

W kontekście uzależnienia od smartfonów coraz częściej w pojawia się pojęcie FOMO (ang. fear of missing out). Po raz pierwszy użyto tego sformułowania w 2010 roku (4).

Fomo jest to lęk przed pominięciem, syndrom pojawiający się u użytkowników mediów społecznościowych, obawiających się, że ominie ich coś istotnego. Rodzi to potrzebę ciągłego sprawdzania wiadomości, mediów społecznościowych (5).

Тема фоніолізму або сіціолізму є доменом досліджень науковців різних дисциплін, обговорюваний середовищами медичними, педагогічними, психотерапевтичними, соціальними та іншими в тому числі через установи державні до цього призначені.

### **Бібліографія**

1. Гігієна цифрова та віддалене навчання в часі пандемії коронавірусу. Результати досліджень, <https://tiny.pl/r6pln>.

2. Шепієтowska H., Сіціолізм та фоніолізм у дітей та молоді – як протидіяти залежності від комп'ютера та телефону? [w:] Безпечність та право. № 02/2021, с.82 – 89.

3. K. Funez-Sokoła, Залежність від ігор комп'ютерних – ознака порушення та сумніви пов'язані з постулатами WHO, Psychiatria Po Dyplomie № 6/2018, <https://tiny.pl/r6p46>.

4. Бієławska O., Weremko M., Rogala M., Giżewska K., Kuc M., Jabłońska K., Łoś T., Lorenc K., Залежність від телефону мобільного серед дітей та молоді. Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine 2023, Том 26, № 3–4, 67–71.

5. De-Sola Gutiérrez J, Rodríguez de Fonseca F, Rubio G. Cell-Phone Addiction: A Review. Front Psychiatry. 2016;7:175. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>.

### **В.М. Романюк**

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН РЕАГУВАННЯ ДИТИНИ НА СТРЕСОВУ СИТУАЦІЮ**

Тривожність займає важливе місце в психологічних теоріях та дослідженнях, починаючи з робіт З. Фрейда, де він вперше підкреслив її значення при неврозах. Тривожністю називають специфічне переживання, що пов'язане з передчуттям небезпеки та загрози, що

насамперед, пов'язане з власною особистістю. За визначенням дослідника А.В. Петровського тривожність є одним з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Він зазначав, що тривожність, зазвичай, підвищена при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми.

Причини, що викликають виникнення тривожності можуть бути як суб'єктивними так і об'єктивними. 1. До суб'єктивних (інформаційних) причин відносимо: невірне уявлення про результат майбутньої події; завищення суб'єктивної значущості майбутньої події. 2. Появі об'єктивних причин сприяють: екстремальні умови; ситуації, пов'язані з невизначеністю результату; стомлення; занепокоєння з приводу здоров'я; порушення психіки; вплив фармакологічних засобів та інших препаратів (Алексєєнко, 2017).

Слід зазначити, що тривожність як психологічний атрибут вступає в протиріччя з базовими особистісними потребами: потребою емоційного благополуччя, впевненості в собі, безпеки. З цим пов'язані значні труднощі в роботі з тривожними людьми: вони, незважаючи на виражене прагнення позбутися тривожності, неусвідомлено пручаються спробам допомогти їм зробити це. Причини цього опору їм незрозумілі і часто не пояснюються ними належним чином (Герило, 2018).

Психотравмуючими вважаються події, що загрожують життю і фізичній цілісності людини: поранення, контузії, фізичне травмування; тяжкі медичні процедури; загибель чи смерть близьких людей, побратимів, мирного населення; картини смерті, поранень і людських страждань; суїциди і вбивства тощо. Зведення до мінімуму руйнівного впливу травматичних ситуацій та зміцнення психічного здоров'я, як у надзвичайних ситуаціях, так і після повернення з ризикованих районів, потребують психологічної допомоги та психологічної підтримки постраждалих. Складні життєві ситуації серйозно впливають на самопочуття і безпеку життя дитини, та виникненні обставин, в яких вона не завжди може знайти вихід, і супроводжуються переживанням (Пророк, 2015). Психологам слід пам'ятати, що вони працюють з особливою категорією клієнтів – постраждалими внаслідок бойових дій та інших надзвичайних ситуацій. Жертви – діти, батьки, вчителі – часто мають пост-стресові симптоми: швидку втомлюваність, плаксивість, страхи, емоційну нестабільність, роздратування, конфліктність, спонтанні вияви агресії тощо.

Переживання будь-якої ситуації визначає як ситуація вплине на розвиток особистості. Різні діти в одній сім'ї і в одній життєвій ситуації відчуватимуть різні зміни в розвитку, оскільки та сама ситуація неоднаково переживається різними дітьми. Дослідниця Ю.А. Луценко (Луценко, 2018) вважає соціально-виховну підтримку особливою діяльністю соціальних педагогів з організації превентивної та дієвої психосоціальної та виховної допомоги для запобігання та подолання ситуацій, що порушують життя учнів.

Моделі соціально-виховного супроводу дітей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, у діяльності соціальних педагогів загальної середньої освіти, засновані на взаємодії соціального педагога, дитини та соціального середовища (за В.Г. Панком), включають: цілі (створення дітям умов для запобігання та подолання бар'єрів соціалізації); завдання (допомоги дітям в розвиненні самостійності і відповідальності, прагнення до самоідентичності; інтегрування дітей у соціальну групу; стимулювання особистісного саморозвитку і самореалізації дітей); принципи (гуманістичної спрямованості соціально-педагогічної діяльності, індивідуалізації, суб'єктності, діалогічності, само- і взаємопідтримки, соціальної адекватності, соціального загартовування); технології, які складаються з організаційно-методичних одиниць, що являють собою сукупність засобів, форм, методів, прийомів соціально- педагогічної підтримки і алгоритмічного блоку, який включає циклічну реалізацію соціальним педагогом послідовності кроків: а) діагностика (здійснення діагностичних процедур, організація пізнавальних процесів, збір інформації про вплив на дітей у складних життєвих обставинах, соціальні фактори); б) аналіз (здійснення операцій аналізу у перешкод та їх причин); в) конструктивні (розробка проекту – спільна творча та пошукова діяльність з дитячими організаціями, які опинилися у складних життєвих обставинах, результатом яких виступає проект з попередження будь-якої перешкоди, складання плану дій з вирішення проблеми); г) реалізація (реалізація проекту – дитиною самостійно або в супроводі соціального педагога, розробка плану дій) (Панок, 2019).

За словами дослідника І.О. Корнієнка, соціально-виховний супровід дітей – це спеціальна соціально-виховна діяльність, спрямована на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту. Автор вважає, що соціально-освітня підтримка – це не лише допомога соціальних педагогів, а й послідовна робота державних соціальних



інституцій – органів влади та управління, а також громадських організацій, яка спрямована на створення організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління (Корнієнко, 2018).

Низка дослідників звертають увагу на те, що соціальне виховання підтримує діяльність із залученням соціальних педагогів, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у дитини задатків та здібностей; для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку, та на формування у дитини знань, умінь, навичок щодо подолання своїх труднощів, вирішення власних проблем. Результатом соціально-освітньої підтримки має бути посилення у дитини бажання боротися з труднощами, володіння навичками та вміннями розв'язувати конкретні проблеми, самоконтролю та самодопомоги тощо (Алексєєнко, 2017; Панок, 2019; Ткачук, 2019).

До основних принципів здійснення педагогічної підтримки дослідник Г.М. Герило розглядає такі: 1. Принцип «загальності»: потреба в допомозі та підтримці існує об'єктивно й закономірно, тому кожний учень потребує систематичної та індивідуальної допомоги. 2. Принцип «суб'єктності і індивідуальності»: педагогічна підтримка спрямована на розвиток суб'єктності та індивідуальності. 3. Принцип «проблемності»: педагогічна підтримка служить розв'язанню проблеми дитини. 4. Принцип «пріоритету захисту прав та інтересів дитини»: педагогічна підтримка – це діяльність, спрямована на відстоювання інтересів і прав дитини, яка враховує, що дитина має право на помилку. 5. Принцип «адресності й дозованості допомоги»: допомога здійснюється адресно й тоді, коли власних зусиль дитини не досить для розв'язання проблеми. 6. Принцип «співпраці й угоди між дитиною та дорослим»: пріоритет у розв'язанні проблеми належить самій дитині; доброзичливий, безоцінний такт учителя, ненав'язливість допомоги, дотримання конфіденційності. 7. Принцип «систематичності підтримки»: швидке й ефективне реагування на проблеми дітей, прогнозування їх виникнення. 8. Принцип «диференційованого підходу при наданні підтримки»: поступове збільшення або зменшення дози допомоги» (Герило, 2018).

#### **Список використаних джерел**

1. Алексєєнко Т.Ф. Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук.

праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. Вип. 21. С. 39–40

2. Герило Г.М., Корнієнко І.О., Луценко Ю.А. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / заг. ред. Ю. А. Луценко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 128 с.

3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. С. 84

4. Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій / заг. ред. В.Г. Панок, І.І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 144 с.

5. Корнієнко І.О., Лісовецька І.М., Луценко Ю.А., Романовська Д. Досвід надання допомоги дітям і сім'ям-жертвам військового конфлікту : *практ. посіб.* Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 152 с.

### **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

### **Х.Ю. Везнюк**

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

## **ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ**

Варто розглянути різні методи вирішення міжособистісних конфліктів. Існують основні стратегії виходу з конфлікту: суперництво; пристосування; ухилення; компроміс; співробітництво.

Розглянемо різні методи подолання конфліктів, що існують на практиці. Найпопулярніший метод вирішення конфліктної ситуації –

уникнення. Коли людина застосовує такий метод, вона намагається уникнути всього, що стосується конфлікту (Дуткевич, 2004).

Його переваги: такі рішення можна приймати швидко. Якщо в цьому конфлікті немає необхідності і він не відповідає за ситуацію, що відбувається, можна використовувати цей метод.

Причини використання цього методу: банальність питань, що стоять за конфліктом; напруга важливіших ситуацій; охолодження пристрасті, яка виникла; збір інформації, щоб не приймати рішення відразу; більше можливостей для обдумування нових шляхів вирішення конфліктів; конфліктуючі сторони лише побічно впливають на суть проблеми або вказують на інші більш глибокі причини; страх протилежної сторони; невідповідний час неминучого конфлікту.

Типова поведінка при вирішенні конфліктів шляхом уникнення конфліктів:

- зазвичай люди заперечують наявність проблеми конфлікту в надії, що проблема зникне сама по собі;
- затримка у вирішенні проблеми;
- відкладені процедури для вирішення конфліктів;
- конфіденційність, щоб уникнення конфліктів;
- заклик до існуючих бюрократичних і правових норм, як основа для вирішення конфліктів.

Цей метод не підходить для наступних ситуацій:

- важливість проблеми;
- довгострокова перспектива джерела цього конфлікту, тому що метод підходить тільки на відносно короткий період часу;
- в кінцевому підсумку, втрата часу призводить до втрати ініціативи і високих витрат.

Метод бездіяльності – варіант методу «уникнення конфлікту». Суть цього методу управління конфліктами в тому, що ніяких дій не проводиться. Цей метод доцільний при повній невизначеності, оскільки неможливо розрахувати ймовірність розвитку події. Хоча може статися ряд подій, корисних для адміністративного відділу або соціальних груп, наслідки цього методу неможливо передбачити.

Метод поступок і пристосування. Людина може йти на поступки, зменшуючи власні домагання.

Перевага цей метод в разі вирішення конфлікту:

- коли людина виявляє, що помилка правильна, і це більш корисно, коли вона прислухається до поради іншої сторони, щоб продемонструвати свою обережність;
- коли говориться про об'єкт, важливіший для іншої сторони;
- формування стратегічного потенціалу для майбутніх суперечок;
- коли у суперника явна перевага, а інша сторона програє;
- коли важлива стабільність;
- результатом вирішення конфліктів цим методом є вивчення власних помилок.

Як показує практика, результатом застосування цього метода є варіант, коли людина може, як виграти, так і програти. Наступний метод, який буде нами розглядатися – метод згладжування. Цей метод вирішення конфліктів використовується тоді, коли потрібно, орієнтуватися на методи колективної взаємодії.

У моделі поведінки людей в команді цей метод може бути показаний, коли різниця в перевагах не очевидна. Метод заснований на підкресленні загальної зацікавленості в мінімізації відмінностей. У цілому, акцент робиться на наступному: «Ми дружна команда, і ми не повинні розхитувати човен». Людина може отримати декілька варіантів подолання конфліктної ситуації: або отримати вигреш, або програти.

«Метод прихованих дій. Цей метод вирішення конфлікту може використовуватися, коли необхідно приховати причини конфлікту».

Причини вибору цього методу: поєднання економічних, політичних, соціальних або психологічних умов, які унеможливають публічний конфлікт; небажання займатися публічними конфліктами через страх втратити свій імідж; неможливість залучити іншу сторону в конфліктні операції за діючими правилами; відсутність ресурсного (силового) паритету для конфлікуючих сторін (підвищений ризик слабких ланок).

Використовувані методи: шаноблива поведінку і форма впливу далеко від них (закулісні переговори, політика «розділяй і володарюй», хабарництво, обман, втручання). Результат цього методу залежить від досвіду і здібностей опонента.

Негативні ефекти цього методу: прихований або публічний опір таким негласним операціями; вандалізм; поширення негативного

ставлення співробітників до керівництва; можливість сильних соціальних конфліктів на ґрунті конфіденційності.

Загальні методи запобігання будь-яких міжособистісних конфліктів і непорозумінь: розвиток неформальних відносин всередині колективу за допомогою різних спільних дій; підтримка формування гордості за свою групу (Гірник, 2004).

Важко назвати і виділити у людини одну стратегію, яку вона використовує у всіх конфліктних ситуаціях, і найчастіше людина намагається поєднувати декілька видів стратегій, що допомагає їй більш ефективно вирішити конфліктні ситуації. Коли конфліктна ситуація тільки зароджується, поведінка опонентів характеризується проявом кооперації, а вже далі домінує суперництво, яке виявляється не завжди ефективним.

А.В. Морозов і С.В. Іванова об'єднують ідеї перших двох авторів, виділяючи всередині двох стратегій, таких як партнерство (з орієнтацією на інтереси і потреби партнера) і суперництво (реалізація власних інтересів, прагнення до досягнення власних цілей) п'ять стилів поведінки в конфлікті: суперництво, ухилення, пристосування, компроміс і співробітництво.

Потрібно звернути увагу на те, що суперництво сильно відрізняється від співпраці. Поняття «співпраці» – вид стратегії, коли задовольняються потреби та побажання обох сторін. При цьому опоненти намагаються відкрито обговорювати інтереси, робити спільний план. Якщо людина не проявляє високий рівень напористості, то можна говорити про стратегію уникнення. Людина намагається вийти з ситуації, не забуваючи про свої інтереси (Гірник, 2004).

А.І. Донцов і Г.А. Полозова відзначають три напрямки конфліктної взаємодії: боротьба, переговори, втеча. У схожому ключі описує форми реагування на конфлікти Н.В. Гришина:

1. відхід від конфліктної взаємодії - уникнення, ігнорування конфлікту (зв'язок зі стратегіями пристосування і догляду);

2. «боротьба» - придушення конфлікту (зв'язок зі стратегією суперництва);

3. діалог - пошук подолання конфлікту за допомогою вибору оптимальної альтернативи його рішення, інтеграції протилежних позицій або вироблення компромісу між ними (зв'язок зі стратегіями співпраці і компромісу) (Пірен, 2003).

У літературі можна зустріти різні визначення стратегії поведінки в конфлікті, але сенс при цьому залишається приблизно одним і тим же. Наприклад, А.І. Кочеткова розглядає її як орієнтацію особистості (групи) по відношенню до конфлікту. У особистості завжди формуються певні стратегії для вирішення конфліктних ситуацій. Автор відзначає роль концепції існування певного поля мотивів керуючої людини, які орієнтовані на життя організації. В залежності від цього виділяються наступні види стратегій: наполегливість – «силова лінія», тому вона допомагає не просто отримати результат, а зробити його максимальним; кооперативність – орієнтування на потреби людини, коли враховуються її інтереси.

### **Список використаних джерел**

1. Гірник А.М. Конфлікти: структура, ескаляція, залагодження: *навчальний посібник*. Київ : Основи, 2004. 172 с.
2. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління. Кам'янець-Подільський, 2004. 351 с.
3. Пірен М.І. Конфліктологія: *навчальний посібник*. Київ : МАУП, 2003. 360 с.

# СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

**Krystyna Barłóg**

Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski

## **WSPOMAGANIE ROZWOJU JAKO DZIAŁANIA RATUNKOWE WOBEC DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI**

Rozwój zwłaszcza dziecka, w tym dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest szczególną wartością. Wszystkie źródła zmian rozwojowych sytuują się w relacjach, interakcjach, w jakie każda osoba, a szczególnie dziecko ze specjalnymi potrzebami buduje w przestrzeni w której się znajduje, z jej sferą najbliższego rozwoju, z jej otoczeniem. Dlatego też aby poznać dynamikę rozwoju dziecka niezbędne jest poznanie jego otoczenia (K. Barłóg, 2008, s. 73). Rozwój każdej osoby, każdego dziecka przebiega w sposób indywidualny i holistyczny. Przy czym występujące różnice indywidualne, zróżnicowania genetyczne, doświadczenia indywidualne, życiowe, kompetencyjne powodują, że proces rozwoju bywa, że nie przebiega harmonijnie, występują kryzysy, zaburzenia rozwoju (B. Kaja, 1997, s. 8). W odniesieniu do wspomaganie rozwoju szczególne znaczenie należy przypisać teoriom ekologicznym, w tym teorii U. Bronfenbrennera, w której eksponuje się podejście systemowe, w którym docenia się zarówno integralność jednostki, jak i konieczność zrozumienia rozwoju dziecka uwzględniając interakcje między indywidualnymi właściwościami dziecka, a środowiskiem postrzeganym systemowo. Poznanie procesu wspomaganie rozwoju dziecka wymaga zamysłu nad wpływem transakcyjnym dziecka z otoczeniem, mikrosystemem rodziny jest tu najważniejszy (U. Bronfenbrenner, 1977, s. 278).

Przy czym specjalne potrzeby edukacyjne są kluczowym pojęciem w odniesieniu do uczniów, którzy w edukacji napotykają na trudności w uczeniu się (T. J. Świeciński, 2006, s. 869). Dziecko staje się niepełnosprawne, gdy jest tak traktowane, tymczasem chodzi o to, aby dziecko takie traktować podmiotowo (A. I. Brzezińska (2009). I. Obuchowska proces wspomaganie rozwoju usytuowała w zmieniającym się paradygmacie koncepcji człowieka zgodnie z psychologią rozwojową nastawionego na rozwój,

samoskonalenie się. Przyjmuje więc współdziałanie dwóch podmiotów. Jak pisze wspomaganie postrzega jako proces szerszy aniżeli wspieranie do warunków i okoliczności. Wspomaganie rozwoju jest więc jej zdaniem procesem, który odnosi do tych czynników, które obejmuje się tak zwaną diagnozą pozytywną, diagnozą dla rozwoju (I. Obuchowska, 1983). Wspomaganie rozwoju B. Kaja (1997, s. 8). definiuje bardzo szeroko, jako proces, który obejmuje działania, które ukierunkowane są na osoby zwracające się o pomoc dla lepszych osiągnięć rozwojowych, jak i dla jednostki, które przejawiają różnego rodzaju zaburzenia w rozwoju np. upośledzenie umysłowe, czy ASD, choroba przewlekła, z zaburzeniami emocjonalnymi czy inne.

Dynamiczny postęp nauki, medycyny nie jest w stanie powstrzymać sytuacji, że obok żywo urodzonych niemowląt jedno jest dotknięte przewlekłym schorzeniem czy kalectwem, niekiedy głębokim, które całościowo będzie ograniczać w przyszłości funkcjonowanie. Współczesna medycyna, psychologia, pedagogika specjalna mimo widocznych osiągnięć, nadal pozostaje bezradna wobec niektórych niepełnosprawności. Niezbędna więc staje się pomoc wspomagająca, która może podnosić ich jakość życia, poprzez rozwijanie kompetencji ułatwiających adaptację do niepełnosprawności u dziecka, ale i u członków jego rodziny, i u najbliższego środowiska. Istotne jest uruchomienie strategii radzenia sobie. Istotne jest uwzględnienie możliwości podmiotu.

W poznaniu należy uwzględnić czy występuje: wysoki poziom lęku, który może prowadzić do syndromu wyuczonej bezradności, reprezentację własnego „ja”, gdzie dziecko może uświadamiać sobie własne ograniczenia prowadząc do niższej akceptacji, wiary we własne możliwości, prowadząc do samoakceptacji (W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki, 1999, s. 7-22). W procesie kreatywnej adaptacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotne jest stawianie zadań, które dotyczą tzw. koncepcji własnego życia, samoświadomości, samoakceptacji, która sprzyja budowaniu własnej wartości, oraz własnej skuteczności, empatycznej wrażliwości, społecznych kompetencji, umiejętności radzenia sobie. To również zwracanie się do innych, odpowiedzialność, autonomia jako potrzeba rozwojowa, otwartość, jako szansa na samorozwój, wymiar neotyczny, jako sposób odniesienia się do świata wartości, czy w końcu cierpienie jako wyzwanie rzucone życiu, oraz nadzieja, czyli postawa jednostki, jej wola zorientowana pozytywnie do życia (W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki, 1999, s. 17-35).



Prowadzone badania w tym zakresie potwierdzają, że wszelkiego rodzaju formy wspomaganie rozwoju, programy zajęć wspomagających psychospołeczny rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w odniesieniu do dzieci, ale i ich rodziny i przestrzeni ich rozwoju, oraz cechy osób wspomagających rozwój, i warunki wspomaganie rozwoju, są stymulatorami dla dynamizowania ich indywidualnego rozwoju, jak i wspierania ich rodziny. W procesie zmian istotny jest wzrost świadomości podmiotu, który stymuluje zmiany, wzbudzanie emocji przed wyzwaniami i problemami, wyznaczanie celów, przeciwstawianie się negatywnym przekonaniom, niejasnej komunikacji, niejasnemu rozwiązywaniu problemów, przy uwzględnieniu nieformalnych relacji pomocowych oraz specjalistów (A. Carr, 2009, s. 326-352).

### **Bibliografia**

1. K. Barłóg (2008) Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej. Wyd. UR Rzeszów.

2. A.I. Brzezińska (2009) Wstęp (W: ) Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności. A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński. Wyd. GWP Gdańsk.

3. U. Bronfenbrenner (1977) Ecological factors in human development in retrospect and prospect. (W:) H. M. McGurk (red.) Ecological factors Human Development, Amsterdam. New York. Oxford. North-Holland Publishing Company.

4. A. Carr (2009) Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach. Wyd. ZYSKi S-KA Poznań.

5. G. Egan (2002) Kompetentne pomaganie. Wyd. Zysk i S-ka Poznań.

6. B. Kaja (1997) Wprowadzenie (w) Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja. Wyd. WSP Bydgoszcz.

7. I. Obuchowska (1983) Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Wyd. PWN Warszawa.

8. T.J. Świecińscy (2006) Specjalne potrzeby edukacyjne (W:) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Wyd. Żak. T. 3.

9. W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki (1999) Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie. Wyd. WE Kraków.

dr **Aneta Lew-Koralewicz**  
Uniwersytet Rzeszowski  
Instytut Pedagogiki

## **PROBLEMY INTEGRACJI EDUKACYJNEJ UCZNIÓW W SPEKTRUM AUTYZMU**

Proces edukacji uczniów z autyzmem stanowi wyzwanie dla współczesnego systemu oświaty. Pomimo coraz lepszych rozwiązań organizacyjnych jak również poszerzenia wiedzy i umiejętności nauczycieli w obszarze kształcenia uczniów w spektrum, osoby z ASD doświadczają zróżnicowanych trudności w placówkach oświatowych. Polski system kształcenia umożliwia osobom z autyzmem pobieranie nauki zarówno w placówkach specjalnych, jak również integracyjnych i inkluzyjnych (Błęszyński, 2023; Bombińska-Domżał i in., 2020). Wybór odpowiedniego przedszkola czy szkoły jest uwarunkowany decyzją rodziców. Ma wniosek matki i/lub ojca rejonowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne po przeprowadzeniu badania wskazują właściwy dla potrzeb dziecka typ placówki, co zawarte jest w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Niezależnie od zaleceń zawartych w dokumentacji wydanej przez poradnię, do rodziców należy ostateczna decyzja o tym czy dziecko będzie kształciło się w systemie segregacyjnym czy też głównego nurtu (Stefańska-Klar, 2013).

Uczniowie z ASD stanowią bardzo zróżnicowaną grupę pod względem poziomu funkcjonowania w poszczególnych sferach rozwojowych, a w szczególności w obszarze poznawczym, sensorycznym i społecznym (Pisula, 2021). Biorąc pod uwagę tak duże zróżnicowanie grupy uczniów w spektrum autyzmu, współczesna szkoła stoi przed znaczącym wyzwaniem jakim jest realizowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w spektrum autyzmu. Wymaga to zarówno doboru odpowiedniej placówki z uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji ucznia jak również dostosowania organizacji procesu kształcenia, czemu służy pogłębiona wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jak również opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (Błęszyński, 2023; Prokopiak, 2017).

Jednym ze znaczących wyzwań jest realizacja podstawy programowej. O ile dla uczniów w normie intelektualnej lub z wybitnymi zdolnościami nie stanowi to tak znaczącego problemu, o tyle uczniowie o obniżonym poziomie

funkcjonowania intelektualnego doświadczają licznych trudności w opanowaniu wymaganych treści i osiągnięciu zamierzonych celów kształcenia (Wojciechowska, 2021).

Nabywanie wiedzy mogą utrudniać zaburzenia przetwarzania sensorycznego, które są bardzo częstym objawem spektrum autyzmu. Odmienny sposób odbioru bodźców docierających z otoczenia oraz deficyty w ich przetwarzaniu mogą doprowadzić do przeciążenia sensorycznego, co zakłóca uczestnictwo w życiu przedszkola czy szkoły, a także utrudnia uczenie się. Nieprawidłowości w przetwarzaniu bodźców sensorycznych u osób z ASD są zróżnicowane i mogą obejmować jeden zmysł lub współwystępować w obrębie kilku zmysłów. Zaburzenia modulacji sensorycznej, rozumianej jako autoregulacja układu nerwowego mogą mieć postać nadreaktywności, podreaktywności oraz poszukiwania wrażeń sensorycznych. Problemy te powodują odbieranie zwykłych wydarzeń i sytuacji jako zagrażających lub awersyjnych, co znacząco wpływa na zachowanie dziecka w placówce (Pufund, 2024).

Funkcjonowanie społeczne, a w szczególności trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych stanowią kolejny obszar, w którym uczniowie ze spektrum autyzmu wymagają wsparcia (Błęszyński, 2023). Osoby z ASD mają zróżnicowane potrzeby społeczne, aczkolwiek proces ich integracji społecznej jest uzależniony zarówno od rozwijania kompetencji społecznych osób w spektrum jak również oddziaływań skierowanych na środowisko rówieśnicze, a mających na celu zwiększenie zrozumienia potrzeb i trudności osób w spektrum jak również ich rówieśników (Stefańska-Klar, 2013).

Integracja osób w spektrum stanowi więc znaczące wyzwanie wymagające zwiększania świadomości społecznej, a także zaangażowania zespołu nauczycieli i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wieloaspektowego wsparcia w placówkach oświatowych.

### **Bibliografia**

1. Błęszyński, J. (2023). *Co osoby z autyzmem mówią nam o edukacji. Raport z badań*. Wydawnictwo UKSW.
2. Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., & Kossewska, J. (2020). Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie) przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych. *EDUKACJA Quarterly*, 153(2), 10–28. <https://doi.org/10.24131/3724.200201>
3. Pisula, E. (2021). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Wydawnictwo Harmonia.

4. Prokopiak, A. (2017). *Uczeń z autyzmem*. Wydawnictwo UMCS.

5. Pufund, D. (2024). „Zrozumieć niepojęte” – specyfika odbioru i przetwarzania bodźców sensorycznych u dzieci ze spektrum autyzmu. *Kultura i Wychowanie*, 2/16, 47–58. [https://doi.org/10.25312/2083-2923.16/2019\\_04dp](https://doi.org/10.25312/2083-2923.16/2019_04dp)

6. Stefańska-Klar, R. (2013). Przedszkolak i uczeń ze spektrum autyzmu. W J. Skibska & M. Warchoł (Red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole* (ss. 67–88). Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.

7. Wojciechowska, A. (2021). Edukacja osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W B. Jachimczak (Red.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej* (ss. 205–229). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

### **A.B. Сімко**

кандидат психологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПРОБЛЕМА ДОВІЛЬНОГО РЕГУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Проблема формування регуляції, управління людиною власною поведінкою, діяльністю є в психології, філософії та педагогії однією з найважливіших як у плані теоретичного розгляду, так і в плані експериментального дослідження.

У роботах Аристотеля розкривається значення поняття «здатності до регуляції» психічних процесів та станів, яке розглядалося як проведення постійної боротьби людини з надмірністю своїх власних афективних реакцій. Індійська релігійна філософія пропонує широкий спектр способів, що регулюють внутрішні стани. Сократ для здійснення свідомого самостійного регулювання власної поведінки людини пропонував зразки, що ґрунтуються на етичних принципах. Англійський лікар та філософ XVIII ст. Гартлі був першим, хто досліджував роль мовлення в організації регуляції діяльності людини за допомогою включення до вольового контролю та мислення.

Проблема формування довільного регулювання діяльності в

онтогенезі отримала відображення у фізіології, нейрофізіології, нейропсихології.

Фізіологічні механізми проблеми регулювання діяльності були сформульовані на роботах І. Сеченова. Вивчаючи довільне регулювання (саморегуляцію) людської діяльності, І. Сеченов (1949) вперше виділив регуляторну функцію психіки, і навіть зазначав, що довільному контролю підпорядковуються ті процеси, які виразно усвідомлюються, а ступінь усвідомлення залежить від різних етапів реалізації діяльності. Найкраще усвідомлюються мета діяльності, кінцевий результат; сам процес психічної діяльності протікає на несвідомому рівні.

У роботах М. Бернштейна (1966), О. Запорожця (1960), І. Сеченова (1949) та ін. відображені механізми та закономірності управління рухами. У уявленнях М. Бернштейна довільна діяльність здійснюється з участю як довільних, і мимовільних мозкових механізмів, які утворюють єдину функціональну систему. О. Запорожець пов'язував довільність із відчутністю та усвідомленістю дитиною своїх рухів.

А. Шинкарюк (2005) робить висновок у тому, що довільне управління є багаторівневим, оскільки зумовлено як діяльністю вищих відділів мозку – інтегративних, друго-сигнальних та інших, і простішими механізмами управління, що належать до розряду мимовільних (безумовних, умовно-рефлекторних).

У зарубіжній літературі «функцію програмування, регуляції та контролю діяльності» співвідносять з поняттям «керуючі функції». V. Anderson (2001) зазначає, що керуючі функції необхідні для мети, вони спрямовані на мету активності. М. Lezak (1993) вважає, що ці функції дають можливість особистості бути зайнятим у незалежному, пов'язаний з метою самообслуговування (саморегуляції) поведінки. D. Stuss (1987) пропонує інтегративну модель керуючих функцій, що включає ряд здібностей, які дозволяють індивідууму утворювати цілі, утримувати у пам'яті, відстежувати виконання і контролювати перешкоди шляху до досягнення цілей.

С. Максименко (2000) підкреслює, що «у розвитку розумної практичної дії як особливо суттєвий момент виступає розвиток планування, пристосування засобів до мети, здатності включити і адекватно співвідносити дедалі складніший ланцюг опосередкованих ланок». Автор виділяє 4 ступені у розвитку планування практичної діяльності: 1) безпосередня дія; 2) початок опосередкованої дії, використання деяких засобів для досягнення мети, часто не відповідають із заданими умовами; 3) цілеспрямовані спроби, які лише частково

враховують ситуацію; 4) конструктивний підхід, який відрізняється плановістю, без попередніх дієвих спроб, без спроб і помилок. С. Максименко (2002) у довільній дії виділив 4 стадії: 1) актуалізація спонукання та постановка мети; 2) обговорення та боротьба мотивів; 3) рішення про дію; 4) виконання дії.

R. Assogoli (1974) виділяє такі стадії вольового акту: 1) усвідомлена мета, її оцінка, виникнення мотивації виходячи з оцінки; 2) розмірковування; 3) вибір однієї мети з кількох; підтвердження вибору; 5) складання програми з урахування наявних засобів; б) виконання дії.

Основоположним усвідомлення поетапного ходу реалізації довільної діяльності з'явилися уявлення О. Леонт'єва (1969), який виділив кілька операцій довільної діяльності, об'єднавши їх у блоки: 1) орієнтовний, 2) плануючий, 3) виконавчий, 4) звірення та контроль.

У грі (рольовій), зазначав Д. Ельконін (1965), як опосередковуюча ланка між дитиною і правилом поведінки стоїть роль. Правило, співвіднесене з участю, усвідомлюється дитиною значно легше, ніж правило не ігрової діяльності на безпосередньо самій дитині.

Д. Ельконін виділяв такі параметри довільної поведінки:

- 1) вміння дітей свідомо підкорити свої дії правилу;
- 2) вміння орієнтуватися на задану систему вимог;
- 3) вміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, пропоновані в усній формі;
- 4) вміння самостійно виконати необхідне завдання за візуально сприйманим зразком.

Вищевикладені положення мають важливе значення для розуміння механізмів мови, формування умінь і навичок усвідомленого вільного регулювання мовленнєвої діяльності.

Відповідно до психологічних та психолінгвістичних досліджень Л. Виготського (1956), С. Максименка (2000), О. Леонт'єва (1969), Д. Ельконіна (1960) та інших. Мовна діяльність обумовлюється функціонуванням сприйняття, пам'яті, мислення визначається цілою низкою характеристик: 1) структурною (зовнішньою та внутрішньою) організацією; 2) предметним (психологічним змістом); 3) загальнофункціональними психологічними механізмами; 4) єдністю внутрішньої та зовнішньої сторони; 5) єдністю змісту та форми реалізації цієї діяльності. Мовна діяльність існує повноцінно тільки при єдності мотивів, цілей, засобів і має свою достатню складну операційну структуру.

Мовна діяльність здійснюється взаємодією мови та мовлення.

Мова та мовлення є двома сторонами одного явища, спільним для яких є мовленнєва діяльність. Взаємозв'язок мови та мовлення виражена в тому, що мова є нормою, що регулює мовленнєву діяльність, мовлення ж є складною формою свідомої психічної діяльності, яка здійснює коригування довільної діяльності відповідно до ситуації спілкування (Богуш, 2010).

**Висновки.** Довільна мовна діяльність є складним процесом, який має свою достатню складну операційну структуру. Особливе значення у здійсненні мовленнєвої діяльності належить регуляторним механізмам, які забезпечують можливість регуляції самих психічних процесів, тобто перетворюють їх на довільно-керовані. Завдяки становленню комунікативної та регулюючої функції мови розвивається контекстна мова, яка дає можливість дитині усвідомити ситуацію і власні дії в ній, визначає розвиток монологічного зв'язного мовлення. Мовленнєве регулювання діяльності сприяє організації та впорядкуванню дій та операцій, що входять до складу будь-якої форми міжособистісної взаємодії, таким чином зорганізується та впорядковується сама мовленнєва діяльність дошкільників. До кінця дошкільного віку мова стає не лише засобом спілкування, а й середовищем саморегуляції.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ : Вид. Дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Максименко С. Розвиток психіки в онтогенезі: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. Київ. Форум. 2002. 335 с.
3. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. 448 с.
4. Anderson, P., Anderson V., Garth J. Assessment and Development of Organizational Ability: The Rey Complex Figure Organizational Strategy Score (RCF-OSS). *The Clinical Neuropsychologist*. 2001. Vol. 15, No. 1. P. 81–94.
5. Lezak M.D. Neuropsychological assessment. New York: Oxford. 1993.
6. Stuss D.T. Contribution of frontal lobe injury to cognitive impairment after closed head injury: Methods of assessment and recent findings. *Neurobehavioral recovery from head injury* / H.S. Levin, J. Grafman, H.M. Eisenberg (eds.). New York : Oxford University Press. 1987. P. 166–177.

# ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

**Yevhen Kharchenko**

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

**Liana Onufriieva**

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

## PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL SUPPORT OF COMBATANTS

Fear spreads among people as a chain reaction, which is explained by the lack of personal responsibilities of the individual when he/she is in well-organized team and the prevailing emotions in his/her actions are clear, but they are often of a primitive nature. This leads to collective reactions, one of which is *panic*. Another group of reactions is the person's attempts to erase combat episodes from the person's memory. The consequences of such reactions are most often various disciplinary offenses, alcohol consumption, drug addiction and negligent homicide. As a rule, these reactions take their place after hostilities, but they can also occur during them. The third group includes disorders called *combat fatigue* associated with long-term combat operations. In this group, *combat shock* is distinguished. Combat shock is a simple emotional reaction that occurs after several hours or days of intense combat operations. It is characterized by feelings of anxiety, depression and fear. Combat fatigue occurs after several weeks of medium-intensity combat operations (Kharchenko, & Onufriieva, 2023).

*Combat mental trauma* is also distinguished by the degree of severity. The most frequent manifestations of a mild degree are excessive irritability, isolation, headaches, loss of appetite, nervousness and rapid fatigue. In the cases of moderate severity, mental disorders are manifested in the form of aggressiveness, depression, hysterical reactions, temporary memory loss, increased sensitivity to noise, pathological fear that sometimes turns into panic, loss of a sense of the reality of what is happening to the individual at



the moment. In severe cases, vision, speech, hearing, movement coordination disorders occur. *Combat reflexes* do not seem unusual while the person is in a combat zone. But returning home, getting into such an environment where the manifestation of such reflexes creates, at least, a strange impression, relatives and acquaintances of the soldier in various ways try to convey to the consciousness of the serviceman that it is time to stop behaving as if in war. But none of them is able to competently explain how to do it.

When a person does not have the opportunity to discharge internal tension, his/her body and psyche find a way to adapt to this tension. This, in principle, is the mechanism of *post-traumatic stress*. Its symptoms, which in the complex look like a mental abnormality, are in the fact that nothing more than deep-rooted patterns of behavior associated with extreme events in the past.

*Post-traumatic stress disorders* are manifested in such *clinical symptoms* as:

1. *Aggressiveness*. We see man's desire to solve problems using *brute force*. Although, as a rule, this refers to *physical force*, but *mental, emotional and verbal aggressiveness* also occurs. A person tends to apply forceful pressure on others whenever he/she wants to achieve his/her goal, even if the goal is not *vital*.

2. *Dulling of emotions*. A person completely or partially loses the ability to *emotional manifestations*. It is difficult for him/her to establish close and friendly relations with those ones who are around him/her, to love, to have a joy, to behave himself/herself creatively, to show playfulness and spontaneity, which are not available to this person. Many veterans complain that since the difficult events that struck them, it has become much more difficult for them to feel these feelings.

3. *Abuse of narcotic and medicinal substances*. In the attempt to reduce the intensity of post-traumatic symptoms, many veterans abused tobacco, alcohol and other narcotic substances. It is important to note that among veterans who are victims of post-traumatic stress disorder, there are *two more large groups*: those ones who take only drugs prescribed by a doctor, and other veterans who do not use any drugs or drugs at all.

4. *Increased vigilance*. A person keeps a close eye on everything that happens around him/her, as if he/she is in danger. But this danger is not only external, but also internal one. It consists of the fact that unwanted traumatic

impressions that have a destructive force enter combatant's consciousness. Increased vigilance is often manifested in a form of *constant physical stress*. This physical stress, which does not allow a person to relax and rest, can create many problems. Firstly, maintaining such a high level of vigilance requires constant attention and a huge expenditure of energy. Secondly, a person begins to realize that this is his/her main problem and as soon as the tension can be reduced or relaxed, everything will be fine.

5. *Violation of memory and concentration of the attention*. A person experiences great difficulties when it is necessary to concentrate or remember something, at least such difficulties are arisen under certain circumstances. At some moments, concentration can be excellent, but it is enough to have some stressful factor, and a person loses the ability to concentrate.

6. *General anxiety*. It manifests itself at *the physiological level* (headaches, back pain, stomach cramps), in *the mental sphere of the individual* (constant anxiety and worry, paranoid phenomena), *in different forms of emotional experiences* (self-doubt, feeling of fear, guiltiness complex).

7. *Exaggerated response*. A person, at the slightest surprise, makes rapid movements (he/she rushes to the ground at the sound of firecrackers, turns sharply and takes a fighting position when someone approaches him/her from behind), suddenly flinches, starts to run, shouts loudly).

8. *Unwanted memories*. This most important symptom gives the combatant a right to talk about the presence of post-traumatic stress disorder. Creepy, ugly scenes related to the traumatic event, suddenly appear in the combatant's memory. These memories can be both in a dream and while the person is awake. Many veterans and their relatives note that during a sleep a person tosses in bed and wakes up with clenched fists, as if he/she is ready for a fight. Such dreams are probably the scariest aspect of post-traumatic stress disorder for the person, and people rarely agree to talk about it.

9. *Hallucinatory experiences*. This is a separate type of unwanted memories of traumatic events, with the difference that during a hallucinatory experience the events of the current moment, as if it were, recede into the background and seem less real than vivid memories. In this alienated state a person behaves as if he/she is seeing a past traumatic event again; he/she acts, thinks and feels the same as at the moment when he/she had to save his/her life.

10. *Sleep problems*. When a person is visited by nightmares, there is a reason to believe that he/she himself/herself involuntarily does not want to fall asleep, and this is precisely the reason for the person's insomnia: the combatant is afraid to fall asleep and see a terrible dream again. Regular lack of sleep is leading to extreme nervous exhaustion, *completes the picture of post-traumatic stress symptoms*.

11. *Depression*. In a state of post-traumatic stress disorders, depression reaches the darkest depths of human despair, when it seems that there is no point and that everything is in vain. This feeling of depression is accompanied by *nervous exhaustion, apathy and a negative attitude towards life*.

12. *Suicidal thoughts*. A person often thinks about suicide or plans any action that should ultimately lead to his/her death. When life seems more frightening and painful than death, the thought of ending all suffering can be attractive. When a person reaches the point of despair, where there are no opportunities to change his/her situation, he/she begins to think about suicide.

13. *Attacks of rage*. These are not manifestations of *moderate anger*, but *explosions of rage*. Many veterans report that such attacks occur more often under the influence of *narcotic substances*, especially *alcohol*. However, they also occur in the absence of alcohol or drugs, so it would be wrong to consider intoxication as the main cause of these phenomena.

14. *"The guilt of the one who survived"*. Feeling guilty for having survived difficult ordeals that cost the lives of other people is often inherent for those combatants who suffer from *emotional deafness* (inability to experience love, joy, compassion, etc.) since the traumatic event. Many victims of post-traumatic stress disorder are ready for anything to avoid being reminded of the tragedy, the death of their comrades. A strong sense of guiltiness sometimes provokes bouts of self-destructive behavior.

Therefore, it should be noted that the clinical manifestations of combat mental trauma are closely related to the nature of hostilities and the duration of stay in combat situations. Along with natural psychological reactions of anxiety and fear without signs of dysfunction of mental activity, acute reactions to stress often occur in the conditions of intense combatant activity, with a pattern of mixed and changing symptoms of *depression, anxiety, anger, despair, hyperactivity or retardation*. Against the background of the phenomena of stupor, a certain narrowing of the field of consciousness, the

inability to respond adequately to external stimuli, sometimes with subsequent partial or complete amnesia, the development of acute stress reactions among the personnel negatively affects the level of combat effectiveness of the troops and often creates an additional threat to the life of the combatant himself/herself and his/her comrades. So, psychological assistance to combatants who received combat mental injuries of varying degrees of severity during hostilities includes *psychological support* and *psychological and physiological rehabilitation*, which differ in the subjects, objects and content of the measures. Psychological support is aimed at actualizing existing and creating additional psychological resources that ensure the active actions of servicemen on the battlefield.

*Psychological and physiological prevention* (in order to prevent the development of negative psychological and physiological phenomena) is carried out by psychologists of military units and unit commanders with all combatants. As dominant means of psychological and physiological correction it is used in relation to persons with symptoms of *non-pathological and pathological psychogenic reactions*. Specialized methods and means of *psychological and physiological support* for combatants include: medicinal (pharmacological) and autogenic effects. Pharmacological methods and means of *psychological and physiological support of military personnel* consist of strengthening and correcting the psychological resources of a combatant through the use of drugs, vitamins, medicinal herbs and other medicine that have a psychotropic effect.

We think that *autogenic methods of psychological and physiological support (self-help)* are the most well-known, accessible and quite effective means of regulating combatants' mental activity. They include both the simplest methods of self-regulation (soothing and mobilizing breathing; muscle relaxation by contrast; elementary formulas of self-conviction, self-suggestion, self-command, self-reinforcement), and complex psychoregulatory complexes (autogenic training, self-hypnosis, neuromuscular relaxation and etc.).

### **Literature**

1. Kharchenko Ye., Onufriieva L. Psychological Rehabilitation of Combatants with Mental Disorders and Mental Trauma. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 61. 2023. P. 51–73. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.51-73>

**Л.О. Скальська**

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

**В.О. Горбачов**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ЛЮДИНИ ДО СТРЕСУ**

Адаптація до стресу є важливою темою в психології, оскільки всі люди у певний момент стикаються з різними стресовими ситуаціями. Стрес є природною реакцією організму на складні, незвичні або небезпечні обставини. Цей феномен має еволюційні корені й часто допомагає нам швидко діяти та приймати рішення. Однак у сучасному світі, де люди піддаються постійному психологічному навантаженню, важливо розуміти механізми адаптації до стресу та методи його подолання.

Стрес – це реакція організму на загрозу або виклик, реальний або уявний. Він активізує симпатичну нервову систему та запускає викид адреналіну і кортизолу, так званих гормонів стресу. Ці гормони підвищують рівень уваги, покращують фізичні показники та мобілізують внутрішні ресурси для подолання небезпеки. Проте, якщо стресова реакція триває довго, вона може спричинити негативні наслідки для здоров'я, такі як хронічна втома, порушення сну, серцево-судинні захворювання та психологічні проблеми.

Адаптація до стресу включає широкий спектр психологічних механізмів і поведінкових стратегій, які дозволяють людині впоратися з емоційним напруженням. Деякі з найпоширеніших механізмів включають:

1. Позитивне мислення та рефреймінг. Цей механізм полягає у зміні сприйняття ситуації, щоб побачити її з позитивної сторони або знайти в ній конструктивний сенс. Наприклад, людина може сприймати невдачу як урок або можливість для саморозвитку.

2. Самоконтроль і саморегуляція. Навички контролю власних емоцій і поведінки допомагають уникнути імпульсивних реакцій на

стрес. Саморегуляція дозволяє зберігати спокій і концентрацію навіть у складних ситуаціях, що сприяє розв'язанню проблем без зайвих емоційних втрат.

3. Соціальна підтримка. Підтримка з боку друзів, родини або колег є важливим ресурсом для подолання стресу. Спілкування та емоційна підтримка допомагають зменшити тривогу та страх, надаючи відчуття захищеності та приналежності.

4. Психологічне дистанціювання. Ця стратегія передбачає віддалення від проблеми з метою зменшення її емоційного впливу. Людина намагається сприймати ситуацію відсторонено або використовує гумор, щоб знизити рівень напруги.

5. Фізичні та релаксаційні практики. Фізичні вправи, медитація, дихальні практики та йога сприяють зниженню рівня кортизолу, що покращує загальний емоційний стан і сприяє відновленню після стресу.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з найбільш ефективних методів для подолання стресу. Вона базується на переконанні, що наші думки впливають на емоції та поведінку, а зміна способу мислення може допомогти впоратися з негативними почуттями. КПТ допомагає людям розпізнати і змінити негативні установки та деструктивні поведінкові шаблони, що викликають стрес. Це дозволяє не тільки ефективно подолати наявні стресові ситуації, але й навчитися запобігати стресу у майбутньому.

Деякі люди легше адаптуються до стресових ситуацій, ніж інші, і це залежить від низки чинників:

1. Генетичні фактори. Дослідження показали, що спадковість відіграє роль у стресостійкості. Наприклад, рівень серотоніну і дофаміну, які пов'язані із настроєм, частково обумовлений генетично.

2. Попередній досвід і навички подолання стресу. Люди, які вже мали досвід успішного подолання стресових ситуацій, впевненіше й спокійніше реагують на нові виклики.

3. Особистісні риси. Оптимізм, відкритість до досвіду та емоційна стабільність сприяють кращій адаптації до стресу. Навпаки, схильність до тривоги та песимізм підвищують ризик негативного впливу стресу.

4. Соціальні ресурси. Люди, які мають доступ до соціальної підтримки, краще справляються зі стресом. Взаємодія з іншими людьми, емоційна підтримка та можливість обговорення проблем знижують рівень напруження.

Стратегії довгострокового управління стресом

На додаток до короткострокових механізмів подолання стресу, важливо впроваджувати й довгострокові стратегії, які допомагають підтримувати психічне здоров'я та знижують ризик хронічного стресу. Серед них:

- Розвиток емоційного інтелекту. Вміння розуміти та контролювати свої емоції допомагає краще справлятися з різними ситуаціями. Емоційно інтелектуальні люди зазвичай менше піддаються негативному впливу стресу.

- Формування навичок тайм-менеджменту. Планування свого часу та розставлення пріоритетів дозволяє зменшити відчуття перенавантаження, знизити ризик вигорання та збільшити загальну ефективність.

- Установлення здорових меж. Важливо вміти сказати «ні» надмірним вимогам, аби уникати перевантаження й виснаження. Здорові межі дозволяють зберегти баланс між роботою, відпочинком і часом для себе.

- Регулярні фізичні навантаження та здоровий спосіб життя. Спорт, збалансоване харчування та достатній сон знижують рівень стресу, покращують настрій та загальний фізичний стан.

**Висновок.** Стрес є невід'ємною частиною життя, однак, ефективна адаптація до нього можлива за допомогою відповідних психологічних механізмів та стратегій. Усвідомлення важливості самоконтролю, соціальної підтримки та позитивного мислення дозволяє людям зберігати психічне здоров'я та підвищувати рівень стресостійкості. Інтеграція довгострокових стратегій управління стресом, таких як емоційний інтелект та тайм-менеджмент, допомагає підтримувати психологічну рівновагу в умовах сучасного темпу життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Beasley M., Thompson T., Davidson J. Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*. 2003. Vol. 34. № 1. P. 77–95.

2. Viru A. *Adaptation in Sport Training*. Times Mirror International Publishers. London. 1995. 320 p.

3. Randall D. J. *Psychological adaptations in life & work: subject analysis index with reference bibliography* /1st ed. Washington: ABBE Publishers Association, 1987. 159 p.

# ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

**А.М. Годорог**

магістрант 2 курсу спеціальності 053 «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна  
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
Кам'янець-Подільський, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

Професійна діяльність працівника Національної поліції носить державний характер. Вона пов'язана з питаннями дотримання державної безпеки, забезпечення законності, зміцнення правопорядку, дисципліни та ін. Поліцейський – це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм при розв'язанні складних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян.

У нових соціокультурних та економічних умовах сучасного суспільства першочерговим завданням системи професійної освіти є формування особистості, здатної творчо сприймати інформацію та відповідати за власні рішення. Тому проблема формування професійної відповідальності майбутніх поліцейських в процесі їх професійної підготовки є однією з актуальних, але мало досліджених проблем.

Для загальної характеристики професійної діяльності поліцейського необхідно визначити низку ознак, які дозволять висвітлити те особливе, що відрізняє її від інших професій. По-перше, поліцейська діяльність дуже часто відбувається на стику протилежних інтересів в умовах протидії або відкритої боротьби. Наявність подібних суперечностей обумовлено протилежністю індивідуальних потреб та інтересів людей, які опиняються у правовому полі.



Поряд із принципами самостійності, індивідуальної відповідальності, процесуальної незалежності робота поліцейських багато в чому має колективний характер. Значна кількість рішень приймаються не від імені конкретного виконавця, а від імені органу держави або всієї держави, що вказує на колективність його вироблення, прийняття та забезпечення реалізації.

Зміст поняття «відповідальність» у психології пов'язано з поведінкою особистості, групи людей у певній професійній ситуації. Відповідальність – усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розгляд крізь призму цього обов'язку суті і значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх із обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку.

Для роботи поліцейського характерна особлива відповідальність. Від поради, попередження або рішення поліцейського багато в чому залежить доля людини, благополуччя сім'ї, її майновий стан, економічний розвиток суспільства. При цьому, помилки в роботі – це пряма загроза суспільним інтересам, які охороняються правом. Тому слід зробити акцент на відповідальності, яка полягає у відповідальному, свідомому ставленні до своєї роботи, що забезпечує її високу якість.

Формування професійної відповідальності майбутніх поліцейських під час навчання залежить від багатьох чинників, серед яких: умови навчання, вплив на розвиток професійної свідомості засобами навчання та виховання, знання про норми і правила в роботі, рівень особистісної зрілості, професійна мотивація, розвиток професійної само ідентифікації тощо.

*Мета дослідження* – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості професійної відповідальності майбутніх поліцейських та визначити соціально-психологічні чинники, які обумовлюють її формування.

*Об'єкт* – професійна відповідальність у роботі поліцейського.

*Предмет* – особливості професійної відповідальності майбутніх поліцейських.

*Методи дослідження.* Для вирішення поставлених завдань нами було використано комплекс методів, зокрема такі:

- теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (синтез, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення наукової

інформації) для розкриття особливостей формування професійної відповідальності у майбутніх поліцейських;

- емпіричні: психологічне тестування, анкетування;
- математико-статистичні: критерій Колмогорова-Смірнова, критерій U-Мана Уїтні, t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції r-Спірмена.
- інтерпретаційні: класифікація та узагальнення отриманих результатів.

*Теоретико-методологічну основу* дослідження склали: основні положення психологічних теорій відповідальності (С. Максименко, І. Бех, А. Брушлинський, Л. Дементій, Г. Костюк, Т. Титаренко, К. Муздибаєв, М. Савчин, Дж. Роттер та ін.); психологічні дослідження розвитку професійної відповідальності (І. Ващенко, Ж. Вірна, Н. Завацька, В. Бодров, О. Лазорко, О. Патинок, В. Пшенична та ін.); наукові підходи до розуміння професійної відповідальності у межах конкретної діяльності (В. Горбачова, К. Муздибаєв, А. Слободський), застосування типологічного підходу для дослідження відповідальності (Л. Дементій), вивчення відповідальності як соціально-психологічного феномену в умовах спільної діяльності (І. Ващенко, Н. Завацька, Ю. Завацький, Л. Сухінська), психологічні основи формування відповідальності майбутніх фахівців (Л. Онуфрієва, М. Савчин, О. Гуменюк, В. Свечаревська) та ін.

*Результати дослідження.* Аналіз системи професійної підготовки у ЗВО із специфічними умовами навчання дав змогу визначити умови формування професійної відповідальності курсантів і дозволив виділити особливості цього процесу.

На основі теоретичних положень щодо формування, структури та компонентів професійної відповідальності, нами обґрунтовано мету дослідження та концептуальну гіпотезу, яка полягала у припущенні про те, що залежно від умов навчання процес формування професійної відповідальності майбутніх поліцейських має певні особливості, які обумовлюються їх індивідуально-психологічними характеристиками. Для вивчення особливостей формування професійної відповідальності студентів-майбутніх юристів з різними умовами навчання та визначення індивідуально-психологічних особливостей, які обумовлюють цей процес підібрано та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик для проведення емпіричного дослідження.

За допомогою анкетування вивчено відношення курсантів і студентів до поняття «відповідальність». Встановлено, що курсанти більше орієнтовані на професійну діяльність. Поняття відповідальність вони частіше за все пов'язують з виконанням майбутньої роботи, довірою людей, підтримкою колег у складних ризикованих ситуаціях. Студенти більше орієнтовані на життєві ситуації, взаємовідносини з близькими людьми, а також пов'язують відповідальність з майбутньою діяльністю.

За результатами дослідження було підтверджено концептуальну гіпотезу та чотири з шести емпіричних гіпотез. Визначено психологічні чинники, які обумовлюють формування професійної відповідальності під час навчання у майбутніх поліцейських. До таких чинників віднесено: високий рівень суб'єктивного контролю (інтернальність), зовнішня позитивна мотивація, професійна ідентичність, рівень особистісної зрілості та рефлексивність.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ  
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ X МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

19 листопада 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 19.11.2024 р. Формат 60x84/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний

Ум.друк. арк. 11,16 Тираж 100. Зам. 147

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