

Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Спільна наукова лабораторія психології навчання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра психології Херсонського державного університету
Кафедра педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations
(м. Париж, Франція)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ

XV МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

21 квітня 2023 року

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

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 30.03.2023 р.)

Рецензенти:

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

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

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Україна (головний науковий редактор); **Л.А. Онуфрієва**, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); **Dr Beata Anna Piechota**, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska (заступник головного редактора); **Станіслав Клімовський**, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція (заступник головного наукового редактора); **Віктор Массот Моріс**, Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Франція; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); **Радослав Маліковський**, доктор соціологічних наук, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного наукового редактора); **О.В. Дуса**, кандидат психологічних наук, доцент, Дніпровський національний університет ім. О. Гончара, Україна; **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).

А 43 Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин:
Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції, 21 квітня 2023 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. 172 с. Англ., укр., пол.

Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» присвячуються 15-й річниці заснування 10 квітня 2008 року Спільної наукової лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

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

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

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023
© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

<i>Максименко С.Д., Касинець М.М.</i> Джерела активності особистості	8
<i>Ivashkevych Eduard, Simko Ruslan</i> Social intelligence as a form of intellectual talent	11
<i>Максименко К.С.</i> Аналіз психотерапевтичних механізмів лікувальних впливів та інтервенцій	15
<i>Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna</i> The understanding of a dialogue as a process of communication of different cultures	17
<i>Мудрик В.Л.</i> Психосемантичний аналіз ефективності засобів комунікативного впливу	20
<i>Nabochuk Alexander, Nohachevska Inna</i> Personal approach in the paradigm of creative psychology	23
<i>Славіна Н.С.</i> Психологічні особливості розвитку емоційного ставлення у дітей дошкільного віку	26
<i>Танасійчук О.М.</i> Мотивація професійної діяльності майбутніх психологів	29
<i>Чорненька М.І.</i> Стратегії соціальної самореалізації особистості з різними профілями емоційного інтелекту	32
<i>Шевчук О.В.</i> Роль емоцій у прийнятті рішень	35

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Гоцуляк Н.Є., Цвігун О.В.</i> Компетентнісний підхід до становлення професійної ідентичності майбутніх психологів	38
<i>Гудима О.В., Манюк К.Л.</i> Формування «Я-образу» у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату	41
<i>Дуса О.В.</i> Образ «Я» як психологічна основа подолання кризових ситуацій та орієнтації на розвиток	44

Кушнір Ю.М. Професійне самовизначення особистості як чинник досягнення життєвого успіху	48
Miqso Janusz Nowoczesna pedeutologia – nauczyciel przyszłości w kontekście «szoku przyszłości»	51
Paluch Marek, Malikowski Radosław Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi – od działań opiekuńczo- wychowawczych po działalność profilaktyczną, kompensacyjną i pracę socjalną	53
Пророк Н.В. Проблеми соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану	57
Piechota Beata Zastosowanie technologii informacyjnych w procesie kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym	61
Рудзевич І.Л. Особливості емоційного розвитку дітей в умовах негативних впливів	63
Чайковська О.М., Гетіна В.О. Теоретичний аналіз проблеми психологічної зрілості	65
Чайковська О.М., Дрезднел-Ластовська О.В. Психологічні особливості емоційної депривації підлітків	68
Шевчук А.В. Емоційний інтелект як чинник запобігання самотності у юнацькому віці	71
Яворська-Вєтрова І.В. Особистісна зрілість з погляду дошкільного дитинства	75

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Бондаренко Н.О. Психологічні передумови моніторингу пацієнтів після транзиторної ішемічної атаки	79
Вавілова А.С. Системно-динамічний підхід до визначення нейропсихологічних чинників порушення функції мовлення	81
Іванова О.О. Особливості адаптації внутрішньо переміщених підлітків з різними типами темпераменту	84

Онуфрієва Л.А., Михайленко Н.В.

Соціально-психологічна адаптація осіб з обмеженими
можливостями до навчання у закладі вищої освіти як наукова
проблема 86

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Гаджук Н.В.

Діагностика особливостей ціннісних орієнтацій особистості
психолога 90

Grucza-Miąsik Urszula

Snowflake generation and their parents 92

Данчук Ю.П., Кащук А.Р.

Результати експериментального дослідження посттравматичного
стресового розладу у студентів закладів вищої освіти 95

Міненко О.О.

Особливості розвитку дивергентного мислення в ранньому
юнацькому віці 98

Олійник І.М.

Особливості стресостійкості військовослужбовців учасників
бойових дій 100

Онінко З.С.

Вплив рівня самооцінки на характеристики здійснення професійної
діяльності 102

Шепель Н.М.

Результати дослідження рівня комфортності дистанційного
навчання у здобувачів вищої освіти 105

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Воєвідко Л.М.

Підготовка здобувачів вищої освіти до практичних занять з
освітньої компоненти «Музична педагогіка» 109

Ivashkevych Ernest

To the problem of actualizing students' learning activities 112

Khupavtseva Nataliia, Onufriieva Liana

Pedagogical facilitation as a way of increasing the productivity of
education 115

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Barłóg Krystyna

Rodzina z osobą z chorobą przewlekłą jako sytuacja graniczna 119

Куриця С.В.

Особливості небезпеки психологічних травм у дитячому віці 121

Скавронська А.Ю.

Аналіз результатів експериментального дослідження виникнення
посттравматичного стресового розладу та obsesивно-
компульсивного розладу у дорослому віці 123

Снівак В.І., Дідик Н.М.

Порушення сімейного благополуччя як фактор негативного впливу
на розвиток особистості дитини 126

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Гончарук Н.М., Гаврилюк О.І.

Особливості розвитку комунікативної компетентності студентів-
психологів 131

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Пастух Л.В.

Психологічні умови підвищення резильєнтності здобувачів освіти
та педагогів в умовах викликів війни 134

Потемковська В.М.

Комунікативна компетентність у структурі професіоналізації
особистості 137

Чумак А.В.

Проблема дослідження мовленнєвої поведінки у стані
психоемоційного напруження 140

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чайковська О.М., Данілова І.В.

Сутність та теоретичні основи стилю керівництва 143

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Ларіонова І.Т.

Соціально-психологічні особливості дрібних корупціонерів
сектору безпеки і оборони України 147

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ БУЛІНГУ, НАСИЛЛЯ ТА ДИСКРИМІНАЦІЇ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ І ПРОФІЛАКТИКИ

Куриця Д.І., Майданюк С.С.

Психологічні чинники суїцидальної поведінки в підлітковому віці 149

Шупарська А.П.

Психологічна природа кібербулінгу як сучасної форми агресії 151

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вовченко О.А.

Психологічна допомога під час війни дітям з ООП, які пережили
насилля 154

Дем'янчук І.Р.

Визначення поняття «діалогічне мовлення» у психологічній
літературі 157

Приц Р.С.

Організаційно-педагогічні умови корекції мовлення у дітей із
тяжкими порушеннями мовлення в процесі формування соціальних
компетентностей 160

Kharchenko Yevhen, Komarnitska Liudmyla

Disorders of sensory sphere of the person and disorders of perception 162

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Куриця Д.І., Олійник Б.М.

До проблеми поведінки подружжя у сімейному конфлікті 166

Krauz A.

Znaczenie czasu wolnego w procesie rozwoju osobowości i
wychowania dzieci w rodzinie 168

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

С.Д. Максименко

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

М.М. Касинець

аспірант кафедри практичної психології,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
Київ, Україна

ДЖЕРЕЛА АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Важливою складовою внутрішнього світу є інтенції, в широкому значенні цього терміну. Все, що об'єднується під поняттям рушійних сил, джерел активності, джерел розвитку, в науці називається мотивами, потребами, схильностями, інстинктами. Ця складова психіки, складова особистості, безумовно, повинна розглядатися як компонент внутрішнього світу. В психологічній науці існує багато підходів до розгляду даного явища. Мабуть, буде правильним сказати, що психологія особистості і взагалі сучасна психологія – це майже на 90% психологія мотивації. Кожна теорія особистості розглядає мотиви як один з найголовніших компонентів. Потрібно відзначити, що в різних теоріях вони розглядаються настільки різнопланово, що серед них неможливо встановити майже ніякої кореляції. В принципі, це закономірний процес, не можна сказати, що це погано. Щось подібне було з біологією, коли в Середні Віки йшла епоха завоювання нових земель, епоха відкриттів. Було зібрано величезний матеріал про рослини і тварини. І вчені не знали, як з ними бути. Так виникла задача систематизації. Через дослідження Ліннея і Ламарка виникла теорія Дарвіна і люди щось почали розуміти про біологію. В контексті нашого підходу до розуміння особи ми також можемо виказати свої погляди на інтенції, на мотиваційно-потребову сферу особистості як компонент саме внутрішнього світу. Але спочатку пояснимо, чому ми відносимо це саме до внутрішнього світу особистості, хоча традиційно у вітчизняній психології це відноситься до спрямованості. Ми вважаємо, що це помилка, тому що, кажучи про спрямованість, ми говоримо про свідомо поставлені далекі цілі, смисли і цінності особистості і це, звичайно, має відношення до потребової сфери, але як і до всієї іншої сфери, не більше. Між потребою і метою, між потребою і мотивом, між потребою і цінністю є величезна відстань. Ми не можемо говорити про те, що в систему спрямованості ми повинні включати інстинкти, схильності, прагнення, потреби і так далі. Тому ми вважаємо, що це є внутрішній світ. З другого боку, звичайно ж, якщо ми говоримо про

переживання як про конститууюче явище внутрішнього світу, то перш за все, людиною переживається саме інтенція.

Початковим компонентом мотиваційно-потребової, інтенціональної сфери особистості, є постійний, стабільний, динамічний, енергетичний стан, який ми називаємо потребою. Це є деякий носій, енергетично ємний, деяка сила, яка забезпечує рух, існування живої істоти взагалі, і робить його впорядкованим, передбаченим і нескінченно існуючим, тим, що розвивається. Тобто фактично її розвиток, її зростання закінчується тільки тоді, коли фізичне тіло не може вже далі існувати. Але цей носій, ця потреба існують завжди.

Була знайдена абсолютно емпірична спрямованість. При всьому тому, що по всіх системах організму є випадковість – і в морфології, і у фізіології, і у внутрішній структурі, і у всьому іншому, є одна система, в якій випадковості немає. Це є система нервова. Вся еволюція живого на планеті спрямована у бік ускладнення і розвитку нервової системи. Це однозначний, абсолютно чіткий показник і вектор існування і життя на Землі. Ось це і є ортогенез. Тобто він означає спрямованість розвитку і він означає ускладнення розвитку. Фактично теорія ортогенезу не особливо приймається в сучасній біології і взагалі не розглядається в сучасній психології. Проте ми вважаємо, що факти показують, що її потрібно обов'язково враховувати. І ось у зв'язку з цим ми маємо дуже цікаве явище розвитку особистості. Ми бачимо, що форма співіснування біологічного і соціального є в людині завжди, прямо починаючи не від її народження, а з зародження як живої істоти, проходить через все її життя, її смерть і переходить у щось інше. Ця форма зв'язку змінюється. Вона одна під час розмноження при злитті двох кліток людей, які обов'язково несуть на собі якісь соціальні впливи, соціальні особливості цих людей, вона абсолютно інша тоді, коли організм розвивається усередині матері, але знову-таки це обов'язково біосоціальні зв'язки. Тому що ми знаємо, що плід дуже рано починає чути, плід дуже рано починає сприймати. Тому що всі системи організму, які пов'язані з мамою, є людськими системами, а значить, в осяжному майбутньому вони все одно походять від біосоціальних істот. Тобто виходить, що особа, у принципі, нескінченна в тому плані, що вона завжди включена в процес єдності біологічного і соціального. Тому, на відміну від Фрейда, який вважав, що початковим, інтенціональним елементом людини є чисто біологічне, чисто біологічні потреби, ми вважаємо, що чисто біологічних потреб у людини взагалі немає і ніколи не було, і не може бути. І в цьому ми дійсно солідарні з Фрейдом. Але річ у тому, що початково це не є біологічна сила. Маслоу говорив, полемізуючи з Фрейдом, що інстинктивні, біологічні потреби у людини дійсно існують, але вони, на погляд Маслоу, настільки слабкі, що на відміну від усієї решти тварин вони не допоможуть людині вижити, і вона вимушена дуже швидко набувати якісь інші інтенції, які виникають через поєднання біологічного з соціальним оточенням. Спроба А. Маслоу здається

дуже цікавою, але вона дещо механістична в плані спростування точки зору Фрейда. Все набагато глибше. Дійсно, початкова інтенціональна сила (і тут ми відносимося до першої групи теорій за Олпортом) – це є потреба як енергетичний носій. Потреба – це просто прагнення жити, прагнення існувати. Але, на відміну від Фрейда, ми вважаємо, що це прагнення не є чисто біологічним, воно є саме біосоціальним, тому що воно є прагненням біосоціальної істоти. І передано воно цій істоті соціальними істотами, а не біологічними. Це принципово змінює справу. Виходячи з цього вся подальша теоретична концепція Фрейда повинна зазнати серйозних змін, тому що вона вся виявляється невірною і односторонньою. І тоді дійсно зрозуміло, чому ця теорія є теорією невротичної особи. Тому що, дійсно, можливо, у такої особистості, хоча ми нічого не знаємо про таких особистостей, і є чисто біологічні потреби.

Інтенціональна сфера будується у людини таким чином. Це є деяка тяга, яка існує відразу. Вона передається в запліднену клітину від двох клітин батьків. Разом із структурою передається функція, передається прагнення. І вона-то викликає розвиток. І вона існує у людини завжди. Вона ніколи не опредмечується вся. І це дуже цікава закономірність. Л.С.Виготський свого часу був дуже близький до такої точки зору. Описуючи підлітковий вік, він запропонував дуже цікаву схему, що на єдиному носії інтенціональному, у людини виникають як би незаповнені осередки. Конкретика ця виникає тільки тоді, коли початкова потреба зустрічається з тим, що її частково задовольняють. Саме частково, тому що вся вона опредмечується тільки один раз, у зрілої людини при зустрічі з подібною їй зрілою людиною, і тоді вся біосоціальна потреба їх опредмечується один на одному. І результатом цього опредмечення є продукт, і продуктом цим є нова жива істота – дитина. Отже, ми вважаємо, що вся в цілому потреба у людини опредмечується тільки один раз в житті. Ну, в принципі, не один раз, якщо багато дітей, значить, кілька разів. Але обов'язково повинна бути любов. Тобто, це повинно бути ціннісне і цілісне відношення до іншої істоти. У всій решті випадків цей носій ніколи не задовольняється весь в цілому. Він задовольняється частково, залишаючись енергетичним весь час. І тут потреба виникає саме так. Вона може виникати і по-іншому. Вона може виникати, наприклад, коли тяги якоїсь визначеної, спрямованої немає, але перед людиною може просто виникнути образ або предмет, якого вона захотіла.

Зустріч з потребою може відбутися не зсередини, коли йде як би пошукова активність, коли я зустрічаюся з об'єктом, і тоді народжується потреба, а може бути і в спокійному стані, коли такої пошукової активності немає, але раптом виникає об'єкт, і людина розуміє, що вона хоче цей об'єкт. І тоді виникає потреба. Так, напевно, виникає у дитини потреба в іграшці. Це зовсім не потреба в спілкуванні. Потреба в спілкуванні виникає закономірно зсередини. А ось потреба в іграшці цілком може виникати зовні. Так у дорослої людини виникає маса решти інших потреб, коли, грубо кажучи, у

мого сусіда є те, чого у мене немає, і мені цього теж захотілося. Але це знову-таки осередок. Потреба завжди має, і знову посилаємось на Виготського, який дійсно дуже близько підійшов до такого трактування життя, зіткнення з соціальною системою, знаковою системою, коли відбувається фактично подвоєння психічного світу особистості, і тоді ми говоримо про самосвідомість.

У цілому ми виходимо на таке розуміння інтенції: інтенція починає переживатися, коли виникає потреба. Тобто ось цей осередок заповнюється, і тоді виникає переживання. Ми не можемо говорити про потреби неусвідомлювані, безумовно, не можемо, і так само не можемо говорити і про мотиви неусвідомлювані. Нам здається, що все це пов'язано в літературі просто з багатозначністю підходів. Але якщо взяти чіткий, строгий генетичний, ортогенетичний критерій, то можна говорити про те, що потреба переживалася б завжди. А значить, вона усвідомлена. А це значить, що взагалі-то кажучи, ми стоїмо перед тим, що питання про виникнення свідомості не повинно ставитися в коректному психологічному дослідженні. Вона, безумовно, не виникає. Це точно. Як і вся особистість. Вона не виникає з не особистості, так само як живе тіло не виникає з неживого, так само точно, як свідомість не виникає з несвідомого. Існує деякий постійний процес, просто міняється форма представленості цих явищ.

Eduard Ivashkevych

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

Ruslan Simko

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

SOCIAL INTELLIGENCE AS A FORM OF INTELLECTUAL TALENT

Social intelligence is often identified with wisdom as a form of intellectual talent. In the articles (Гончарук & Онуфрієва, 2018) scientists believe that the results of human acquisition of wisdom are the ways of the formation of mental models, which depend on the specifics of cognition and metacognition of the subject, his/her semiotic system, which preference is given to the specifics of the language and speech, as well as decentralized components of the person's intelligence. The problem of the formation of social intelligence is also highlighted in the researches on the problems of developing the person's creative abilities. In particular, in the experiments (Гончарук & Онуфрієва, 2018) on the development

of creativity of schoolchildren, it was proven that a statistically significant increase in the results for all indicators of social intelligence occurs under conditions of positive dynamics of individual creativity. The authors note that a creative person, to a greater extent than an uncreative personality, is capable of understanding and accepting others and, therefore, make the effective communication and adaptability in the social environment.

Also, scientists (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019) studied the social intelligence of students with different psychotypes of their personality. The scientists consider multifaceted activity as a condition for the synthesis of cultural and individual semantics, which ensure the functional relationships of social intelligence and divergent thinking of the subjects of the activity. An atmosphere in the family, the attitude of parents to the school, and especially the attitude of teachers is of great importance in showing the interest of pupils in learning. Unfortunately, there are cases where parents in the presence of children express unethical agreement of teachers. This fact in a great degree damages the upbringing of pupils to a positive attitude to learning.

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. Also in our research we used empirical methods, such as statement study and molding experiment. With the aim to diagnose the level of the development of social intelligence of teachers we used the test of J.Gilford and M.O'Sullivan «Research of Social Intelligence», adapted by O.S. Myhailova (Гилфорд & О'Салливен, 2021).

At this stage of the empirical research were participated 395 teachers of secondary schools of different regions of Ukraine and 8 directors of these school. At the beginning of the research we formulated the hypotheses that the level of the development of social intelligence of the teacher of secondary school will depend on the professional category (which he/she has; the category will show the degree of professionalism of the teacher), the type of discipline of this teacher (to which cycle of disciplines belongs this or that subject), and (it is the main) from the psychological type of the personality and from the gender characteristics of the person. For the convenience of describing the results of the research (hence the description of those results that have or do not have a statistically significant difference among representatives of different groups), all respondents were distributed by large and small experimental groups. So, when the results of respondents within a single large experimental group had a statistically significant difference, they were described separately, taking into account their formation within small groups; in the case when there was no such difference, the results of all respondents were described in the paradigm of one large specially formed group.

The subtest «Stories with additions» diagnoses the level of the development of the ability to predict the development of a social situation depending on external circumstances. There is a slight tendency towards higher indicators of social

intelligence of women, but there is no significant differences in the indicators of social intelligence of men and women at high, medium and low levels, which have been established. We can note that the subjects who performed the tasks of this test equally well, had indicators of a high level of development of social intelligence, such as: 65,14% of men and 63,17% of women of S2 group; 62,49% of men and in 64,02% of women – group N2; 61,25% of men and 60,58% of women of M2 group; 65,11% of men and 60,34% of women of P2 group. Also, there is no statistically significant difference in the results of men and women at medium and low levels of the development of social intelligence according to the 1st subtest “Stories with completion” (results at these levels do not exceed 20% for both men and women), which indicates a philological training of teachers of the natural and humanities cycle, because respondents with a high level of the development of social intelligence according to this subtest are able to extract the maximum amount of information about people’s behavior, they are able to understand the language of non-verbal communication, express quick and accurate judgments about other people, successfully predict their reactions in given conditions, show farsightedness in the relationships with others, which contributes to their successful social adaptation.

Our research and its results have shown that problem-based learning can be successfully used as a mean of developing independent thinking in the process of the activity with weak-hitting pupils. We’d point out that the problem situations in these cases are created mainly on the basis of the experiment, by the demonstration and laboratory setting of cognitive tasks, which correspond to the aspiration of pupils to practical forms of the activity, causes them high increased interest, the results of which are stimulating pupils’ educational activity in the whole. Effectively, a problem-solving system in all classes can be applied to virtually each section if pupils have certain skills to solve problem questions and tasks. These requirements put forward by schools at the present stage of the development of our society, the issue of verification and assessment of pupils’ knowledge and the level of their formation have not yet been adequately developed. Also, we’d like to note that verification of knowledge is often carried out by monotonous methods that does not cause the pupils’ creative activity.

One of the main drawbacks of traditional knowledge testing is that it promotes the development of memory, rather than the thinking of a pupil, and it does not provide objective information about the depth of awareness, the flexibility of knowledge. Estimation in the traditional verification does not show the mental activity and independence of schoolchildren. As a rule, the system of education at schools in Ukraine examines only the surface layer of knowledge that is already prepared for graduation from the system of the person’s thoughts. The same situation we’ve when we’ll talk about the quality of the pupil’s mental activity, his/her success in the development of observation and thinking, and the imagination of such a survey, in the most cases, cannot be estimated. One of the most important conditions for improving the effectiveness of knowledge testing is the development of the variety of qualities for stimulating cognitive activity of pupils at this stage.

Along with other means of stimulation, a great deal of the place is solving problem questions and tasks for verifying knowledge of pupils, which contributes improving the quality of education.

The use of problem questions allows the teacher to determine the level of cognitive activity and develop pupils' autonomy, which is very important for the development of these qualities of schoolchildren and for the organization of individual activity with them. So, teachers with a high level of social intelligence are usually successful communicators. They are characterized by contact, openness, tact, benevolence and cordiality. A high level of social intelligence is associated with a great interest in solving social problems, by the need to influence others and it is often combined with a high level of organizational pupils' skills development. All the listed personal qualities characterize teachers of humanitarian professions. This, in our opinion, largely explains the high results obtained by both women and men on the subtest "Stories with additions" of middle and senior teachers of the science and humanities cycle.

We believe that social intelligence, clearly, includes *declarative and operational (procedural) knowledge* that the individual uses in a real life to interpret events, to create plans and predict both the actions of everyday life and professional situations. Thus, *the cognitive aspect* of social intelligence includes a set of fairly stable knowledge, assessments, rules for interpreting events, people's behavior, their relationships, etc., based on the formed system of interpretations at the microstructural and macrostructural levels. The microstructure of the cognitive aspect of social intelligence is determined by the functions of the latter, such as *the cognitive-evaluative one*, on which is depended the competent processing and the evaluation of information perceived by the subject; *prognostic function*, on the basis of which the planning and forecasting of the development of interpersonal interactions are carried out; *communicative functions*, which ensure the effectiveness of the actual communicative process (this function is associated with adequate perception and understanding of the partner in communication); *reflexive function*, which is reflected directly by the person's self-knowledge. In turn, the macrostructure of the cognitive aspect of social intelligence is manifested in the individual's attitude to himself/herself as a value, value-semantic position to interpersonal relationships, as well as by the actualization of motivational and value orientations of the individual, axiological attitude by him/her to professional and other activities.

Literature

1. Гилфорд Дж., О'Салливан М. Тест «Социальный интеллект». В адаптации Е.С. Михайловой. 2021. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.
2. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав, 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
3. Mykhalchuk Nataliia, Kryshevych Olga. The peculiarities of the

perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26 (1). С. 265–285. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285>.

К.С. Максименко

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

АНАЛІЗ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ЛІКУВАЛЬНИХ ВПЛИВІВ ТА ІНТЕРВЕНЦІЙ

Основною відмінною ознакою психотерапії від інших методів лікування є те, що при її проведенні використовуються психологічні засоби трансформації особистості, пов'язані з використанням основ психології (па відміну від використовуваних в медицині, фармакології, педагогіці, соціології і юриспруденції). Ознака психотерапії, при якій основний акцент робиться на особистісній трансформації, відрізняє її, наприклад, від психологічного консультування, яке спрямоване більшою мірою на вирішення ситуативних питань і поліпшення якості життя.

Виділяють п'ять основних «моделей особистісних змін [пацієнта]», які є зосередженням усіх психотерапевтичних механізмів і факторів лікувальних впливів і інтервенцій.

Зміна особистості пацієнта в процесі (розуміючих, особливих) міжособистісних відносин. Найважливішим динамічним чинником при ньому виступає здатність до соціальної емпатії, яка допомагає краще орієнтуватися і надає впевненості у стосунках. Майже всі напрямки психотерапії (можливо, за винятком консервативних сегментів в рамках поведінкової психотерапії), використовують цю модель.

Зміна особистості пацієнта за допомогою взаємодії. Психотерапія при цьому, являє собою область навчання та досвіду, за допомогою якого можна перевірити ефективність старих зразків взаємодії, набути і апробувати нові види відносин.

Зміна особистості пацієнта в результаті подолання криз розвитку та переломних моментів в житті, які відбуваються переважно завдяки регресії і пертурбації. Ця модель для когнітивно-поведінкової терапії.

Модель зміни особистості пацієнта за допомогою навчання. Вона, як відомо, є основою для поведінкової психотерапії. І при цьому, різні види процесів навчання все ж визнаються в тій чи іншій мірі майже всіма психотерапевтичними напрямками і - в залежності від цього - систематично використовуються.

Наступна модель зміни підкреслює соматопсихічний взаємовплив, який має своє особливе значення для тілесно-орієнтованих методів.

Основним тут є положення, згідно з яким, зміни в особистості відбуваються завдяки тілесним обмеженням або в результаті подолання хвороби, що має свої фізичні кореляти.

Зміна особистості в різному його модусі, як результуюче психотерапії відбувається за допомогою ряду власне психотерапевтичних впливів і інтервенцій. Зазвичай, саме ці впливи і інтервенції, і виступають одиницею аналізу психотерапевтичного процесу.

Поняття «інтервенція», вживається для позначення структурованої процедури або методики, призначеної для того, щоб переривати, змінювати втручатися в певний поточний процес. Психотерапевтичні інтервенції (втручання) виступають при цьому видом (типом, формою) психотерапевтичного впливу, який характеризується певними цілями і відповідними засобами впливу – методами. Термін «психотерапевтичне втручання» може означити конкретний психотерапевтичний прийом, наприклад, роз'яснення, уточнення, стимуляція, вербалізація, інтерпретація та ін., а також більш загальну стратегію поведінки психотерапевта, яка тісно пов'язана з теоретичною орієнтацією (перш за все, з розумінням природи того або іншого розладу, цілями і завданнями психотерапії). Також психотерапевтична інтервенція розглядається як клініко-психологічна інтервенція, яка здійснюється з метою терапії.

Виділяють три основні напрямки в психотерапії, у відповідності до трьох основних напрямків психології – психодинамічний, поведінковий, гуманістичний. Кожний з них характеризується своїм власним підходом до розуміння особистості, її порушень і логічно пов'язаної з цим власною системою психотерапевтичних впливів. Гак, в рамках психодинамічного підходу в якості основної детермінанти особистісного розвитку і поведінки людини розглядаються несвідомі психічні процеси, а особистісні розлади і невроз розуміються як наслідок конфлікту між несвідомим і свідомим. У цьому випадку основною метою психотерапії є досягнення усвідомлення нього конфлікту та власного несвідомого. В рамках поведінкового напрямку здорова особистість характеризується адаптивною поведінкою, а невроз або особистісні розлади розглядаються як результат неадаптивної поведінки, що сформувалася в результаті неправильного навічання. З цього випливає, що метою психологічного втручання є навічання або переучування, тобто заміна неадаптивних форм поведінки на адаптивні (еталонні, нормативні, правильні). Гуманістичний напрямок в якості основної людської потреби розглядає потребу в самореалізації і самоактуалізації. Невроз є наслідком неможливості самоактуалізації, блокування цієї потреби, що пов'язано з недостатнім саморозумінням і прийняттям себе, недостатньою цілісністю і адекватністю «Я-концепції». У цьому випадку мета психологічного втручання є створення умов, в яких людина зможе пережити новий емоційний досвід, що сприяє прийняттю себе і особистісної інтеграції, що забезпечує само актуалізацію.

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor, the head of the Department of English Language Practice and Teaching Methodology,
Rivne State University of the humanities,
Rivne, Ukraine

Iryna Koval

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

THE UNDERSTANDING OF A DIALOGUE AS A PROCESS OF COMMUNICATION OF DIFFERENT CULTURES

The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of communication (Batel, 2020; Максименко, Ткач, Литвинчук & Онуфрієва, 2019) showed that in recent years dialogue has become the subject of psychological and pedagogical analysis with the aim of using it to improve and humanize the system of education, to increase the effectiveness of school education. In this case, it is necessary to emphasize that there are three ways of understanding of a dialogue in psychological literature, which need to be described in this article, because it is the idea of a dialogue between the participants of the discussion at the lessons that will interest us to the greatest extent.

We think, that *the main understanding of a dialogue* can be understanding of it as *a process of communication of different cultures*. We'll explain our position. We think that any language does not exist out of culture. In such a way it is a socially inherited set of practical skills and ideas, characterizing our way of life. In such a hypostasis one can consider language as a dominant form of preservation of culture and its characteristics.

A language is a form of preservation of any culture. It emphasizes on cultural values of any ethnic group and is a means of their reflection into the future. On the one hand, the language reflects the subconscious intuitions of people – their bearer, surrounding us world. It keeps information about the significant historical events in the life of the ethnic group. From this point of view the language is an instrument of culture that spiritually forms its bearer, imposes on the vision of the world having been embodied in the linguistic forms and defines the image of thoughts and feelings of the user (according to the language). Under the national image of the world, we understand the special structure of the relations of elements common to all peoples, which, if not comprehended by the individual, will necessarily be rejected as something unacceptable. For example, in American culture whistling is an emotional form of the expression of consent, approval, as well as applause. For Polish and Ukrainian cultures, for example, the negative connotations of this act are characteristics of ossification of bad actors, speakers and players, whistling – that there are «telling lies, fooling nonsense», «it is the belief that whistling leads to a lack of money».

As for the problem of the correlation of the language and the culture, we'd express our opinion that a person is forced to live in a culture just as he/she lives in the biosphere. In such a way the language serves one or another culture, reproduces first of all the image of the user of this culture and the language itself, the image of the ethnic language of the person.

We deny a «general correlation» between the cultural type and the structure of the language. We can determine how one or another cultural traits influenced the basic structure of the language. Nevertheless, if the specifics of the notion of «linguistic structure», referring to certain phonetic, morphological, lexical, syntactic, functional and communicative peculiarities of a particular language, then systemic-language correlations with the national world view, world perception and world understanding as general components of a complex phenomenon of the national mentality will be sufficiently relevant and specific.

Taking into account close relationships between the culture and the language, as well as defining the components of socio-cultural competence, it is important and necessary to take into account the unity of languages with the world and the culture of people speaking these languages. Thus, the effectiveness of communication depends on many factors: the conditions and the culture of communication, rules of etiquette, possession of non-verbal forms of the expression (facial expressions, gestures), the presence of deep background knowledge and much more.

Overcoming the language barrier is not enough to ensure the effectiveness of communication between representatives of different cultures. It is necessary to overcome the cultural barrier. We believe that problems in intercultural communication cause national-specific features of various components of cultures of respondents (peculiarities that make us possible the implementation of these components of ethno-differentiating function). The components of culture, and hence it follows that the components of socio-cultural competence, having been a national specific color, include the following: traditions, customs and ordinances; traditional and everyday culture; national pictures of the world; artistic culture, which reflects the cultural traditions of a particular ethnic group.

So, we'll state that in the process of teaching a foreign language the problem of the interrelation of the language and the culture appears to be particularly relevant and bipolar: the language is recognized through the culture, and due to the language, the transition to a world of another culture takes a place, and therefore we need a country-study approach. We also consider socio-cultural competence as the ability to implement intercultural communication based on the knowledge of lexical units with a national-cultural component of semantics and the skills of their adequate application in intercultural communicative situations, as well as the ability to use background knowledge to achieve mutual understanding in situations of mediated and direct intercultural communication. We also think the linguistic-ethnographic competence as the ability to perceive the language in its cultural-bearing function, with its national and cultural specificity. In such a way linguistic competence includes knowledge of linguistic units, including the national and

cultural components of semantics, and the ability to use them in accordance with the social and speech situations. The basis of linguistic competence are the national and cultural components of the foreign language, which is reflected in units of different levels of language, as well as background knowledge of the typical educated representative of a certain lingua-cultural community. This knowledge denotes everything that is a characteristic of some culture, everyday life, traditions throughout various historical epochs. They are usually referred to this psycholinguistic context.

Non-equivalent words are cultural-marked lexical units that serve us to express concepts that are not in another culture and another language. They do not have equivalents beyond the language to which they belong. Unclaimed vocabulary usually refers to the names of the realities of our life and the life of other people. In the linguistic theory the term «reality» denotes the object (or the phenomenon of culture) and the word that it calls. We consider realities as special referents – the elements of objective reality, reflected in our consciousness. They are objects of thought, which correspond to this language conformity. From this position, there are three main groups of realities: 1) *universals* – identical in their essential and secondary features in the crop to be compared (a sun, water, air); 2) *quasi-realities* – identical in their essential features, but different from the secondary point of view (*grant* – *стипендія*, *Teachers' Training College* – *педагогічний інститут*); 3) *actual realities* – those ones, that, by their essential and secondary features, are unique characteristics of only one of the cultures having been compared.

The realities also include (examples are given in English): 1) *toponyms*: the names of the constituent parts of the country (regions, countries, etc.): (East Anglia, Highlands, Suffolk, Yorkshire); *city names*: (Brighton, Cambridge); *names of urban areas*: (Westminster, Kensington, Chelsea); *streets and area names*: (Fleet Street, Kings Road, Downing Street); 2) *anthroponyms*: (King Arthur, Isaac Newton, Charles Dickens, Joshua Reynolds, James Cook, John Lennon, Winston Churchill, Margaret Thatcher, etc.); 3) *ethnographic realities*: food, drinks (fish and chips, haggis, pudding); *rest types of sport, games*: (Boat Race, caber, soccer, snooker, Wembley, cricket, Wimbledon, Highland Games); *customs and traditions, holidays*: (Remembrance Day, Trooping the Color, St. Patrick's Day, the Queen's Silver Jubilee etc); 4) *socio-political realities*: (House of Parliament, the Blues and the Royals, OBE (Order of the British Empire), constitutional monarchy, the Queen, etc.); 5) *the realities of the educational system*: (girl guide, Patrol, summer schools, National Education Act, system of options, career guidance, PTA (Parent-Teacher Association), system of options, etc.); 6) *realities of culture, cultural figures*: (Charlotte Bronte, Robert Burns, David Copperfield, Charles Dickens); *cinema and theater*: (Globe Theater, the Royal Opera House, Barbican Center); *Fine Arts*: (National Gallery, Tate Gallery); *the Media* (the BBS, the Observer, the Times, the Financial Times, Top of the Pops).

Each language has its own phraseological units with their national and cultural semantics, which is formed under the influence of ethnolinguistic, historical, sociological, cultural and other features of a particular language

community. We believe that the phraseological system of any language reflects the cultural and historical experience of people, makes it possible to understand the national Psychology, the national vision of the world, for example: *An Englishman's home is his castle* (Мій дім – моя фортеця); *Praise is not pudding* (Слів густо, а в животі пусто). It is obvious that in each of these consistent statements at the lexical level there is a reference to the realities of English culture and lifestyle – «English house», «Pudding», etc.

So, we'll analyze a *dialogue* as:

1. Exchange of remarks or statements between the participants of communication.
2. The principle of mutual relations.
3. Dialogical nature of the very content of thinking and the activity of a modern person.

Literature

1. Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 246–264. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

2. Batel E. Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49. P. 223–245. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6>.

В.Л. Мудрик

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

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ

Події та ситуація в Україні впродовж останніх двох років детермінується перетвореннями в політичній, економічній, національній, етичній, психологічній, релігійній та інших сферах, яких зазнає наше суспільство. Кардинальна переорієнтація в цих сферах, яка часто проходить стихійно і безконтрольно, залишає у свідомості людей невизначеність, заплутаність, безцільність. Агресивне вторгнення росії кардинально змінило життя кожного громадянина України. Водночас непохитним залишається

прагнення України вступу до Європейського Союзу, євроінтеграції життя всіх українців, їхніх думок, дій, сподівань. У межах минулих традицій вивчення закономірностей цього процесу «завоювання» велось під ідеологічною завісою, а відтак визначались і критерії ефективності впливу засобів масової комунікації (ЗМК). Характерними для них виявились деяка штучність, поверховість, що породило у стилях і формах ЗМК стійкість штампів, кліше, сірість, урочисту помпезність тощо.

Використання (а часом і зловживання) означеного арсеналу прийомів та форм у практиці ЗМК нерідко призводило до негативних явищ, артефактів, а часом і до своєрідних «перевертнів», суть яких виявлялася в отриманні результатів, абсолютно протилежних очікуваним, або непередбачуваних ефектів.

В умовах військового стану, економічного спаду, політичної нестабільності, хворобливого переживання переходу на новий рівень суспільних відносин гостро ставиться питання негативного розвитку, трансформування моральних норм і цінностей у молодіжному середовищі, яке вийшло з поля зору суспільних інституцій. Проблема управління цим процесом, спрямування його в позитивне русло, а також критичне осмислення результатів впливу ЗМК, отриманих в ідеологічно зашорених наукових дослідженнях, підштовхнуло до пошуку інших, глибших психологічно орієнтованих критеріїв ефективності тих самих засобів масової комунікації.

Об'єкт дослідження – комунікативний вплив.

Предмет дослідження – психосемантичні особливості засобів комунікативного впливу.

Мета дослідження – виявлення психосемантичних особливостей комунікативного впливу та ефективності впливу засобів масової комунікації на свідомість особистості.

Для досягнення поставленої мети були поставлені такі *завдання*:

- здійснити теоретичний аналіз феномену комунікативного впливу, обґрунтувати умови ефективності комунікативного впливу на свідомість особистості;

- здійснити психолінгвістичний та психосемантичний аналіз засобів комунікативного впливу засобів масової комунікації;

1. вивчити особливості ефективності комунікативного впливу на особистість у віковому розрізі;

2. здійснити кількісну та якісну обробку отриманих результатів, сформулювати висновки.

Методи дослідження. У ході проведення дослідження були використані теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукового матеріалу з проблематики дослідження; емпіричні методи: анкетування (з метою визначення домінуючого каналу комунікативного впливу у ЗМК); психолінгвістичні методи дослідження писемних текстів: інтент-аналіз, контент-аналіз, фреймовий та психографологічний аналізи.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж листопада 2022 року – лютого 2023 року. Для здійснення психосемантичного аналізу засобів комунікативного впливу було підібрано вибірку, що складалася із 60 осіб. Для можливості зіставлення та порівняння отриманих у ході проведення дослідження результатів було обрано 40 студентів-медиків 4 курсу факультету №1 спеціальності 222 Медицина Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці) і 20 осіб працездатного віку із сільського і міського населення (Чернівецька область та м. Чернівці).

За результатами теоретичного аналізу та емпіричного вивчення проблеми ефективності засобів комунікативного впливу зроблено такі **ВИСНОВКИ:**

Психологічний вплив – це процес взаємодії людей, в якому передбачається така поведінка однієї людини, яка має своїм наслідком або метою змінити поведінку, почуття або думки іншої людини з приводу якогось явища, об'єкта, події.

Комунікативний вплив – внутрішня комунікативна установка комунікатора стосовно себе і реципієнта, вербальні і невербальні особливості повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища. Комунікативний вплив характеризують такі параметри, як внутрішня комунікативна установка того, хто повідомляє інформацію стосовно себе та реципієнта, вербальні і невербальні особливості самого повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища.

Домінуючим каналом комунікативного впливу для студентського віку є інтернет та соціальні мережі, а для осіб зрілого віку найактуальнішими та найчастіше використовуваними є такий засіб масової комунікації як газети та журнали. Водночас рівень довіри до ЗМІ є достатньо низьким, хоча досліджувані є активними користувачами та споживачами виготовленої ЗМІ продукції. Проте переважна більшість досліджуваних переконані, що ЗМІ мають істотний вплив на свідомість споживача, і лише 10 % досліджуваних зазначили, що ЗМІ не мають впливу на населення.

Психосемантичними особливостями, що позитивно впливають на ефективність інформаційного тексту, є значний загальний обсяг тексту, середня кількість слів у реченні, високий показник коефіцієнту лексичної різноманітності та логічної зв'язності. Негативний вплив мають високий рівень коефіцієнту агресивності та коефіцієнту емболії. Найоптимальнішим варіантом є речення із середньою кількістю слів, тому що надто великі речення важко сприймаються, а дуже малі – створюють враження недостатності. Також суттєво впливає на ефективність статті коефіцієнт лексичної різноманітності. Використання різних слів у тексті, вживання синонімів роблять текст багатшим, різноманітнішим. Коефіцієнт логічної зв'язності завжди позитивно відзначається на ефективності тексту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні механізмів і стратегій ефективного комунікативного впливу у сфері PR-технологій та психології реклами в умовах євроінтеграційних процесів в Україні.

Alexander Nabochuk

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

Inna Nohachevska

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

PERSONAL APPROACH IN THE PARADIGM OF CREATIVE PSYCHOLOGY

In World science there are some dominant areas of theoretical and empirical researches in the paradigm of Creative Psychology. The first direction concerns the research of the formation of a creative personality due to the formation of a stable motivation to carry out creative activities. So, we called this approach *a motivational one*. The authors (Клименко, 2013; Кукуленко-Лук'янець, 2014; Лук'янова & Лук'янов, 2011; Титаренко, 2003) studied the creative activity of pedagogically gifted future teachers.

Т. Титаренко (Титаренко, 2003) defines creative activity through the harmonization of personal development (*personal approach*). The latter involves the search for optimal correspondence between the inner and outer world, one's own and "Me" of someone. At the same time, Т. Титаренко (Титаренко, 2003) emphasizes that the shift towards the outside world often leads to infantilization, conformal dependence on random influences, to the formation of externality, instability. These qualities in no way contribute to the elaboration and deployment of creative activity. If the inner world becomes dominant, then there are also deviations having been expressed in inflexibility, rigid monolithicity, isolation, and this also does not contribute to the formation of the person's ability to be creative. So, if we consider creativity through the attitude towards oneself, then the dominant function is the attitude towards one's own life and significant others, that is an indicator that integrates the spatio-temporal coordinates of the life world. The dynamics of this attitude, according to Т. Титаренко, starting from the attitude towards one's own gender, which should be considered as a kind of indicator of the appearance of certain potential disharmonies, which, in turn, regulate the subject's creative activity (Титаренко, 2003: 200).

In the scientific researches of V. Klymenko (Клименко, 2013) the scientist singles out qualitative and quantitative characteristics of the development of a child's creative personality (*personal approach*). The scientist notes that learning is a quantitative process that is responsible for the formation of knowledge, creative

abilities and skills. At the same time, creative development is a qualitative process that is responsible for the development of creative abilities and it is explained by the formula: aptitudes – abilities – talent. V. Klymenko (Клименко, 2013) emphasizes that creative development is a change in the structure of the individual's soul, which facilitates the emergence of innovations that previously, until now, have existed potentially, but at a certain moment of our existence they “awakened” and began to active, creative “act”. In the process of the activity these innovations themselves are radically transformed. And at the same time, the child also changes, which sometimes worries parents and educators to the core. Thus, adults often feel confused when meeting is something like «familiar strangers».

The researches of O. Lukyanova and I. Lukyanov (Лук'янова & Лук'янов, 2011: 287), which focus on *a personal approach* to the problem of the creative Self of a person, showed that students with a low level of empathy development have lower indicators of the level of general creativity than highly empathic students (76,0 points; $p=0.006$). The “speed” indicator of low-empathic future teachers is lower ($p<0.001$), compared to high-empathic students. That is why, the first students have a significantly reduced ability to generate a greater number of ideas and ways out of difficult situations. In turn, the indicator of “flexibility of thinking” among low-empathic respondents is 8,5 points, and this indicator is significantly lower than that of high-empathic respondents (10,4 points; $p=0,008$). That is, a low level of empathy greatly reduces the individual's ability to produce various ideas that belong to different semantic categories.

In the researches of O. Lukyanova and I. Lukyanov (Лук'янова & Лук'янов, 2011: 287) significant differences were also obtained according to the results regarding originality: the value was 32,0 points for highly empathic respondents, and 24,0 points for low-empathic students ($p=0,024$). The respondents were diagnosed with a higher ability to formulate non-standard ideas; flexibility in thought, ingenuity, improvisation, insight – these all qualities are inherent to them. Such qualities, scientists note, are professionally important. Therefore, O. Lukyanov and I. Lukyanov (Лук'янова & Лук'янов, 2011: 287) consider pedagogical creativity to be the process of creative solution of pedagogical problems that constantly are arisen due to the fact that during direct interactions with children the teacher requires well-developed creative skills to manage the process learning, with their mental states, to quickly evoke a sense of creativity in themselves and in children as participants in their creative activity, to carry out a creative process of pedagogical communication, etc. A creative student as a future professional, scientists note, must have highly developed the ability to empathize, such as emotional receptivity, sensitivity, psychological vigilance, intuition, concentration and observation.

I. Kukulenko-Lukyanets, as a supporter of *the personal approach*, believes that the creation of a creative personality is an extraordinary discovery of the person's “Me”, a manifestation of inner strength and freedom. Researching a woman's creative life path, the scientist notes that it depends on the harmonious

combination and complementarity of Anima and Animus, on whether a woman is able to love and to make efforts to solve complex psychological problems that greatly complicate the realization of her fertile femininity. In the case of the productive creation of her own creative space a woman is capable of creating a world and creating a unique, original lifestyle, a personal “creative self” (Кукуленко-Лук’янець, 2014: 344).

Thanks to conducting her own empirical researches, I. Kukulenko-Lukyanyets proved that a woman is a leader in scientific and pedagogical activity, and she should have more than just intellectual abilities. Usually, a woman should have certain strong-willed (masculine) qualities, such as determination, persistence, independence, initiative, endurance, self-control, self-realization. She should always be ready to make difficult willful decisions. Organizational and communicative abilities are also considered by scientists to be the most favorable indicator for the performance of creative managerial activities of a female manager in the education system (Кукуленко-Лук’янець, 2014).

Also, I. Kukulenko-Lukyanyets proves that the professional self-awareness of a female teacher is largely determined by her self-concept (self-esteem, self-perception) and the peculiarities of the formation of the creative self of the individual throughout her life. In her empirical researches the scientist focused her attention on women working in the field of scientific and pedagogical activity. Accordingly, I. Kukulenko-Lukyanyets claims that all of them have a fairly high intellectual and cultural and spiritual level. They are able to reflect on activities, deep creative thinking, they are distinguished by the desire for self-development, personal growth, professional creative self-realization and creative self-actualization. That is why these women are not always able to focus only on the interests of their family, because this will greatly limit their intellectual, creative and personal potential. However, the scientist also notes that the emphasis only on professional activity is not very productive for a woman’s psychological health, as it largely provokes a high level of anxiety, internal conflict, which generates internal disharmony. Therefore, an extremely important factor for maintaining a woman’s inner balance and the ability to produce her creative energy is its realization in all three spheres of life (Кукуленко-Лук’янець, 2014: 344).

We think, that leading to the development of the person’s creative imagination is metaphorical imagination (*personal approach*). The latter is able to create new images of objects, ideas, meanings and emotional-sensual experiences, appealing to the imagination of the respondent who perceives. *Metaphorical imagination* is manifested as a person’s ability to independent creative metaphors, creatively interpret complex metaphors, creatively and originally apply existing metaphorical expressions depending on the context of a certain situation. Realizing the connection between the sensual and the rational, the construction of a creative metaphorical image activates the subject’s sensory-perceptual and emotional imagination on a creative level, thereby contributing to a new and deeper understanding of their essence.

Conclusions. Summarizing the views of current psychological researches, it can be noted that they in a great degree emphasize such creative personality traits as productive ones, creative thinking, the implementation of creative characteristics, transformative human activity, the need for self-affirmation, material well-being, the transformation of the surrounding natural and social world, the implementation of coping strategies in the context of life achievements of the individual (*a conative approach*); intellectual activity, psychological flexibility, creative motivation, multivariate vision of the surrounding world, originality, divergence; personal achievements (*personal approach*); mental structures, mental representations, mental experience, intellectual abilities – speed, originality, sensitivity, metaphoricality, formulation and original solution of a problem, actualization of the concept of a creative act (*a cognitive approach*); motivation to carry out creative activities, motivation to achieve success, situational self-actualization (*a motivational approach*); a high level of professionalism, professional and creative semantics, creative explication of the situation, professional and creative social perception, creative aspects of communication (*competence approach*).

Literature

1. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 640 с.
2. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологія жінки-педагога: генеза світотворення особистості. Монографія. Черкаси, 2014. 402 с.
3. Лук'янова О.В., Лук'янов І.Ю. Адаптаційно-особистісні особливості студентів з різним рівнем креативності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. 2011. 496 с.
4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ускладнення продуктивної діяльності і розвиток комунікативних умінь у дошкільному віці сприяє тому, що дитина прагне зробити щось корисне й необхідне не лише для себе, а й для оточуючих. Це призводить до змістовних змін емоційної сфери, а саме: виникнення особливих форм співпереживання,

співчуття іншим, сприяння їм у діях, а також до появи емоційного передбачення наслідків власних дій. Ці емоційні явища, набуваючи усталеного характеру, перетворюються в емоційні ставлення, які починають виступати важливим показником морального розвитку дитини.

Вважаємо за необхідне розглянути розвиток емоційних ставлень в онтогенезі у зв'язку з формуванням самосвідомості підростаючої особистості, генезою уявлень про себе й ставлень до себе, що також є предметом психологічних досліджень. З раннього віку дитина виступає об'єктом ставлень до неї інших людей, які займають різні позиції щодо неї і виконують різні ролі в її розвитку. Поступово усвідомлюючи навколишній світ, дитина починає виділяти себе як суб'єкта ставлень. П. Чамата так описує цей механізм: «Перетворення... неясних, нерозчленованих психічних станів у свідомі психічні стани відбувається внаслідок виникнення здатності виділяти ті стани, які належать до себе, і ті, які належать до зовнішнього світу, тобто в результаті роздвоєння їх і протиставлення їх один одному» (Кутішенко, 2003).

У ранньому віці з поступового виділення себе з оточуючого світу і людей в ньому починається розвиток уявлення про себе (Б. Ананьєв, А. Валлон, М. Лісіна, А. Сильвестру, П. Чамата та ін.). Дитина керується у своїй поведінці схваленням дорослого, тому вона перебільшує свою значущість. Малюк усвідомлює ставлення до нього інших людей, на основі якого формується і його ставлення до самого себе – самоставлення, «тобто «внутрішнього погляду» на себе як на об'єкт пізнання й переживання» (Кононко, 2000). Внаслідок цього дитині дошкільного віку притаманне неадекватне ставлення до своїх досягнень, що переноситься на особистісні якості. В такий спосіб дошкільник прагне зберегти власне емоційне благополуччя.

Поступово уявлення про власні можливості починають спиратися на результати практичної діяльності, розширюється коло спілкування не лише з дорослими, а й з ровесниками. Це сприяє уточненню змісту образу самого себе. Його подальший розвиток відбувається на основі внутрішніх протиріч між старими і новими знаннями про себе. Дошкільник постійно розширює межі своїх можливостей, а це означає, що уявлення про них постійно доповнюються новою інформацією, яка спочатку входить у конфлікт з застарілими знаннями, а потім поступово змінює їх. Отже, саморозвиток образу, на думку М. Лісіної та А. Сильвестру, відбувається по спіралі і має циклічний характер.

Якщо знання про себе складається переважно в індивідуальному досвіді дитини, то ставлення до себе й оточуючих – у процесі її спілкування. Саме в умовах спілкування активізується афективна сторона образу самого себе і накладається глибокий емоційний відбиток на формування у дитини уявлень про власні можливості. Н. Непомняща, вивчаючи становлення особистості

дитини старшого дошкільного віку, пов'язує «Я-образ» з її ціннісною сферою і розуміє під цим її уявлення про себе як про суб'єкт переживань і суб'єкт дій.

Лише на певному етапі розвитку своєї самосвідомості діти переходять від уявлення про себе до думки про себе. Важливу роль у цьому, на думку П. Чамати, відіграє зміна умов життя дитини, зокрема, її вступ у дитячий колектив, коли виникає життя, відмінне від родинного, в якому з'являються оцінні стосунки, що формують самооцінку.

Для вироблення позитивного емоційного ставлення до власних вчинків, на думку Л. Островської, необхідно спиратися на самолюбство, яке вже властиве дитині дошкільного віку. Малюк має чути від дорослих оцінки, які пробуджували б почуття власної гідності. Якщо він знає, які дії оцінюються позитивно, то будь-який, навіть ненавмисний вчинок буде викликати у нього емоцію сором'язливості. Для старшого дошкільника, що вже має почуття власної гідності, великого значення набуває позитивна оцінка його дій, яка була висловлена авансом. Тобто ще до зразкової поведінки дитина отримує своєрідну програму, як себе поводити, і намагається виправдати позитивну думку про себе. Як видно з наведеного, емоційна регуляція посідає центральне місце у формуванні самооцінки особистості, яка активно формується у цьому віці.

Виходячи з вище наведеного, можна підкреслити, що самоствавлення і ставлення до інших є утвореннями, що визначають особистісне становлення дитини. Особистісний розвиток передбачає формування самоствавлення у формі самоповаги, самоприйняття, задоволеності собою і становлення доброзичливого, позитивного емоційного ставлення до інших, прояв співпереживання, інтересу до чужих проблем, радості за чужі успіхи тощо.

З проведеного аналізу літературних джерел щодо проблеми формування та розвитку системи ставлень дитини дошкільного віку видно, що поява емоційного ставлення до себе виступає чинником і показником формування її самосвідомості: виділення себе об'єктом ставлень інших людей, згодом суб'єктом стосунків, становлення уявлень про себе та формування самоствавлення. Ставлення до себе і до оточуючих складається переважно у спілкуванні, в умовах якого частіше та стихійніше, ніж у спеціально організованій діяльності, складаються умови для особистісного вибору.

У ставленнях дитини дошкільного віку переважають емоції, що проявляється у мимовільному характері дитячої поведінки. Відповідно, формування системи ставлень дитини пов'язане з розвитком її емоційної сфери.

Впродовж переддошкільного і дошкільного дитинства емоційна сфера особистості проходить складний шлях розвитку, в якому можна простежити дві основні тенденції: їх диференціація та інтеграція. У дошкільному віці ускладнення спільної діяльності та зміни характеру спілкування сприяють

формуванню здатності співпереживати оточуючим, перетворенню симпатії та антипатії у стійке емоційне ставлення, зміцненню зв'язку почуттів з моральними уявленнями дитини.

Висновки. Важливою характеристикою розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку є поява емоційної регуляції її поведінки, що, зокрема, впливає на характер її емоційних ставлень. Регулюючий вплив емоцій проявляється у накопиченні та актуалізації індивідуального досвіду. Механізмами регулятивної функції емоційної сфери є поява емоційної децентрації, емоційної антиципації та просторово-часового зміщення. Важливим етапом формування емоційної регуляції у дошкільному дитинстві є виникнення синтетичних емоційно-гностичних комплексів афективних образів на основі єдності афекта та інтелекта.

Список використаних джерел

1. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.
2. Кутішенко В.П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності: дисертація кандидата психологічних наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 186 арк.

О.М. Танасійчук

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Херсонський державний університет,
Херсон, Україна

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Мотивація професійної діяльності або професійна мотивація – це дія конкретних стимулів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, або сукупність внутрішніх і зовнішніх сил, які штовхають людину до трудової діяльності і надають цій діяльності спрямованості, що орієнтована на досягнення певних цілей (Шевченко & Джоган, 2017).

Важливим компонентом професійного становлення є мотиваційна складова. За методикою «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір, в модифікації А. Реана) було оцінено мотиваційні комплекси майбутньої професійної діяльності, які виражені у досліджуваних на даний момент. Оптимальним та збалансованим комплексом мотивів є $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, де $ВМ$ – це внутрішня мотивація на високому рівні або дорівнює зовнішній позитивній мотивації, $ЗПМ$ – зовнішня позитивна мотивація на середньому рівні, $ЗНМ$ – зовнішня негативна мотивація на низькому рівні, або дорівнює нулю. Чим оптимальніший мотиваційний

комплекс, тим більше навчальна та майбутня професійна діяльність вмотивована внутрішнім змістом професійної практики. Ефективність такої діяльності максимальна. Оптимальний мотиваційний комплекс зустрічається у більшості досліджуваних першої групи, а саме 56,25%. $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ характерний для 6,25% досліджуваних. $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$ зустрічається у 10% респондентів, як і мотиваційний комплекс $ЗНМ > ВМ > ЗПМ$ та $ЗПМ > ВМ = ЗНМ$. $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$ та $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ характерний для 3,75% досліджуваних. Див. табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка складових мотивування становлення професійного спрямування студентів

	Перша група	Друга група	Третя групи
$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$	56,25%	56%	62,5%
$ВМ = ЗПМ > ЗНМ$	6,25%	13%	10%
$ВМ = ЗНМ > ЗПМ$	10%		6,25%
$ЗНМ > ВМ > ЗПМ$	10%		6,25%
$ЗПМ > ВМ = ЗНМ$	10%	13%	
$ВМ > ЗПМ = ЗНМ$	3,75%	6%	
$ЗНМ > ЗПМ > ВМ$	3,75%		
$ВМ > ЗНМ > ЗПМ$		6%	6,25%
$ЗПМ > ВМ > ЗНМ$		6%	6,25%
$ЗНМ = ЗПМ = ВМ$			2,5%

Примітка: ВМ – внутрішня мотивація,

ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація

ЗНМ – зовнішня негативна мотивація

Перша група – здобувачі першого (бакалаврського) рівня (перші, другі курси)

Друга група – здобувачі першого (бакалаврського) рівня (треті, четверті курси)

Третя група – здобувачі другого (магістерського) рівня

Рівень мотивації здобувачів другої групи виражений таким чином: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ зустрічається у 56% досліджуваних; $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ – 13%; $ЗПМ > ВМ = ЗНМ$ – 13%, $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$ – 6%, $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$ – 6%, $ЗПМ > ВМ > ЗНМ$ – 6%. Ми бачимо, що поведінка здобувачів визначається внутрішніми значимими мотивами у більшості випадків, зовнішня негативна мотивація не займає жодного разу першого місця. Тобто, діяльність, якою займаються здобувачів, мотивує їх сама по собі, а не якісь додаткові бонуси або негативні зовнішні стимули. Крім того, в даній вибірці досліджуваних у

більшості є значно вираженим оптимальний мотиваційний комплекс. Результати нашого дослідження знову розходяться з уже існуючими, так за даними А. Кобзар, оптимальний мотиваційний комплекс (мається на увазі лише $BM > ЗПМ > ЗНМ$) є вираженим у 30% здобувачів. У дослідженні М. Федорко та І. Корнієнко взагалі на перший план виходять ЗПМ та ЗНМ, а потім з невеликою різницею (0,1) – BM (але в них підрахунок інший, через середнє) (Федорко & Корнієнко, 2013). Дослідження окреслені вище проведені у 2013 та 2014 роках. Можливо сучасні здобувачі більш вільні у своєму виборі професії, тому й більш вмотивовані внутрішніми факторами, а не зовнішніми. Після революції гідності та відстоювання власних територіальних меж, ментальність молодого покоління вже інша – більш індивідуалізована, як і зміна в орієнтації шкільного навчання з групового на індивідуальне.

Для здобувачів третьої групи є характерним розподіл $BM > ЗПМ > ЗНМ$ є вираженим у 62,5% досліджуваних, $BM = ЗПМ > ЗНМ$ – 10% досліджуваних, $BM = ЗНМ > ЗПМ$ зустрічається у 6,25% респондентів, як і мотиваційний комплекс $ЗНМ > BM > ЗПМ$, $ЗПМ > BM > ЗНМ$, $BM > ЗНМ > ЗПМ$. Мотиваційний комплекс $ЗНМ = ЗПМ = BM$ характерний для 2,5% досліджуваних. Здобувачі цієї групи, як ніхто інший, внутрішньо вмотивовані у майбутній діяльності. Значна більшість (72,5%) мають виражений оптимальний мотиваційний комплекс. Є 5% здобувачів для яких залишається значимою зовнішня негативна мотивація. Результати збігаються з дослідженнями І. Макарчук та А. Мудрик, яке було проведено у 2014 році, та встановлено, що студенти випускники мають свою думку та бачення, стосовно різних явищ оточуючого світу, та самих себе, тому не опираються на зовнішню оцінку оточуючих, домінуючими стають саме внутрішні фактори (Макарчук & Мудрик, 2015).

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу нами було встановлено, що зміни при переході від групи до групи не є випадковими, являються чітко вираженими у компоненті: зовнішня позитивна мотивація ($F_{emp.} = 11,751$, при $p \leq 0,01$).

Статистичних зв'язків не було встановлено між показниками: внутрішньою мотивацією, зовнішньою негативною мотивацією. Тобто ці показники є незмінними на протязі навчання.

Висновки. Зовнішня позитивна мотивація має тенденцію до наростання, тобто рівень підвищується при переході між групами перших і третіх курсів і різко знижується у магістрів. Тобто, ми можемо спостерігати значимість для студентів третього-четвертого курсів зовнішньої оцінки, коли для здобувачів-магістрів, це втрачає будь який сенс.

Список використаних джерел

1. Макарчук І.С., Мудрик А.Б. Психологічні особливості образу «Я-професіонал» у студентів психологів. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : матеріали II Міжнар.*

наук.-практ. інтернет-конф. (18 трав. 2015 р.) / за заг. ред. Л.В. Засекіної, А.В. Кульчицької. Луцьк : ПП Іванюк В.П, 2015. С. 114–117.

2. Федорко М.І., Корнієнко І.О. Формування професійної самоідентичності майбутніх психологів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 21. С. 725–737.
3. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. №1 (17). С. 203–206.

М.І. Чорненька

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

СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З РІЗНИМИ ПРОФІЛЯМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Сучасне суспільство характеризується радикальними соціально-економічними, соціально-політичними перетвореннями, що виражаються у низці якісних змін у житті та діяльності людей, серед яких чільне місце посідає розширення спектру можливостей і напрямків адаптації, самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості та її творчого потенціалу.

Посилена увага до проблеми самореалізації особистості в сучасній психології обумовлена актуальністю питань, тісно пов'язаних із дослідженням внутрішньої активності особистості, максимального використання ресурсів для повного самоздійснення особистості в процесі розвитку. Самореалізація розглядається як необхідна умова розвитку окремої особистості і поступального розвитку суспільства загалом.

Стратегії самореалізації визначаються індивідуальними особливостями особистості, які, зокрема, опосередковані її гендерною ідентичністю. Водночас, виходячи із актуальних досліджень, взаємозв'язок стратегій самореалізації та гендерної ідентичності особистості залишається недостатньо вивченим.

Емоційний інтелект став предметом наукового дослідження вчених відносно недавно. У дослідженнях вітчизняних (О.І. Власова,

С.П. Дерев'янку, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко та ін.) та зарубіжних (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Селовей та ін.) науковців розкрито теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності цього феномена.

Актуальність дослідження зумовлена протиріччям між не розробленістю гендерних аспектів вибору стратегій самореалізації особистості та високої об'єктивної значимістю таких досліджень для оптимізації розвитку особистості в суспільстві. Саме тому актуальність проблеми визначена вибором теми і ціллю нашого дослідження.

Об'єкт дослідження – процес соціальної самореалізації особистості.

Предмет дослідження – стратегії соціальної самореалізації особистості з різними профілями емоційного інтелекту.

Мета дослідження – теоретико-емпіричне вивчення стратегій соціальної самореалізації особистості з різними профілями емоційного інтелекту.

Відповідно до визначеної мети та гіпотези дослідження сформульовано *завдання*: 1) на основі теоретичного аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових розвідок охарактеризувати феномен самореалізації особистості та описати типи стратегій самореалізації; 2) проаналізувати зміст поняття «емоційного інтелекту» особистості в психології; 3) розробити психодіагностичний комплекс та емпірично виявити своєрідність стратегій самореалізації особистості з різними профілями емоційного інтелекту.

Методи дослідження: теоретичний аналіз психологічної літератури з теми дослідження; емпіричні методи дослідження: методика Н. Холла (профілі емоційного інтелекту), копінг-тест Лазаруса (для дослідження способів подолання труднощів в різних сферах життя), «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Джеймаса Крамбо в адаптації Д.О. Леонтєва, (УСК) Дж. Роттера; статистичний аналіз (кластерний аналіз, факторний аналіз, статистичний критерій відмінностей – t-критерій Стьюдента); якісний аналіз та змістовна інтерпретація результатів.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж грудня 2022 року – лютого 2023 року на базі природничо-економічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірку склали студентська молодь. Експериментальну базу склали студенти четвертого курсу природничо-економічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Загалом у дослідженні взяли участь 50 студентів, серед них 25 осіб чоловічої і 25 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних у межах від 20 до 21 року.

За результатами теоретичного та емпіричного дослідження зроблено такі висновки. Термін «самореалізація» традиційно використовується у вітчизняній психології, де акцентується увага на соціально-психологічних підставах самоздійснення особистості. Самореалізація визначається як реалізація особистістю власного потенціалу і включає в себе формування

особистістю концепції свого майбутнього, підготовку життєвих планів, їх розробку і здійснення в реальних діях і вчинках, спрямованих на перетворення навколишнього світу згідно уявленням особистості.

Стратегія самореалізації – це управління людиною процесом самореалізації, що базується на адекватних, далекоперспективних планах і прогнозах, осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій. Стратегія самореалізації може бути адекватною або неадекватною. Неадекватна стратегія може бути дифузною, недиференційованою, хаотичною, стихійною, стереотипною та ін.

Проаналізувавши зміст емоційного інтелекту особистості в психології, можна стверджувати, що емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей та спрямована на розуміння власних емоцій і емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчувати внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя.

Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією.

За результатами емпіричного дослідження на визначення рівня інтелекту встановлено, що за рівнем парациального емоційного інтелекту у досліджуваних переважав високий і середній рівень, про це свідчать результати за цими шкалами. Деякі результати були в межах норми шкала емоційна обізнаність ($X_{сер}=23,4$), тобто усвідомлення і розуміння своїх емоцій, контроль своєї поведінки, яка піддається впливу емоцій.

Управління своїми емоціями є досить вагомим шкалою для визначення інтелекту ($X_{сер}=20,7$), тобто досліджувані намагаються керувати емоціями інших людей і при цьому усвідомлювати й розуміти їхні емоції. Шкала «Самотивація» ($X_{сер}=21,9$), тобто управління своєю поведінкою, за рахунок управління емоціями; шкала «Емпатія» ($X_{сер}=24,4$), тобто розуміння емоцій інших людей; шкала «Управління емоціями інших людей» ($X_{сер}=22,9$) результати свідчать про те, що багато досліджуваних не вміють контролювати свої емоції. Управління поведінкою відбувається за рахунок керування емоціями. Високі показники, що досліджувані стараються керувати емоціями інших людей та при цьому усвідомлювати і розуміти їхні емоції. За результатами аналізу кореляційних зв'язків між показниками стратегій соціальної самореалізації особистості та різних профілів емоційного інтелекту з'ясовано, що параметр «мотивація» статистично значимо корелює з параметром «самотивація» ($r=0,48$, $P < 0,39$),

«Самомотивація» ($r=0,39$; $P<0,05$), «Емпатія» ($r=0,44$, $p<0,01$), «конфронтаційний копінг» ($r=0,25$; $p<0,01$). Результат за параметром «управління емоціями» негативно корелює з параметром «дистанціювання» ($r=-21$, $p<0,01$), та засвідчує, що ті досліджувані, у кого високі показники за параметром «мотивація», мають низькі показники за параметром «самомотивація».

Висновки. Встановлено, що здобувачі вищої освіти із високим рівнем розвитку емоційного інтелекту схильні до співпраці у конфлікті і прояву м'яких форм конфліктної поведінки; здобувачі вищої освіти із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту найчастіше вдаватимуться до компромісу у конфлікті та нейтральних форм конфліктної поведінки; здобувачі вищої освіти із емоційним інтелектом нижче середнього рівня притримуватимуться жорсткіших форм конфліктної поведінки (фізичне та психологічне насильство, тиск тощо) та схилитимуться до демонстрації конкуренції у конфліктній ситуації.

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

РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПРИЙНЯТТІ РІШЕНЬ

Прийняття рішень є однією із найважливіших та найскладніших задач, з якими стикається кожна людина в своєму житті. У цьому процесі людина повинна ретельно зважити всі можливі варіанти та оцінити їх наслідки, що може призвести до серйозних емоційних навантажень та стресу. В останні роки психологічні дослідження все більше звертають увагу на роль емоцій у прийнятті рішень. Емоції можуть впливати на процес прийняття рішень, допомагаючи або заважаючи раціональному мисленню та діям. Вивчення ролі емоцій у процесі прийняття рішень може допомогти краще зрозуміти, як людина діє та які фактори впливають на її рішення. Це має важливе значення для розвитку когнітивної психології, а також має практичне значення для покращення процесу прийняття рішень у різних сферах життя, від особистих до професійних.

Дослідження полягає у вивченні ролі емоцій у прийнятті рішень та визначенні, які емоції можуть допомогти або заважати в процесі прийняття рішень.

Дослідження емоцій можна віднести до давніх часів, адже вони завжди були присутніми в людському житті. Однак вважається, що вперше наукове вивчення емоцій почалося в ХІХ столітті, коли французький філософ і

психолог Рене Декарт запропонував концепцію двох субстанцій: тіла та розуму, які функціонують окремо одне від одного [2].

У XX столітті були започатковані значні дослідження в галузі емоцій. Наприклад, американський психолог Джеймс Пейджет розробив теорію емоцій, яка стверджує, що емоції виникають після того, як людина сприймає подразник, тобто зовнішню ситуацію або подію. Іншим видатним дослідником був психолог Вільям Джеймс, який ввів поняття «емоційний досвід» та запропонував концепцію того, що емоції виникають після того, як людина сприймає свої тілесні реакції на події.

Згодом розвиток психології та розширення меж дослідження дозволили науковцям досліджувати емоції більш детально та вивчити їх вплив на поведінку людини, включаючи прийняття рішень. Сьогодні дослідження в галузі емоцій продовжуються та знаходяться на передньому краї науки про поведінку [4].

Емоції відіграють важливу роль у процесі прийняття рішень. Вони впливають на мотивацію та когнітивні процеси людини, що змінює її розуміння й оцінку ситуації. З одного боку, емоції допомагають визначити значення та переваги різних альтернативних рішень, а з іншого – заважають раціональному мисленню та діям [1].

Емоції впливають на процес прийняття рішень, перебуваючи в ролі сигналів, що показують важливість та значимість певної альтернативи. Це допомагає людині зосередитися на ключових факторах. Крім того, емоції впливають на мотивацію людини до певних рішень, забезпечуючи її енергію та стимулюючи дії.

Однак, емоції також заважають раціональному мисленню та діям, особливо якщо вони є перебільшеними чи неадекватними. Наприклад, занадто високий рівень тривоги може призвести до зменшення здатності до раціонального мислення та зниження уваги, що може призвести до неправильного вибору рішень [5].

Потрібно зазначити, що емоції відіграють важливу роль у процесі прийняття рішень, і вони впливають на рішення як позитивно, так і негативно. Емоції стимулюють нас до дії, допомагають в оцінці альтернатив та регулюють нашу поведінку. З іншого боку, емоції перешкоджають раціональному мисленню та призводять до невірних рішень [3].

Висновки. Емоції є важливою складовою процесу прийняття рішень. Вони впливають на оцінку ризиків, поведінку, переконання та інші аспекти прийняття рішень. Тому, для досягнення кращих результатів у прийнятті рішень, важливо бути усвідомленим і контролювати власні емоції.

Список використаних джерел

1. Slovic P. Emotions, Decision Making, and Mass Atrocities. *Judgment and Decision Making*, 2015. 10(5), P. 453–456.

2. Бандурко Н.Ю., Діденко О.В. Емоції та механізми прийняття рішень в умовах конфлікту. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 2018. 74(3), С. 71–76.

3. Грищенко О. В., Міхєєв С. Є. Взаємозв'язок емоцій та прийняття рішень у студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія*, 2019. Вип. 62. С. 3–9.

4. Кравцов В.І., Рибалка В.В. Емоційний компонент прийняття рішень у студентів-правників. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2015. №12, С. 199–207.

5. Шмалько А.А. Роль емоцій у процесі прийняття рішень в умовах невизначеності. *Молодий вчений*, 2016. №5, С. 540–543.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Н.Є. Гоцуляк

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

О.В. Цвігун

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

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У сучасній психології проблеми професійної діяльності та професійного становлення психологів не можливо без аналізу компетентісного підходу, який висуває на перше місце вміння вирішувати різноманітні завдання, що виникають у практичній діяльності фахівця. Отже, основною метою компетентісного підходу є забезпечення професійного становлення особистості сучасного конкурентоспроможного фахівця психолога, готового до повноцінної професійної, управлінської, виробничо-технологічної, науково-методичної, дослідницької діяльності. Завданнями компетентісного підходу виступають, по-перше, розвиток у майбутнього фахівця творчого потенціалу, ціннісного ставлення до власної професійної освіти і діяльності, а також виховання повноцінної спрямованості, готовності до самореалізації студента в суспільстві.

У психологічній літературі компетентність загалом визначається як обізнаність, здатність та досвід у тій чи іншій галузі. Семантичний аналіз поняття «компетентність» передбачає його розгляд через такі аспекти, як якість компетентного, здібність; володіння здатністю, силою, вмінням, знанням; достатність, адекватність здібностей. Виникнення розбіжностей у різноманітних визначеннях компетентності, відсутність сталого розуміння поняття є підґрунтям складності самого явища. Компетентність визначається як рівень оволодіння соціальними та індивідуальними формами активності, яка дозволяє індивіду у межах власних здібностей та статусу успішно функціонувати у суспільстві (Чепелєва, 2002).

Так, Т.Б. Хомуленко визначає компетентність як суму мобільності знань та гнучкості у використанні методів їх застосування (Хомуленко, 2018). Дослідниця розуміє поняття компетентність досить вузько, як сукупність здібностей, знань, вмінь та навичок, яка у певному ступені відповідає поняттю інтелект. Поняття компетентності конкретизував І.В. Ульянов, який

включив до цієї категорії компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить доволі вірогідним успішне завершення будь-якої діяльності. Ці компоненти компетентності включають когнітивні процеси, афективні процеси та звичну поведінку. Також важливим є те, що категорія компетентності наповнюється особистісними складовими, включаючи мотивацію (Ульяніч, 2009).

Компетентність як психологічна ознака професіоналізму подається у наукових розробках Н.І. Пов'якель (Пов'якель, 2008). У наукових дослідженнях Ж.П. Вірної компетентність розглядається як адекватна орієнтація людини в собі й психологічному потенціалі з метою реального й ефективного використання отриманих знань для вирішення проблем (Вірна, 2009). У межах сучасної освітньої парадигми компетентність виступає як інтегральна якість особистості, яка виявляється в здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації.

В аналізі компетентнісного підходу, компетентність представлена як сукупність трьох аспектів: смислового, який містить адекватність осмислення ситуації; проблемно-практичного, що забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватну постановку й ефективне виконання цілей, завдань; комунікативного, який фокусує увагу на адекватному мовленні у ситуаціях певного контексту та з приводу цих ситуацій із врахуванням відповідних культурних зразків мовленнєвої взаємодії (Чепелева, 2002). Компетентність включає такі характеристики: впевненість у собі, високий самоконтроль, адаптивність, відсутність відчуття безпорадності, схильність до розмірковувань у майбутньому, увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей, самостійність та критичність мислення, оригінальність, установка на взаємний вииграш та широта перспективи, наполегливість, довіра, відповідальність, терпимість у ставленні до різноманітних стилів життя оточуючих, розуміння плюралістичної політики, відсутність фаталізму.

Характеризуючи компоненти структури компетентності доцільним є об'єднання першого та четвертого компонентів у «мотиваційний» (готовність і ціннісно-смісловне ставлення до професії), другим компонентом виділити «когнітивний» компонент (знання змістовного та процесуального характеру), третім – «діяльнісний» (вчинково-поведінкові та операційно-діяльнісні аспекти), а четвертим – «регулятивний» (емоційно-вольова регуляція, феномени саморегуляції). Ці компетенції, відбиваючись у поведінці, діяльності людини стають її особистісними якостями. Відповідно вони стають компетентностями, що характеризуються і мотиваційними, і смисловими відношеннями, а також регуляторними складовими, поряд із когнітивними складовими та досвідом.

Л.В. Логіновою визначено такі типи компетентностей: соціальну (соціальні досягнення, уявлення та здібності), соціально-психологічну

(пов'язану зі здатністю до соціальної перцепції, емпатії, спілкування, керівництва іншими), концептуальну (здатність побудувати концептуальні схеми, моделі, програми з самостійно отриманих знань), професійну (пов'язану із досягненням вищого рівня професійності у різних видах діяльності) (Логінова, 2009).

Важливими характеристиками професійної компетентності є відповідність рівнів та змісту знань, вмінь спеціаліста та його посадових завдань та обов'язків, наданим правам; вміння спеціалістів практично діяти та досягати результатів, що вимагаються; здатність продуктивно використовувати досвід колег, інноваційний досвід, вміння узагальнювати та передавати свій досвід іншим; здатність до рефлексії; мотиваційно-ціннісне ставлення до професії; сформованість професійно обумовлених якостей та властивостей особистості; готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі стандартів та норм.

Суттєвими ознаками професійної компетентності вважають систему знань, їх глибину та широкий діапазон, постійне прагнення суб'єкта вчитись, наявність інтересу до наукових досліджень, гнучкість мислення, комунікабельність, діалектичний світогляд, володіння методами аналізу, синтезу, порівняння, наявність абстрактного, системного та творчого мислення, просторової уяви, творчого ставлення до професійної діяльності, здатність до сміливого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність та прагнення до професійного самовдосконалення, готовність швидко адаптуватись під час зміни технології виробництва, організації та умов праці (Логінова, 2009).

Професійна компетентність полягає у поєднанні професійно-діяльнісного компонента, який містить низку аналітичних, діагностичних та прогностичних професійних дій, та мотиваційного, що розвивається у процесі оволодіння професійною діяльністю та ґрунтується на пріоритеті цілей розвитку суб'єкта навчальної діяльності, компонентів. У структурі професійної компетентності визначаються такі компоненти, як теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний і технологічний (Хомуленко, 2018).

Отже, модель професійної компетентності майбутнього фахівця включає наступні складові: 1) особистісний самоменеджмент; 2) академічні знання; 3) кар'єрні орієнтири; 4) навички міжособистісної взаємодії; 5) особливості мислення/вирішення професійно важливих завдань; 6) володіння технологіями; 7) здатність до ефективної комунікації; 8) здатність до ідентифікації з професією; 9) здатність до праці в організаціях певного типу.

Висновки. Професійна компетентність психолога в узагальненому вигляді передбачає розвиток адекватної орієнтації в самому собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі людини, що потребує його допомоги, ситуації та задачі процесу спілкування. Професійна компетентність

психолога сприяє вирішенню актуальних проблем серед, яких забезпечення та психологічний супровід здорового способу життя життя.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж.П. Позитивна особистість та логіка життєвих програм. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки.* Чернігів, 2009. С. 490–500
2. Логінова Л.В. Феномен соціально–професійної зрілості майбутніх психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць. Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. 2009. №1(21). С.145–149
3. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 298 с.
4. Ульянич І.В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2009. №2. С. 49–50.
5. Хомуленко Т.Б. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. Харків, 2018. 135 с.
6. Чепелева Н.В. Професійна компетентність практичного психолога. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України.* Ніжин : Ніжинський державний педагогічний університет ім. М.Гоголя, 2002. Т.3. Ч.9. С.13–19.

О.В. Гудима

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

К.Л. Манюк

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

ФОРМУВАННЯ «Я-ОБРАЗУ» У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Порушення опорно-рухового апарату виникають унаслідок певного захворювання, що призводить до розладу рухових функцій (наприклад, дитячий церебральний параліч у важкій формі, розсіяний склероз, захворювання кісток), унаслідок травми хребта або ампутації. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату відчують труднощі під час пересування, користуються різноманітними допоміжними засобами: інвалідними візками, милицями, тростинками чи «ходунками». При деяких важких травмах хребта відбувається ушкодження спинного мозку, який

відповідає за рухову активність кінцівок, унаслідок чого відбувається їх параліч. Статистика свідчить, що з кожним роком в Україні спостерігається суттєве збільшення кількості дітей. Діти з порушенням опорно-рухового апарату становлять близько 34,6% від усієї кількості дітей з порушеним розвитком, які народжуються в країні. Основну групу дітей з руховою патологією складають діти з церебральним паралічем. Дитячий церебральний параліч супроводжується ураженням аналізаторних систем, що зумовлює наявність різноманітних мовленнєвих порушень. Загальноприйнятою є позиція, що допомога дітям з ДЦП має бути комплексною, й обов'язково включати психологічну складову (Корнієнко, 2009).

Процес соціалізації у дітей починається буквально з перших хвилин життя. У перші місяці та роки життя діти особливо інтенсивно пізнають навколишній світ, а оскільки їхня психіка найбільш пластична, автори стверджують, що втрати в цей період майже непоправні (Csikszentmihalyi, 1975).

Уявлення про себе у дітей з особливими потребами досліджували В.М. Синьов, М.К. Шеремет та інші. У своїх дослідженнях особливостей самооцінки та її зв'язку з оцінкою оточуючих вони розглядали проблему «Я-концепції». Самооцінка значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, слугує регулятором поведінки та діяльності. Саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Формування самооцінки, за Л.С.Виготським, процес психічного розвитку – це перебудова системної структури свідомості, зумовлена змінами її смислової структури та ступенем розвитку узагальнення. Зміни в смисловій структурі свідомості дитини можна потім контролювати шляхом навчання дитини. Формуючи узагальнення і виводячи їх на вищий рівень, навчання перебудовує всю систему свідомості (Корнієнко, 2011).

Вищі психічні функції спочатку виникають як колективні форми діяльності, тобто форми співпраці з іншими, і лише через деякий час вони стають внутрішніми, індивідуальними функціями самої дитини, які підпорядковуються тим же законам, що і розвиток самопізнання.

Функція самопізнання формується в шести напрямках:

- усвідомлення того, що інші також мають внутрішній світ;
- формування особистісного образу;
- інтеграція самосвідомості;
- відокремлення власної особистості від навколишнього світу;
- збільшення особистісних відмінностей;
- перехід до мислення про себе відповідно до внутрішніх моральних стандартів (Векс, 1961).

Виділяється декілька рівнів, які характеризують життєдіяльність людини. Перший рівень – це рівень, на якому формується самопочуття суб'єкта як біологічна типологія самоставлення. Другий рівень – це рівень соціального індивіда, де людина належить до суспільства і де активність

мотивується потребою бути визнаним цим суспільством (Farmer & Sundberg, 1986).

На рівні індивіда активність людини потребує самореалізації, яка враховує її можливості та мотивацію, а в основі самоствавлення лежить потреба в самореалізації.

Коли люди мають нереалістичні очікування, вони часто стикаються з нездоланими перешкодами в процесі досягнення своїх цілей, зазнають невдачі переживають фрустрацію. Фрустрація – це специфічний емоційний стан людини, який виникає, коли в процесі досягнення бажаної мети виникають непереборні перешкоди. Фрустрація може проявлятися у вигляді агресії або гніву, які можуть бути спрямовані на інших (агресивна фрустрація) або звинувачення себе в невдачах (регресивна фрустрація). Часто повторювані стани фрустрації можуть проявляти певні риси в особистості людини, такі як агресія, ревності або злість у одних людей, апатія, невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, байдужість або безініціативність у інших. Якщо людина тривалий час перебуває у стані фрустрації, формується невротичний розлад. В основі цього захворювання лежить конфлікт між бажаннями людини та реальністю, яка їх не задовольняє, і призводить до того, що людина вступає в конфлікт з оточенням (Derzhavina, 2011).

Підлітки завищують нереалістичні претензії та переоцінюють свої здібності, і, як наслідок, ця необґрунтована впевненість часто дратує оточуючих, спричиняючи конфлікти, невдачі та розчарування. Лише шляхом багаторазових спроб і помилок людина може виявити свої справжні здібності. Але якою б неприємною не була невпевненість молоді в собі, психологічно небезпечнішою є низька самооцінка і низькі соціальні прагнення, які змушують людину уникати будь-якої діяльності, не намагатися досягти поставлених цілей, уникати людей (невірити в себе і боятися критики та насмішок), ставати слухняним інструментом в руках інших. Для того, щоб зупинити цей небезпечний для особистості процес, таким дітям необхідно отримати конкретні докази їхньої соціальної та людської цінності і спробувати створити ситуацію, в якій вони «повірять у себе» (Vodanovich & Kass, 1990).

Висновки. Самооцінка безпосередньо пов'язана з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості. Для того, щоб пізнати себе і сформуванати уявлення про себе, людина використовує цілу систему внутрішніх засобів, серед яких важливу роль відіграють уявлення про особистісні характеристики, здібності та мотивації. «Я-концепція» разом зі стійкими модальностями «Я-образу» породжує велику кількість ситуативних та оперативних «Я-образів», тобто уявлень про себе, які є актуальними в даний момент. Ці миттєві, одновимірні «Я-образи» по суті є судженнями, що стверджують певну якість чи стан особистості, актуальні в даний момент, і,

які будь-яке твердження, «за замовчуванням» передбачають заперечення протилежної якості чи стану.

Список використаних джерел

1. Корнієнко В.В. Особливості розвитку «образу Я» у дітей з патологією опорно-рухового апарату в залежності від умов соціальнопсихологічної реабілітації.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.04. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2009. С.12–17.
2. Корнієнко В.В. Про психологічні механізми дезадаптації осіб із фізичними вадами. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2011. № 17. С. 99–103.
3. Beck A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression. *Archives of general psychiatry*. 1961. Т. 4. №. 6. С. 561–571.
4. Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Josset-Bass Publishers, 1975. 231 p.
5. Derzhavina Yu. Psychological analysis of «self-concept» deviant adolescents. *Studencheskaia nauka i XXI vek*, 2011. № 8. P. 229–233.
6. Farmer R., Sundberg N.D. Boredom proneness: e development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 1986, vol. 50, issue 1, P. 4–17.
7. Harris M.B. Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*. 2000. Vol. 30 (3). P. 576–598.
8. Heeringen, van K. Stress-Diathesis Model of Suicidal Behavior. In: *The Neurobiological Basis of Suicide*: Press/Taylor & Francis, 2012.
9. Vodanovich S. J., Kass S. J. A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 55 (1–2). P. 115–123.

О.В. Діса

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

ОБРАЗ «Я» ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ ТА ОРІЄНТАЦІЇ НА РОЗВИТОК

Образ «Я» інтегрує у собі всі життєві прояви особистості. Індивідуальне «Я» – це втілення глибинної суті людини, її автентичності, що дозволяє їй усвідомлювати свою відмінність від інших, свою унікальність і неповторність, переживати власний досвід життя, формувати суб'єктивну систему цінностей, смислів та цілей у житті. Образ «Я» забезпечує можливість пізнання себе, вибудовувати самосуб'єктні відносини, усвідомлювати себе, спостерігати за ходом свого розвитку, регулювати своє

життя та творчу самореалізацію. Образ самого себе поступово формується як свого роду міра розвитку самосвідомості.

Позитивний образ «Я» дозволяє людині відчувати і усвідомлювати себе суб'єктом власного життя та життєвого досвіду. Орієнтуючись на роботи сучасних вітчизняних авторів, образ «Я» розглядається як продукт життєтворчості особистості (В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), який проявляється у системі вчинків та рішень людини (В.А. Романець, В.О. Татенко,), він є продуктом внутрішнього розвитку особистості в контексті тих умов, які об'єктивно формуються в соціальному та культурному середовищі (С.Д. Максименко, І.П. Маноха).

Цілісність образу «Я» виступає його базовою характеристикою, що забезпечує добробут людини та можливість гармонійної адаптації до актуальних обставин життя. І незважаючи на те, що персональне «Я» динамічне і змінюється в результаті нового досвіду, воно завжди зберігає якість цілісної системи. Неважливо, наскільки люди змінюються з часом, у них завжди зберігається внутрішнє почуття, що вони будь-якої миті часу залишаються тими самими людьми. Це саме те, що позначається як константність самосприйняття та внутрішнього образу себе. Константність уявлень про себе служить запорукою психічного добробуту і передбачуваності поведінки людини.

Життя сучасної людини сповнене трагедій, конфліктів, тривог за те, що відбувається зараз, і за майбутнє. Єдина опора, на яку вона може розраховувати – це вона сама, власне розуміння себе, власні знання та навички, мотивація та прагнення самореалізації можуть допомогти протидіяти кризовим обставинам життя, приймати ефективні рішення і бачити своє майбутнє.

На думку С. Максименка, той, «хто не хоче і не згоден виступати з позиції виключно жертви, долаючи власну віктимність, повинен знайти власні ресурси для подолання негативних наслідків життєвої кризи» (Максименко, 2017 : 8). На думку вченого, особистісна криза зумовлює необхідність переструктурування завдань, пов'язаних із творчим пристосуванням внутрішньої ієрархії структурних компонентів особистісного «Я» до нового способу дій, або й до нарощування нових, дотепер відсутніх у її життєвому досвіді особистісних структур. Сама криза може бути поворотним моментом у житті людини і може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку і становлення особистості (Максименко, 2017).

Сьогодні українці переживають страшні часи, пов'язані з вимушеною міграцією, обстрілами територій, втратою близьких, втратою майна, та втратою передбачуваного майбутнього. Все це формує для багатьох значний травматичний фон. Багато хто з нас стикається прямо чи опосередковано з загрозами для власного життя. У цих обставинах значне навантаження лягає на самосвідомість особистості, на її внутрішній образ себе (образ «Я»).

Залежно від того, як особистість ставиться до себе, наскільки людина здатна надавати собі самопідтримку, чи приймає вона себе, чи позитивно ставиться до себе, залежить збереження здібності не «застрягати» у минулому і теперішньому, а рухатися уперед до нових смислів і перспектив.

Зрозуміло, що не усі люди мають достатньо «внутрішніх опор», сили, активності та ресурсів для подолання соціальних криз, відновлення та подальшого особистого та професійного розвитку. Але від внутрішньої сили кожної людини, віри в себе і у свій народ залежить наше майбутнє і майбутнє нашої країни. Тому в кожного українця є один вибір: вистояти і витримати будь-яке навантаження.

Ключові питання, з якими стикається будь-яка людина у кризових ситуаціях – «Хто я в цій ситуації?», «У якому напрямку мені рухатися?», «Чого я хочу і чого прагну?», «Що я можу зробити?», «Яке моє призначення?», «На що я здатна?». Пошук відповідей на ці питання і приводять людину до глибшого розуміння себе, оцінювання своїх можливостей, прийняття адекватних життєвих рішень у складних життєвих ситуаціях. По суті, внутрішній діалог дає можливість знайти відповіді на ряд ключових питань, усвідомити себе суб'єктом власного життя, що і становить основу раціональних дій особистості у складних життєвих обставинах.

У психології досвід суттєвих позитивних змін у житті людини, що є результатом боротьби із життєвою кризою, прийнято називати посттравматичним зростанням, що відображає здатність людини до особистісного росту в процесі подолання стресової або кризової ситуації.

С. Лукомська зазначає, що психологічне благополуччя людини визначається її здатністю до посттравматичного зростання - досвідом позитивних змін, що відбуваються з людиною в результаті зіткнення зі складними життєвими кризами. Посттравматичне зростання відбувається тоді, коли людина намагається змиритися з подією, що сталася, відновитися після її руйнівних наслідків (Лукомська, 2017).

З позицій позитивної психології М. Селігман наголошував, що відновлення до вищого порівняно з дотравматичним рівнем психологічного функціонування є основною ознакою посттравматичного зростання. Замість того, щоб зосередитися на травматичних переживаннях, людина, повертаючись до нормального життя, демонструє психологічну пружність і стійкість. Відповідно травма діє як відправна точка для того, щоб людина стала почуватися краще. М. Селігман зазначав, що травма часто є джерелом розвитку і визначає правильні засоби досягнення психологічного благополуччя (Селігман, 2013).

У сучасній психологічній літературі процес зміни поглядів людиною на пережиту травматичну ситуацію з метою побачити її в позитивному контексті, назвають позитивний рефреймінг (Lachman, Weaver, Bandura, Elliott & Lewkowicz, 1992).

На думку С. Кузікової, умовою позитивного самозмінювання (саморозвитку) на шляху подолання особистістю критичних ситуацій є її автентичність (яку можна вважати потужним психологічним ресурсом), оскільки вона уможлиблює внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору та відповідальність за нього. Авторка зазначає, що становлення особистісної ідентичності триває впродовж усього життя і особливо загострюється в його кризові періоди. У процесі самоідентифікації людина має усвідомити власні поведінкові схеми, індивідуальний репертуар психічних станів та реагувань і, якщо вони застаріли, змінити їх на більш прогресивні. Зазначено, що процес поглиблення індивідуалізації особистості – це процес розвитку образу «Я», самоідентичності, але одночасно це і процес втрати ідентичності з іншими людьми, втрати зв'язків та обмежень, що давали відчуття безпеки (Кузікова, 2017).

Висновки. Одним із важливих досягнень персоналізації та розвитку самосвідомості людини є прийняття нею кризи як нової можливості. Зрозуміло, що кризові ситуації закономірно ускладнюють і проблематизують образ «Я», але, при цьому, людина отримує унікальну можливість розширення своєї усвідомленості, набуття досвіду, наповнення життя значним змістом та творчістю. У зв'язку з цим, значний потенціал психологічної науки криється у дослідженні механізмів внутрішнього діалогу особистісного Я, у розкритті психологічного потенціалу образу Я для адекватного сприйняття та подолання кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Кузікова С.Б. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості : ресурсний підхід. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій : психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с. С. 396–419.
2. Лукомська С.О. Посттравматичне зростання : теоретичні підходи, емпіричні методики та практичні рекомендації. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с. С. 215–235.
3. Максименко С.Д. Особистість як суб'єкт подолання життєвих криз. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с. С.8–18.
4. Селигман М. Как научиться оптимизму : Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва : Альпина Паблшер, 2013. 338 с.
5. Lachman M.E., Weaver S.L., Bandura M., Elliott E., Lewkowitz C.J. Improving memory and control beliefs through cognitive restructuring and self-generated strategies. *Journal of Gerontology*. 1992. Vol. 47. P. 293–299.

Ю.М. Кушнір

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

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК ДОСЯГНЕННЯ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

Професійне самовизначення є важливим етапом життєвого самовизначення особистості. Дослідження у сфері професійного самовизначення особистості мають велике значення як в контексті вивчення ключової проблеми психології – становлення особистості в цілому, так і як важливого етапу професійного становлення особистості, оскільки вони відповідають запиту суспільства на підготовку кваліфікованих спеціалістів, бо саме невирішеність проблеми професійного самовизначення, пролонгованість цього процесу призводять до незадоволеності обраною професією, невідповідності обраному профілю діяльності, і, як результат, до серйозних проблем в соціальній, виробничій сфері.

Професійне самовизначення – дуже важлива подія, яка пов'язана не лише з вибором професії, а впливає на майбутнє життя людини – місце життя, матеріальне становище, розвиток взаємодії з соціумом, духовний розвиток, самооцінка, а також визначає формування та розвиток певних особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення та його успішна реалізація у виборі професії є визначним етапом становлення і чинником досягнення життєвого успіху особистості. Особливо гостро питання професійного самовизначення молоді постає у наш час.

Об'єкт дослідження – професійне самовизначення особистості.

Предмет дослідження – особливості професійного самовизначення особистості як чинника досягнення життєвого успіху.

Мета – теоретичне та емпіричне дослідження особливостей професійного самовизначення особистості як чинника досягнення життєвого успіху.

Завдання дослідження: здійснити аналіз наукової літератури з проблеми професійного самовизначення особистості та психологічних чинників, що визначають його розвиток; з'ясувати роль професійного самовизначення як чинника досягнення життєвого успіху; емпірично дослідити особливості професійного самовизначення особистості як чинника досягнення життєвого успіху.

Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано такі *методи*: теоретичні (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація та узагальнення одержаної наукової інформації); емпіричні (анкетування та бесіди-анкета «Особливості самоактуалізації сучасної молоді», бесіди-опитування «Особливості професійного самовизначення старшокласників». комплекс психодіагностичних методик: «Коротка шкалу виміру самоактуалізації», тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана (модифікований М.Ш. Магомед-Еміновим), методика ОПП (Особистісна професійна перспектива), методика виявлення ціннісних орієнтацій (М. Рокич), метод вільних асоціацій) та методи математичної статистики з метою здійснення аналізу отриманих результатів.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж грудня 2022 року – лютого 2023 року на базі ліцеїв №1, №9, 15 Кам'янець-Подільської міської ради. Вибірку склали 48 осіб 16-17 років, які навчаються в 11-х класах ($n = 48$).

Результати дослідження: самовизначення, як професійне, так і особистісне, є центральним новоутворенням ранньої юності. Це нова внутрішня позиція, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця в ньому. Для старшокласників актуальним є навчально-професійне самовизначення – усвідомлений вибір шляхів професійної освіти та професійної підготовки. Аналіз результатів анкетування засвідчив, що в юнацькому віці самореалізація є важливою, основним мотивом її є бажання досягти успіху, перешкодою є страх невдачі, найперше досліджувані вбачають свою самореалізацію в професійній діяльності. Юні люди вважають, що на прагнення молоді людини реалізуватися впливають самооцінка, внутрішня потреба, а також стимуляція інших людей і бажання досягти більшого. Вони впевнені, що досягнуть успіхів на обраному шляху. Обираючи професію, молодь із даної вибірки віддає перевагу саме тому, що їм є цікавим і тому, що вони люблять робити. Для більшості майбутня повинна давати можливість розвинути себе, щоб досягнути успіху у житті. Емпірично з'ясовано, що 55,5% вибірки мають вище середнього рівень самоактуалізації.

Результати, отримані у ході проведення бесіди, свідчать про наявність певних труднощів у професійному самовизначенні. Сенс обраних професій старшокласники бачать не в самій праці або професії, а як би поза ними, зокрема в престижі або в заробітку. Значна частина старшокласників хотіли б наслідувати приклад родичів, друзів. Старшокласники недостатньо інформовані у своєму виборі професії.

Результати, отримані згідно тесту-опитувальника мотивації досягнення А. Мехрабіана (модифікований М.Ш. Магомед-Еміновим), засвідчили переважання високого рівня мотивації досягнення (75% вибірки характеризуються домінуванням мотивації досягнення успіху, 25%

досліджуваних цієї групи притаманні ознаки мотивації уникнення невдачі).

Аналіз результатів дослідження за методикою дослідження особистісної професійної перспективи (ОПП) констатує недостатнє усвідомлення ціннісно-моральної основи самовизначення, досліджувані не сповна усвідомлюють цінність чесної праці. Проте, на достатньому рівні розвитку знаходиться розуміння необхідності здобуття професійної освіти. Досить добре орієнтуються досліджувані в соціально-економічній ситуації країни, та здатні робити власні прогнози стосовно її зміни. На середньому рівні розвитку знаходиться макроінформаційна основа самовизначення старшокласників, тобто знання особистістю світу професійної праці. Досліджувані здатні виділяти далекі професійні цілі. Виділення найближчої професійної мети та найближчих цілей (як етапів і шляхів до далекої мети) розуміється старшокласниками як вступ до навчального закладу з метою здобуття освіти. Однак, недостатніми є вміння конкретизувати шляхи досягнення своєї мрії, передбачати можливі перешкоди на цьому шляху, та варіанти їх подолання (мікроінформаційна основа вибору). Також, слід зазначити, що старшокласники недостатньо розуміють і визначають для себе систему резервних варіантів вибору на випадок невдачі на основному шляху. Однак, досліджувані у загальних рамках мають уявлення про сенс своєї майбутньої професійної праці. На сьогоднішній день старшокласники нічого, окрім навчання у школі, не роблять для реалізації своїх планів (початок практичної реалізації своїх професійних задумів відсутній).

У результаті узагальнення по термінальним цінностям можна виділити п'ять, що займають провідні позиції. Перша п'ятірка відображає як сферу духовних переживань, так соціальні стосунки і фізичне самопочуття: любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя); наявність хороших і вірних друзів; здоров'я (фізичне і психічне); впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів). Такі цінності як творчість та краса природи і мистецтва старшокласники не вважають значущими.

Інструментальні цінності можна описати як способи для досягнення термінальних, як шляху, які використовує особистість для досягнення поставлених цілей, риси свого характеру, формування яких веде до досягнення успіху і самореалізації. Найвищі позиції інструментальних цінностей – тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); освіченість (широта знань, висока загальна культура); чесність (правдивість, щирість); відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово).

Аналіз основних понять, що найчастіше зустрічаються в асоціаціях досліджуваних на слова-стимули, яким виступали поняття «Життєвий успіх», «Професійний успіх», дозволив виділити основні конструкти, у свідомості старшокласників, що характеризують зміст таких категорій.

Здійснивши інтерпретацію асоціацій старшокласників на слово-стимул «Життєвий успіх», ми отримали показники, що свідчать про домінування таких показників життєвого успіху як бажання реалізуватися у житті (18,2%), бажання створення сім'ї, кохана людина (17,8%), матеріальне забезпечення – власне житло (10,8%), достаток, подорож світом, фінансова незалежність від батьків, машина, відпочинок (8,6%), здорові батьки (6,6%), хороша робота (5,9%), хороша заробітна плата (5,9%).

Групу конструктів, що стосуються поняття «Професійний успіх», становлять поняття здобуття вищої освіти, закінчення університету (65%), хороша робота та висока заробітна плата (52%), кар'єрний ріст, (18%), допомога людям та професійні зв'язки (7%).

Висновки. До пріоритетних професійних цінностей старшокласників належать: прагнення отримати освіту та високу заробітну плату. Згідно отриманих результатів констатуємо, що професійний успіх тісно пов'язаний із особистісним успіхом (виявом та ствердженням особистої позиції в різних ситуаціях) та життєвим (вибором особистого життєвого шляху, який дає можливість себе реалізувати).

Janusz Miąso

Katedra badań szkoły
i społeczeństwa zmediatyzowanego
Uniwersytet Rzeszowski

NOWOCZESNA PEDEUTOLOGIA – NAUCZYCIEL PRZYSZŁOŚCI W KONTEKŚCIE «SZOKU PRZYSZŁOŚCI»

Wprowadzenia. Alvin Toffler w książce znamienne zatytułowanej «*Szok przyszłości*» poddaje krytycznej analizie wiele kwestii związanych z ogromną skalą zmian społecznych społeczeństwa postprzemysłowego, gdzie diagnozuje, iż świat jutra wymagać będzie takich ludzi, którzy potrafią myśleć krytycznie i torować sobie drogę w nowym środowisku, którzy potrafią szybko nawiązywać kontakty i widzieć sens w ciągle zmieniającym się świecie. Muszą to być ludzie, którzy mają przyszłość we krwi. Jednostka będzie zmuszona borykać się z jeszcze bardziej szaleńczym tempem zmian, podkreśla profesor Toffler. Nauka płynąca stąd dla systemu kształcenia jest następująca – celem zasadniczym powinno być rozwinięcie zdolności przystosowawczych tak, aby umieć dawać sobie szybko radę z ciągłymi zmianami stosunkowo niewielkim nakładem energii psychicznej i fizycznej. A im szybsze tempo zmian, tym uważniej trzeba śledzić zarysowujący się model przyszłych zdarzeń. Człowiekowi przyszłości nie wystarczy teraz tylko zrozumienie przeszłości, nie wystarczy nawet, aby rozumiał teraźniejszość, gdyż istniejące środowisko charakteryzuje się mocną przejściowością. Człowiek musi nauczyć się sztuki przewidywania kierunków i tempa przemian, musi nauczyć się coraz bardziej dokładnego i dalekosiężnego prognozowania przyszłości, dotyczy to

także, albo jeszcze mocniej i szczególnie nauczycieli przyszłości, mobilizuje inspirująco Toffler (Toffler, 1998, s. 394).

Pedeutologiczne kompetencje przyszłości. Dlatego warto w tym miejscu zwrócić uwagę na specyficzne umiejętności nauczycielskie, które jawią się jako konieczność chwili, konieczność przyszłości:

- tworzenie warunków do efektywnego uczenia się;
- znajdowanie i przejmowanie myśli innych;
- inicjowanie i motywowanie;
- panowanie nad sobą, szczególnie w sytuacjach trudnych;
- potrzeba doprowadzania do współpracy przy rozwiązywaniu problemów;
- ocenianie w obiektywny sposób opinii własnych i cudzych i sposobu postępowania;
- stawianie realnych celów edukacyjnych;
- bycie osobą przekonującą;
- posiadanie wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, biologii;
- opanowanie podstawowych zasad i technik komunikacji, retoryki;
- doprowadzenie uczestników kształcenia do wyznaczonego celu;
- tworzenie optymalnej atmosfery nauki i pracy (Frk, 2016, s. 29).

W procesie budowania mocnej edukacji przyszłości, w społeczeństwie globalnym (myśl globalnie – działaj lokalnie) bardzo ważne kompetencje nauczycielskie to kompetencje społeczne:

- aktywność – energia wewnętrzna do zajmowania się sprawami lokalnymi, interpersonalnymi i rozwiązywanie ich;
- autorytet – jako umiejętność zjednywania, kierowania i przekonywania ludzi;
- empatia – sztuka odkrywania uczuć innych, umiejętność zanurzenia się w wewnętrznym świecie drugiego człowieka, bycie wrażliwym na jego potrzeby i problemy;
- inicjatywa – jako automotywacja i motywacja innych;
- umiejętności komunikacyjne;
- charyzma, urok osobisty – umiejętność zainteresowania, inspirowania, pozyskiwania sympatii, zaufania innych;
- zdolności organizacyjne – umiejętność planowania, wyznaczania celów, kontrolowania zadań;
- specyficzne kompetencje społeczne – sztuka nawiązywania kontaktów, wrażliwość na kwestie społeczne (Frk, s. 30).

Podsumowanie. Społeczeństwo i świat przyszłości to potężna dynamika, zmienność, płynność, dlatego, aby nad tym choć trochę zapanować, należy koniecznie dbać o nauczycieli, pedagogów – prowadzących, którzy będą potrafili wykorzystać te wszystkie kompetencje, powyżej wyakcentowane dla dobra swoich wychowanków, dla dobra własnego i społeczeństwa ku lepszej rzeczywistości.

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

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W SŁUŻBIE CZŁOWIEKOWI – OD DZIAŁAŃ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH PO DZIAŁALNOŚĆ PROFILAKTYCZNA, KOMPENSACYJNA I PRACĘ SOCJALNA

Pedagogika społeczna łączy się z przemianami społecznymi, ekonomicznymi i kulturowymi w XIX wieku. Zmiana systemu społecznego wywołała nowe inspiracje społeczne. Przedmiotem rozważań i analiz pedagogiki stały się wszelkie warunki życia społecznego z pozycji efektów wychowawczych.

Termin «pedagogika społeczna» (socjalpedagogik) wprowadził do literatury po raz pierwszy niemiecki pedagog i społecznik F. Adolf Diesterweg (1790-1866). Swoimi książkami, podręcznikami i artykułami służył idei rozwoju i rozbudowy szkoły ludowej, jako ważnego instrumentu przeobrażeń społecznych. W najważniejszym dziele pedagogicznym «Wegweiser für deutsche Lehrer», (1834) bronił zasad demokratyczności i świeckości szkoły, domagał się podniesienia pozycji społecznej nauczycieli oraz uwolnienia ich spod wpływu kleru [1, s.73-74].

Twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce H. Radlińska tak charakteryzuje najistotniejsze cechy tej dyscypliny naukowej: «Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowiska siłami człowieka w imię ideału» [2, s.361]. Współczesna pedagogika społeczna bazuje na definicji H. Radlińskiej rozwijając myśl teoretyczną i praktyczną z uwzględnieniem nowych zagadnień, które występują w codziennym życiu współczesnego człowieka i społeczeństwa.

Radziewicz-Winnicki A. polski współczesny pedagog i socjolog pisze, że pedagogika społeczna jest subdyscypliną naukową, działem pedagogiki, zajmującym się tradycyjnie środowiskowymi uwarunkowaniami wszelkich procesów opiekuńczo-wychowawczych i rozwoju jednostki w różnych fazach życia człowieka. Autor tak sformułowanej definicji podkreśla, że do celów i zadań pedagogiki społecznej zalicza się prowadzenie działań profilaktycznych i kompensacyjnych oraz przygotowanie jednostki do satysfakcjonującej ją partycypacji (uczestnictwa) społecznej. Poszczególne klasyczne koncepcje roli i zadań tej dziedziny (Radlińska, Kamiński, Kowalski, Wroczyński) zwracały uwagę

na znaczenie kształtowania środowisk wychowawczych, w których poszczególne ich komponenty (rodzina, szkoła, stowarzyszenia i organizacje, zakłady pracy, kręgi społeczne odgrywają ważną rolę [3, s.617]. Ważnym elementem sprzyjającym narodzinom pedagogiki społecznej były potrzeby oświatowe w sferze opieki i pomocy człowiekowi. Można stwierdzić, że opieka, pomoc socjalna zawsze znajdowały się w centrum zainteresowań polskiej pedagogiki.

Pomoc socjalna to działalność na rzecz człowieka potrzebującego. Celem tej pomocy jest wprowadzenie zmian w sferze warunków życia (usługi, pomoc w naturze oraz świadczenia w formie zasiłków). Najczęstsze sytuacje, w których udziela się pomocy społecznej, to: alkoholizm, bezdomność, bezrobocie, choroba, macierzyństwo, narkomania, niezaradność życiowa, sieroctwo, trudności przystosowawcze po opuszczeniu zakładu karnego, ubóstwo, deficyty rozwojowe (dotyczące rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego, kulturowego [3, s.91]).

Pomoc udzielana jest w Polsce w oparciu o ustawę z dnia 12 marca 2004 roku. Ustawa ta określa zadania w zakresie pomocy społecznej, rodzaje świadczeń z pomocy społecznej oraz zasady i tryb ich udzielania, organizację pomocy społecznej, zasady i tryb postępowania kontrolnego w zakresie społecznym [4]. Podkreślić należy, za cytowaną ustawą, że pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać wykorzystując własne uprawnienia i możliwości. Pomoc społeczną organizują organy administracji rządowej i samorządowej. Obecna sytuacja społeczna w Polsce wymaga rozbudowy tej pomocy ze względu na szeroki obszar biedy i bezdomności, tak indywidualnej jak i zbiorowej w społeczeństwie. Najczęściej formy i rozmiary świadczenia pomocy zależą od indywidualnych okoliczności i potrzeb. Główne formy pomocy to np.: zasiłek celowy, okresowy i stały, świadczenia pieniężne, pokrycie kosztów przejazdów dziecka z domu do szkoły, pokrycie kosztów posiłków dla dziecka w szkołach, przedszkolach, żłobkach, pokrycie kosztów posiłków w kuchni dla ubogich im. Św. Brata Alberta, dofinansowanie do zakupu podręczników, usługi opiekuńcze dla osób starszych, dofinansowanie do zakupu opału na zimę, jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia dziecka czy pokrycie kosztów ubezpieczenia zdrowotnego.

Pomoc społeczna to szerokie działania na rzecz ludzi, do których między innymi zaliczyć można:

- Regionalne ośrodki polityki społecznej
- Powiatowe centra pomocy rodzinie
- Ośrodki pomocy społecznej
- Domy pomocy społecznej
- Placówki specjalistycznego poradnictwa, w tym rodzinnego
- Placówki opiekuńczo-wychowawcze
- Ośrodki adopcyjno-opiekuńcze

- Mieszkania chronione
- Ośrodki wsparcia
- Ośrodki interwencji kryzysowej.

Wymienione wyżej instytucje udzielają również wsparcia. Wsparcia w pedagogice społecznej i pracy socjalnej udziela się po to, aby oszacować potrzeby, wynegocjować i sformułować oraz wprowadzić w życie plany, które umożliwią ludziom podejmowanie decyzji i przyjęcie odpowiedzialności za własne życie [5, s.14]. Działania wspierające najczęściej opierają się na schemacie, który zawiera takie elementy oddziaływań jak: wstępna ocena, planowanie, realizacja, ocena i ewaluacja. Aby pracownik socjalny umiejętnie realizował swoje zadania, w tym wspierał osoby potrzebujące, musi opanować szereg umiejętności tj. :

- udzielanie porad z elementami psychoterapii;
- prowadzenie diagnozy (rozpoznanie, prowadzenie analizy i formułowanie wniosków do pracy z jednostką lub grupą);
- stosowanie w praktyce metod i technik interwencji socjalnej i opiekuńczej;
- monitorowanie sytuacji i działań niezgodnych z zasadami właściwego funkcjonowania społecznego;
- umiejętność właściwego oceniania sytuacji i ewaluacja.

Kolejne umiejętności mają charakter społeczny:

- umiejętność komunikowania się z klientem oraz nawiązywanie kontaktu;
- empatia w sytuacji osób i rodzin oraz współpraca w celu osiągnięcia zamierzonego celu;
- umiejętność współpracy z innymi instytucjami i osobami w celu negocjacji i uzyskania oczekiwanych efektów;
- aktywizowanie jednostek, grup i społeczności lokalnych [6, s.97-98].

Ponadto można wyróżnić jeszcze inne umiejętności niezbędne w pracy socjalnej, takie jak: umiejętności menadżerskie, umiejętności decyzyjne i szybka interwencja socjalna, umiejętność stosowania wiedzy naukowej w praktyce, stosowanie różnego typu technik w celu rozpoznania i ulepszania działań. Należy podkreślić, że praca socjalna jest przede wszystkim praktyką społeczną. Praca socjalna ma przekształcać rzeczywistość. Powszechnie przyjmuje się, iż praca socjalna jest jednym z typów usług tworzących instrumentarium polityki społecznej. W szczególności należy do kategorii usług świadczonych przez służby społeczne, które obok między innymi usług zdrowotnych, edukacyjnych i zabezpieczeń społecznych - stanowią filary współczesnych systemów polityki społecznej [7, s.13]. Jak podkreśla T. Kazimierczak praca socjalna wyrosła z troski jednych członków społeczeństwa o drugich, niezależnie od tego, czy u podstaw tej troski leżało miłosierdzie, empatia czy strach. Aby przygotować pracowników pracy socjalnej do właściwych działań i umiejętności należy wiele uwagi poświęcić «kształceniu do obszaru pracy socjalnej». Należy pamiętać, że praca socjalna może być ujmowana jako:

- regulator mechanizmów życia społecznego, w którym dominują dążenia adaptacyjne;
- pomoc w rozwoju – ułatwiającą jednostce włączenie się w życie społeczne, w relacje międzyludzkie [8, s.161].

Celem kształcenia do pracy socjalnej jest przygotowanie do umiejętnego rozwiązywania problemów społecznych, które pracownik socjalny spotyka w swojej pracy zawodowej.

Marynowicz-Hetka E. wymienia szczegółowe cele kształcenia do pracy socjalnej:

- «obserwacji i oceny znaczenia kontekstu społeczno-ekonomicznego dla realizacji zadań pracy socjalnej;
- obserwacji, analizy i oceny sytuacji społecznej jednostki, grupy, społeczności z punktu widzenia różnych aspektów: praktycznych, ekonomicznych, instytucjonalnych, zbiorowych i indywidualnych;
- posługiwania się wiedzą i umiejętnościami właściwymi dla różnych podejść teoretycznych, metodologicznych i metodycznych w odniesieniu do osób, grup społecznych i społeczności;
- rozumienia i wyjaśniania według reguł metodologicznych problemów społecznych, w tym także relacji międzyludzkich i możliwości ich modyfikacji (np. przez kształtowanie umiejętności wymiany społecznej, komunikowania i negocjowania, słuchania i pisanie, współdziałania i pracy w zespole);
- towarzyszenia osobom znajdującym się w trudnościach, zwłaszcza naznaczonych społecznie i wykluczonych ze społeczności;
- konstruowania projektów socjalnych – indywidualnych i zespołowych, i sposobów ich wdrażania oraz oceny rezultatów...» [8, s.167].

Pamiętać należy, że do zawodu pracownika socjalnego należy dobierać osoby o specyficznych cechach osobowości. Muszą to być jednostki o określonym systemie wartości, samodzielne w podejmowaniu decyzji, empatyczne, wrażliwe, szanujące godność drugiego człowieka, umiejące rozmawiać, życzliwe, obowiązkowe itp.

Praca socjalna przyjmuje różne formy – od pomocy doraźnej do długofalowych działań wspierających rozwój jednostek i grup. Według B. Szatur-Jaworskiej decyzja o zastosowaniu odpowiednich form działania powinna być wypadkową potrzeb i możliwości podmiotów, którym się pomaga oraz możliwości osób i instytucji pomagających. Formy pomocy to: ratownictwo, opieka, kompensacja społeczna i interwencja (interwencja socjalna) [9, s.109-110]. Praca socjalna ma przekształcać rzeczywistość, podobnie również pedagogika społeczna interesuje się warunkami bytu człowieka i jego środowiska życia. Pedagogika społeczna, a w szczególności pedagog społeczny, bierze udział w projektowaniu i modyfikacji środowiska dla celów : społeczno-edukacyjnych, socjalnych i opiekuńczych, uwzględniając następujące typy działań - pielęgnowanie rozwoju i systemu aksjologicznego, usuwanie wszelkich bezwartościowych elementów środowiska, zastępowanie i modyfikowanie istniejących odczuwalnych braków.

Ważnym elementem jest funkcja profilaktyczna, która ma służyć zapobieganiu występowania patologicznych i dewiacyjnych zjawisk społecznych.

Zadania pedagoga społecznego i pracowników socjalnych w zakresie działań profilaktycznych mogą być realizowane w różnych formach i poziomach. Pracownicy socjalni realizują profilaktykę najczęściej w ramach podstawowych metod pracy socjalnej:

- indywidualnego przypadku (case work),
- pracy z rodziną (family case work),
- grupowych metod pracy (group work), metody środowiskowej (community organization) [9, s.151].

Każda z tych metod jest narzędziem wprowadzania zmian w przyjętej strategii rozwiązywania określonych problemów poprzez oddziaływanie w tym również profilaktyczne.

Bibliografia

1. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.
2. Radlińska H., Pedagogika społeczna, Wrocław 1961.
3. Radziejewicz- Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008.
4. Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej.
5. Sutton C., Psychologia dla pracowników socjalnych, Gdańsk 2007.
6. Rybczyńska D. A., Olszak-Krzyżanowska B., Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia, Warszawa 1995.
7. Kazimierzczak T., Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością, Katowice 2006.
8. Marynowicz-Hetka E., Praca socjalna i jej aktualne wymiary [w:] Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze (red) Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Katowice 1998.
9. Szatur-Jaworska B., Teoretyczne podstawy pracy socjalnej [w:] Pedagogika społeczna (red) Pilch T., Lepalczyk I., Warszawa 1995.

Н.В. Пророк

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна рф проти України (як політравматичне явище) серйозно впливає не тільки на стан психологічного здоров'я всіх мешканців нашої країни. Вона кардинально змінила життя всіх українців (і дітей, і дорослих), зокрема суттєво вплинула на організацію навчання: значна кількість дітей перейшла на онлайн навчання. Це значно обмежило

можливості міжособистісного спілкування дітей, звузило коло спілкування, а отже викликало проблеми соціалізації. В зоні особливого ризику щодо цих проблем знаходяться такі категорії населення, як «діти - вимушені переселенці» і діти молодшого шкільного віку. Наукові дослідження проблем і потреб переміщених сімей показують, що після пережитого дітям важко адаптуватися до нового місця: вони сумують за своїм домом і друзями; страждають від нестачі уваги; стурбовані тим що відбувається; окрім стресу та тривоги, спричинених війною, відчують складнощі через соціальне становище, в якому вони опинилися після переїзду в інше місце проживання [2; 4; 5; 6]. Ті діти, що потрапили в новий колектив стикнулися із, іноді значними, проблемами адаптації до нього: їм доводиться наново вибудовувати стосунки з однокласниками. Наприклад, досить складну адаптацію та інтеграцію мають ті школярі, які до переміщення були неформальними лідерами дитячих колективів або відвідували інклюзивні освітні заклади для дітей зі спеціальними освітніми потребами [5]. Як вже було сказано, у тих школярів, які стали вчитися онлайн – різко зменшилися можливості соціалізації (адже вони не відвідують школу, гуртки, секції). Діти живуть поряд з дорослими, які виснажені від постійного стресового стану і не мають ресурсу, щоб приділяти дитині стільки уваги, скільки вона потребує. Отже, стрес, напруга, тривога, зміни соціального оточення і умов навчання заважають успішній соціалізації дітей, а отже і їхньому гармонійному розвитку. Тому допомогти дітям вистояти, нормально розвиватися (в тому числі, в соціальному плані), зміцнитися після складних життєвих негараздів, позитивно адаптуватися до нових умов - це важливе завдання для тих, хто працює з ними.

Нагадаємо, що в складному процесі *соціального розвитку* відбувається активне освоєння соціального світу, культури (в тому числі, нормованих способів і форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання, комунікації, оцінки тощо), традицій суспільства, в якому живе дитина, формування цінностей і соціальних здібностей (зокрема, комунікативних). Освоєння соціального світу відбувається в процесі співпраці, спілкування, діалогу з живими носіями культури – іншими людьми [1; 3]. В онтогенезі соціальний розвиток особистості здійснюється двома взаємопов'язаними шляхами: через *соціалізацію* (в процесі якої дитина засвоює соціальний досвід) та через *індивідуалізацію* (в ході якої вона набуває самостійності, відносної автономності) [1; 3]. Підкреслимо: соціальний розвиток (як і розвиток фізичний, психічний) відбувається *в діяльності*, в нашому контексті, в соціальній діяльності та поведінці людини. Той чи інший рівень соціалізації дитини визначає поєднання таких основних факторів: відносин в родині; відносин в закладі освіти; відносин в найближчому оточенні; захоплення чи інша діяльність; інформаційний, цифровий, культурний, освітній простори (книги; дитячі передачі; фільми; пісні та ін.).

Соціалізація – це багатогранний процес засвоєння правил, норм і цінностей того соціуму, в якому знаходиться людина; придбання навичок спілкування з іншими людьми. Соціалізація здійснюється в процесі спілкування і взаємодії з оточуючими (спочатку в родині, потім – у певному мікросоціумі): дитина вчиться говорити, контактувати, контролювати свої дії, емоції, поведінку тощо. При цьому важливо, щоб дитина мала досвід спілкування з дітьми і дорослими різного віку: цей досвід допоможе швидко адаптуватися в будь-якому соціальному середовищі [1; 3; 6].

На початку шкільного життя соціалізація здійснюється, в тому числі, в процесі «входження» (інтеграції) особистості в нове соціальне (шкільне) середовище, в нову соціальну групу (клас), формування взаємин з членами цієї групи (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Д.Б. Ельконін та ін.). У цей час відбувається адаптація до навчання у школі, адаптація до однокласників і вчителів. Але війна внесла свої «поправки». Діти, які прийшли до школи в 2021 році, і діти, які поступити до першого класу в 2022 році – майже не мали нормальних умов для відвідування школи. Навчання у більшості із них відбувалося в основному у онлайн режимі. У вимушених переселенців можливість спілкуватися із однокласниками чи з іншими дітьми зменшилася дуже сильно. Отже, і процес *соціалізації* дітей цього віку (як процес набуття досвіду спілкування з оточуючими людьми і, в тому числі, з однолітками) відбувається із великими проблемами. У дітей просто немає «живого» (не віртуального) простору, де вони могли б (проявляючи свою активність) розвивати власні соціальні навички.

Чому процес соціалізації має велике значення в житті людини? Наведемо тільки основні негативні наслідки, які з великою ймовірністю виникають при недостатній соціалізації дитини [1; 2; 3; 5]:

- гальмується емоційний розвиток, зокрема, не розвиваються позитивні особистісні якості і соціальні вміння (доброзичливість, щирість, емпатія, толерантність, повага до іншої людини, вміння розуміти емоції інших людей та ін.), а закріплюються негативні (наприклад, егоцентризм, егоїзм, нечуйність, черствість, холодність тощо), а отже не розвивається і емоційний інтелект (який є важливим фактором успіху у житті);

- внаслідок недостатнього досвіду вирішення різних проблемних ситуацій (який має накопичуватися в процесі спілкування, взаємодії, гри) гальмується інтелектуальний розвиток і розвиток мовлення (дитина не навчається бачити головне; давати свою оцінку; розуміти вчинки людей; у неї мало можливостей навчитися чомусь новому у іншої дитини; вона не привчається висловлювати своє ставлення, обговорювати, відстоювати свою позицію та ін.);

- недостатність ігрового досвіду звужує рольовий репертуар дитини, зменшує спектр її поведінкових реакцій (наприклад, у дітей можуть закріпитися такі способи поведінки, як уникання, «завмирання»; часто діти починають недоречно повторювати поведінку близьких дорослих);

- при обмежених можливостях спілкування із дітьми різного віку у дитини повільно розвиваються комунікативні здібності; їй важко навчитися знаходити спільну мову з іншими дітьми; навчитися враховувати не тільки свої, а й чужі інтереси; у дитини не формуються навички встановлення позитивних стосунків і навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій;

- поза досвідом спілкування, вирішення різних соціальних проблемних ситуацій не відбувається усвідомлення «що таке добре і що таке погано»; не засвоюються норми, правила поведінки (адже однієї інформації про те, як необхідно себе поводити, недостатньо: має бути досвід використання цих знань);

- при порушеннях процесу соціалізації у дітей формуються неадекватні уявлення про справедливість, дружбу, взаємодопомогу, можливі відношення між дітьми тощо; і що дуже небезпечно – може формуватися асоціальна шкала цінностей, в той час як орієнтація на соціально значущі цінності відбувається повільно; гальмується і формування настанови на дотримання соціальних норм;

- при недостатній соціалізації збільшується ймовірність закріплення негативних поведінкових реакцій (що відхиляються від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей) по відношенню до інших дітей; ці реакції проявляються в соціально неприйнятних (наприклад, агресивних) способах самоствердження, які будуть ускладнювати процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості;

- без спілкування, взаємодії із іншими дітьми у дитини не розвиваються навички самоконтролю (керування власною поведінкою і емоціями);

- поза процесу соціалізації не створюються умови для становлення адекватної самооцінки дитини (яка формується, в основному, шляхом порівняння себе з іншими дітьми); дитина не може мати адекватного уявлення про свої можливості, наприклад, в організації оптимального спілкування з іншими дітьми, у відстоюванні своєї позиції, у вирішенні конфліктів; дитина не може уявити, яким буде її положення в колективі однолітків та ін.

Висновки. Навіть цей неповний перелік негативних наслідків недостатньої соціалізації дітей переконує: ніщо не може замінити безпосереднє спілкування з іншими дітьми, емоційні взаємини між ними. Отже, молодшим школярам, у яких буде виявлено проблеми соціалізації (зокрема, високу невдоволену потребу у спілкуванні; труднощі у спілкуванні; порушення спілкування) має бути надана соціально-психологічна допомога, спрямована на підвищення соціалізованості і покращення психологічного стану, яка зможе попередити появу більших негативних наслідків психологічних травм (які спричинює війна).

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. [Текст]. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків конфлікту. Навчальний посібник. Том 2. Київ. 2018. 240 с.
3. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія : навч. посіб. [Текст]. Пасєка. Київ, 2012. 376 с.
4. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. Київ : Агентство «Україна», 2015. 168 с. ISBN 978-966-13.
5. Сторож О.В. Особливості адаптації дітей шкільного віку до навчання в умовах постійних тривог. *Габітус*. 2022. Вип. 43. С. 89–94.
6. Шістко Л.О. Особистісні детермінанти соціально-психологічної адаптивності дітей шкільного віку в умовах війни. *Габітус*. 2022. Вип. 43. С. 95–102.

Dr. Beata Piechota

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie (Polska)
State University of Applied Sciences in Krosno
Zakład Pedagogiki

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wstęp. Wszystkie placówki edukacyjno-wychowawcze, przedszkola i szkoły, funkcjonują w silnym związku zarówno z otoczeniem społecznym, jak i w powiązaniu z rzeczywistością kulturalną, gospodarczą, ekonomiczną, technologiczną. Przy tym priorytetowym działaniem jest zaspokajanie nie tylko potrzeb edukacyjnych młodego pokolenia, ale też realizacja potrzeb edukacji dla przyszłości.

Szkoła musi zapewnić dzieciom właściwe warunki do zdobycia wiedzy, umiejętności i kompetencji w zakresie technologii cyfrowej, która intensywnie wkracza w każdą sferę naszego życia. W tym pędzie rozwoju technologii cyfrowych wręcz obowiązkiem szkoły jest, by stała się ona pomostem w udostępnianiu dóbr technologicznych, bo tylko w taki sposób dzieci pochodzące z różnych środowisk będą mieć możliwość wyrównania szans i bieżącego śledzenia «nowinek» technologicznych, które zmieniają nasze codzienne życie - a tym samym wymuszają na nas błyskawiczne dostosowanie się do tej nowej rzeczywistości.

Treść właściwa. Współczesne technologie informacyjne i komunikacyjne są coraz bardziej atrakcyjnym środkiem dydaktycznym urozmaicającym proces edukacyjny i wychowawczy, co sprzyja indywidualizacji, personalizacji kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dziecka. Technologie te

również dostarczają nauczycielom-wychowawcom narzędzi diagnozy potrzeb dzieci, co zdecydowanie przyczynia się do optymalizacji procesu kształcenia.

Szczególnie ważne jest, by dzieci ze wszystkich środowisk – (miejskich, jak i wiejskich) miały na terenie placówek edukacyjno-wychowawczych dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych, które umożliwiłyby swobodne korzystanie z nich, penetrację wiedzy. Niestety – nie każda szkoła ma odpowiednie «zaplecze» techniczne i tego swobodnego dostępu nie może zaoferować – choćby z przyczyn czysto ekonomicznych.

Oprócz tej bazy środków dydaktycznych w postaci urządzeń technologii cyfrowej – niezbędna jest dziecku pomoc nauczycieli, którzy sami reprezentując wysoki poziom kompetencji technologicznych, z większym prawdopodobieństwem warunkowali by osiągnięcie wysokich efektów w procesie dydaktycznym. Właśnie te wzajemne relacje nauczyciel-uczeń, umiejętne wykorzystanie współczesnych technologii w codziennej pracy wychowawczej i dydaktycznej może stanowić dla dziecka przyjemną formę na wchodzenie w coraz wyższy poziom umiejętności i kompetencji z wykorzystania technologii informacyjnych zarówno w codziennym życiu, jak i poznawaniu swoich zainteresowań, możliwości edukacyjnych, możliwości kreatywnych.

Jako że kreatywność człowieka zawsze idzie w parze z wyobraźnią, to priorytetowym zadaniem każdego nauczyciela jest postawienie na takie prowadzenie zajęć, by uruchamiać dziecięcą potrzebę twórczego myślenia, szukania nowych rozwiązań, podejmowania własnych inicjatyw, samodzielnej ekspresji, dzielenia się własnym światem poczucia estetyki, kolorystyki, harmonii – niekoniecznie trzymając się dotychczasowych ram. Właśnie ta niekonwencjonalność myślenia jest niezbędna do przełamywania standardów i wyznaczania nowych trendów.

Doświadczenie pokazuje, że dla wielu dzieci – przedszkole czy szkoła – jest jedynym miejscem, gdzie mają możliwość kontaktu z urządzeniami sprzyjającymi poznaniu współczesnych technologii i wykorzystanie ich w eksplorowaniu wiedzy. Jest to zbawienne dla środowisk biednych, z ograniczeniami wynikającymi z dysfunkcyjności ekonomicznej i/lub wychowawczej rodzin.

Wspieranie kreatywności dzieci w młodszym wieku szkolnym powinna być poprzedzona wnikliwą diagnozą pedagogiczną dziecka. Ważna jest wiedza o dziecku z zakresu: jego możliwości uczenia się, reprezentowanego poziomu samodzielności w procesie uczenia się oraz jego potrzeb edukacyjnych, form spędzania swojego czasu wolnego, zainteresowań jakie posiada i w jaki sposób je realizuje. Ważna jest też wiedza, kto wspiera dziecko w rozwijaniu jego zainteresowań i w jakim zakresie ma miejsce to wsparcie. Nie bez znaczenia jest też poziom satysfakcji dziecka w obszarze rozwijania własnych zainteresowań i osiągniętych w tym zakresie efektów.

Zakończenie. Poprawnie i rzetelnie przeprowadzona diagnoza pedagogiczna dziecka powyżej sygnalizowanych sfer jego życia, w znacznym stopniu umożliwi wnikliwemu nauczycielowi zaplanowanie właściwej

personalizacji kształcenia, jak również dokonania właściwej oceny umiejętności i kompetencji samego nauczyciela wchodzącego w interakcję z dzieckiem. Wszak od wysokiego poziomu umiejętności operacyjnych samego nauczyciela – zależy również powodzenie całego procesu edukacyjnego i skuteczność jego wszelkich działań zmierzających do wspierania kreatywności dzieci.

І.Л. Рудзевич

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

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В УМОВАХ НЕГАТИВНИХ ВПЛИВІВ

Сім'я завжди відіграє ключову роль у становленні особистості, адже саме у сім'ї розпочинається виховання дітей, нашого майбутнього. Інші заклади і соціальні інститути долучаються до виховного процесу згодом. У сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального і морального розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Надзвичайно важливим для дитини стають власний приклад батьків, їх ставлення до оточуючих людей і природи до праці, громадського життя, освіченість, чесність, доброта, чуйність, бережливість, простота і скромність. Сім'я закладає і координує орієнтаційний вплив на формування і становлення особистості: характеру, формування ціннісних орієнтацій, основних пріоритетів, соціальної зрілості, толерантності. Сімейні умови, соціальний стан, матеріальні статки, освіта батьків надзвичайно впливають на життєвий шлях їхньої дитини.

Гармонійний розвиток підростаючого покоління є пріоритетним завданням нової української школи, сучасної педагогіки і практичної психології. Розкриття та реалізація потенціалу є особистісним розвитком людини, який обумовлений багатьма факторами. Певні перешкоди заважають становленню самобутності, цілісності, індивідуальності суб'єкта. Необхідність проведення кваліфікованого віково-психологічного аналізу та формулювання правильного діагнозу розвитку дитини вже давно визнано вченими найважливішою передумовою вдосконалення системи виховання та навчання дитини в сім'ї, в дитячій установі та у суспільстві загалом. Система виховання, яка націлена на прогресивне зростання психічних досягнень (новоутворень) дитини дошкільного віку як цілісної особистості, забезпечення умов розвитку здорової дитини (гармонія її фізичного, психічного, духовного і соціального розвитку), які визначають результати гуманізації педагогічних впливів, сприяють задоволенню потреби дітей в емоційному комфорті, досягненнях, свободі вибору, рівні самоповаги, а

також підвищують ступінь усвідомлення підростаючою особистістю власних здібностей і можливостей у різних видах предметно-практичної діяльності.

Ідея гуманізації виховання, співробітництва, особистісно-зорієнтованого підходу на практиці лише декларується. Практичними навичками їх здійснення педагоги не володіють (або майже не володіють). Питання особистісно-зорієнтованого підходу до дитини, розглядаються лише в процесі навчання: і взагалі, питання забезпечення інтелектуального розвитку переважають в освітньому процесі дошкільних установ, порівняно з питаннями виховання особистості дитини, розвитку її емоціонального і духовного світу.

Діти, які постраждали від впливу радіаційного забруднення, впливу інших екологічних катастроф, які пережили травматичні події, особливо в умовах війни, переміщення із зон бойових дій, характеризуються підвищеною чутливістю до впливу зовнішнього середовища та схильністю до психічних порушень різного ступеня. У таких дітей спостерігається послаблення регуляційних механізмів та механізмів енергетичного забезпечення інтелектуальних функцій, що виявляється у зниженні інтелектуального статусу; нижчих результатах виконання вербальних інтелектуальних (особливо енергозатратних) та невербальних завдань; з'являються тенденції до зниження показників оперативної пам'яті, уваги, стабільності та рухливості нервових процесів (О.К. Бондар, В.П. Вишневська, Н.А. Грищенко).

Зазначимо, що ефективність пізнавальної діяльності пов'язана з емоційними станами людини. Емоції включаються в кожний інтелектуальний процес, тому негативні подразники тривалої дії мають значну патогенну дію на психіку в цілому, є джерелом психічного напруження, що призводить до формування травматичного життєвого досвіду (Ю.О. Олександровський, Ф.П. Ведяєв). Рівень психічної та фізичної працездатності, стійкість до низки захворювань залежать від стану центральної нервової системи та від емоційного фону життєдіяльності людини (Рудзевич, 2020).

Науковці за результатами психологічних досліджень констатують тісний функціональний зв'язок емоцій та пізнавальних процесів. Ними з'ясовано, що позитивний емоційний стан обстежуваних дітей сприяє покращанню сприймання та запам'ятовування вербального матеріалу, урізноманітненню асоціативних зв'язків (А. Айзен, Л. Постмен, Дж. Брунер). І навпаки, негативний емоційний стан у дітей призводить до того, що сприймання невербальних стимулів зміщується в негативну сторону (Г. Мюррей). Водночас дослідники стверджують, що позитивні емоції (впевненість, хороший настрій тощо) активізують діяльність, обстежувані проявляють більшу старанність та сприяють вирішенню чималої кількості різних завдань (Козіна, 2006). А поганий настрій чинить астеничний вплив на дитину та блокує відтворення приємної інформації (І.А. Васильєв, В.К. Вілюнас, А.П. Кепалайте, М.С. Жамкочьян, С.Л. Рубінштейн,

В.О. Скребець). У такому стані надія згасає у дітей, вони майже не вірять у свої можливості, швидко втомлювалися при виконанні поставлених завдань, стають невпевненими у своєму майбутньому (А.М. Карпухіна, М.-Л.А. Чєпа) (Рудзєвич, 2020). У таких випадках психологу потрібно посилено з такою категорією дітей, які постійно мешкають у регіонах, що відносяться до зон екологічного лиха, бойових дій, оскільки емоційне напруження відображається на функціонуванні пізнавальної сфери дитини, гальмує їх здатність до засвоєння навчального матеріалу та розвитку. Виявлені в ході аналізу досліджень дані вказують на необхідність порівняльного вивчення функціонування пізнавальної та емоційної сфер, розробки показників динаміки виниклих змін з метою моніторингу психічного розвитку та своєчасного виявлення його можливих порушень.

Висновки. Співвіднесення даних про розвиток пізнавальної сфери та врахування емоційного стану дозволить розробити методи, з допомогою яких можна ефективніше проводити диференційно-діагностичну та реабілітаційну роботу. Системна діагностико-корекційна робота психологів з дітьми здатна нівелювати негативні впливи на психіку дитини та сприяти повноцінному емоційному розвитку.

Список використаних джерел

1. Козіна Л. Я вчуся керувати собою. *Психолог*. 2006. № 21. С. 3–15.
2. Рудзєвич І.Л. Взаємозв'язок екологічно несприятливих умов проживання та психічної діяльності дитини. *Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців*, 19 листопада 2020 р. : Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. С. 77–81.

О.М. Чайковська

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

В.О. Гетіна

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ

Феномен психологічної зрілості розглядається різними зарубіжними та вітчизняними психологами. Можна відзначити складність та багатозначність визначення та трактування поняття зрілості взагалі та особистісної зрілості, зокрема. Дослідники зазначають, що тільки в останні десятиліття ця проблема з проблеми-аутсайдера перетворилася на один із провідних напрямів науки.

Можливо, тому вона характеризується поки що слабкою розробленістю та надзвичайною суперечливістю позицій різних авторів.

Проблема психологічної зрілості особистості розробляється в екзистенційно-гуманістичній психології та психотерапії (К. Роджерс, Е. Фромм, Ф. Перлз), психології розвитку (Е. Еріксон, Г. Крайг, Дж. Ловінгер, А.Г. Портнова), акмеології (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, А.О. Реан). В українській психології проблема особистісної зрілості людини висвітлювалась у працях М.Й. Боришевського, Ю.З. Гільбуха, Н.М. Дідик, О.В. Завгородньої, О.С. Штепи та ін. вчених.

Розкриваючи психологічні механізми розвитку особистості, М.Й. Боришевський стверджував, що особистісна зрілість людини проявляється у турботливому і відповідальному ставленні до інших, критичному і самокритичному мисленні, інтересі до минулого рідного краю, розвиненій національній свідомості, усвідомленні неоціненого значення рідної мови, гуманістичних взаємовідносинах (Боришевський, 2001).

Рисами особистісної зрілості, на думку О.С. Штепи, є: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйнятливність, креативність, синергічність. Учена стверджує, що особистісній зрілості людини сприяє розвиток децентрації – здатності зрозуміти позицію іншої людини, вміти поглянути на ситуацію з її точки зору. Децентрація, як подолання егоцентризму, чітко простежується при переході від підліткового до юнацького віку, коли молоді люди починають брати на себе дорослі ролі, замислюватись про своє майбутнє, про себе як членів суспільства, усвідомлювати перешкоди, що стоять на шляху здійснення мрій тощо (Штепа, 2006).

Деякі українські вчені розглядають особистісну зрілість людини через повноту і глибину її переживань та індивідуальні особливості їх виявлення. О.В. Завгородня стверджує, що у повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих проявах, виконує «споріднену» працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми, справляє гуманізуючий вплив на відносно широке оточення (Завгородня, 2010).

З позиції психології розвитку психологічна зрілість – це структура, формування якої забезпечується завдяки розвитку особистістю таких якостей, як індивідуальність, здатність до близькості, автономність, відповідальність і мудрість.

Спираючись на проведений теоретичний аналіз різних психологічних концепцій предмету дослідження, можна дійти висновку у тому, що поняття психологічної зрілості особистості сучасної психології багатоаспектне і ще визначено недостатньо чітко. В результаті короткого огляду наявних досліджень на предмет розуміння сутності та процесу формування психологічної зрілості ми можемо розглядати це поняття в єдності двох його аспектів: індивідуально-психологічного (внутрішньоособистісного) та

соціально-психологічного (міжособистісного). Крім того, теоретичний огляд дозволив виділити загальні аспекти психологічної зрілості особистості відповідно до визначень, що лежать в основі їх виділення та розкривають їх психологічний зміст:

1. відповідальність, «свідома незалежність», локус контролю;
2. усвідомлене, реалістичне сприйняття світу, саморозуміння, здатність ставити реальні та ідеальні цілі, оцінна рефлексія;
3. потреба самоактуалізації, спрямованість на саморозвиток, відкритість до змін;
4. самоприйняття та самоповага – прийняття себе; гнучка Я-концепція, прагнення Я-реального до Я-ідеального;
5. автономія – самостійність, опора на себе, самопідтримка, автономність, психологічна суверенність, здатність протистояти тиску та оцінкам оточуючих;
6. сила характеру, творча реалізація, здатність справлятися з невизначеністю;
7. управління та організація власного життя – створення власного середовища розвитку, здатність до постановки цілей та реалізація власного рішення, регуляція власної поведінки свідомо у процесі життя, самоконтроль;
8. цілісність, конгруентність, цілісність характеру, ідентичність, що складається в процесі онтогенезу, набуття повної цілісності образу «Я», цілісність его-ідентичності;
9. широта інтересів та зв'язків зі світом, багатогранне почуття «Я», вираз творчого початку в різноманітних сферах життя; відкритість досвіду;
10. толерантність, соціальна спрямованість поведінки, поблажливість, демократичний склад характеру, гуманістичні цінності, моральна свідомість;
11. здатність будувати міжособистісні відносини, теплота щодо інших, здатність любити, піклуватися, повага та емпатія по відношенню до інших людей (Мірошник, 2019).

Висновки. Психологічна зрілість – це складна характеристика, яка відображає рівень розвитку психіки людини і її здатність до адаптації та змін, ефективної соціальної взаємодії та досягнення особистих цілей.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології. Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління.* Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2001. С. 26–33.
2. Завгородня О.В. Особистість: шляхи досягнення зрілості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2010. № 12. С. 11–17.
3. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1: колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З.М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2019. 220 с.
4. Штепа О.С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2006. №5. С. 24–31.

О.М. Чайковська

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

О.В. Дрезднел-Ластовська

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ**

У контексті актуальної проблематики суспільства феномен депривації набуває окремого наукового статусу, насамперед, через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття підлітків.

Тривале перебування дітей в емоційно збідненому середовищі, присутність у їхньому житті великої кількості різних людей, які постійно змінюються, неможливість встановлення емоційного контакту, відсутність досвіду емоційного відгуку на свою поведінку сприяють формуванню емоційної депривації. Порушення раннього емоційного розвитку дитини призводить до затримки й спотворень усієї емоційно-особистісної сфери та емоційних розладів на етапах дорослішання, що свідчить про негативний вплив емоційної депривації.

У працях сучасних авторів (І. Артемук, Г. Бевз, Л. Волинець, Я. Гошовського, Н. Дмитріюк, Г. Лялюк, О. Максименко, В. Мартинюк, А. Пенькової, І. Пеші, Л. Просандеєвої, В. Пушкар, Ю. Терлецької та ін.) дослідження у сфері виникнення різних видів психічної депривації у дітей-сиріт в умовах інтернатних закладів і неблагополучної сім'ї достатньо широкомасштабні та стосуються її деструктивного впливу на психіку загалом і на емоційний розвиток дітей зокрема, а також репрезентують пошуки вирішення проблеми психічної депривації дітей через програми інтервенції в інтернатних закладах (М. Антипіна, М. Гуннар, Я. Кім, М. Кеннеді, Дж. Креппнер, Р. Макколл, Ю. Максименко, С. Млінер, С. Нельсон, Я. Парк, С. Пітула, М. Рацлав, М. Рутгер, Д. Савченко, Х. Свааб, Є. Дж. Сонуга-Беркі, Б. Н. Хевк, Т. Шульга та ін.).

Аналіз стану дослідження проблеми емоційної депривації у зарубіжній та вітчизняній літературі останніх років свідчить про те, що наукова думка щодо питань її механізмів, причин виникнення, впливу на психіку дітей підліткового віку ще недостатньо збагачена науковими даними. Також відчувається дефіцит та гостра потреба дослідження проблеми розробки та перевірки ефективності різних моделей подолання емоційної депривації.

Проблема моделей подолання наслідків емоційної депривації у підлітків залишилася поза увагою вчених.

Теоретичні засади виникнення емоційної депривації у дітей були закладені в психоаналітичному напрямі (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Р. Шпіц, З. Фрейд, А. Фрейд) через поняття «базової довіри до світу», за яким рання психічна депривація призводить до відставання в емоційному, мовленнєвому, моторному розвитку дитини.

Надалі теорія емоційної депривації розвивалася на ґрунті концепції об'єктних відносин М. Балінта, Д. Віннікота, О. Кернберга, М. Кляйна, М. Малера, Р. Фейєрбейна та через опис негативних наслідків порушених відносин дитини з матір'ю та теорії прихильності Дж. Боулбі й М. Ейсворта, яка доводить виникнення ригідності схем поведінки через відсутність емоційних зв'язків з матір'ю. У теорії навчання (Дж. Брунер, Д. Гевірц, У. Денніс) причина емоційної депривації вбачається в недостатності можливості вчитися. Когнітивно-біхевіористичний напрям у психології (А. Бандура, Д. Роттер, М. Селігмен, Б. Скіннер) пов'язує виникнення емоційної депривації з недостатністю емоційних стимулів.

Особистісний розвиток підлітка характеризується двома основними потребами: з одного боку потребою в самоствердженні, з іншого – потребою в спілкуванні з боку однолітків, адже провідна діяльність в даному віці – інтимно-особистісна. Ці потреби і утворюють основні характеристики особистості підлітка. Однією з головних особистісних характеристик можна вважати особистісну нестабільність підлітка, яка виявляється в афективних емоційних станах (Бевз, 2018).

Емоційну депривацію Н. Цумарева трактує як «процес довготривалого перебування особистості в умовах емоційно збідненого середовища, зумовленого незадоволенням емоційних потреб, втратою, обмеженням, недостатністю чи відсутністю можливостей для встановлення тісних емоційних зв'язків, контактів та взаємодії зі значимою особою, що спричиняє дисфункцію, порушення та розлади психофізичної та психосоціальної сфер особистості» (Цумарева, 2021: 67).

Н. Цумарева виділила такі компоненти емоційної депривації:

1. Поведінковий компонент емоційної депривації проявляється через різні форми захисної поведінки, а також через демонстративну поведінку з метою одержання уваги від особи, яка може задовільнити емоційні потреби дитини. В емоційно депривованих дітей формуються стійкі якості (недовіра до нових людей, речей, ситуацій, ворожість, асоціальність, боязливість, плаксивість, злобність, заздрість, ревнивість, образливість, жорстокість, нетерплячість, капризність, конфліктність, відхід у себе), які проявляються через поведінку.

2. Когнітивний компонент прояву емоційної депривації проявляється через низький рівень емпатії та емоційного відгуку, складність встановлення тісних емоційних стосунків, недовіру до інших, переконання, що емоції та

почуття дитини не будуть зрозумілими іншим, фрустрацію потреби в досягненні успіху.

3. Афективний компонент прояву емоційної депривації проявляється через скутість міміки та пантоміміки, бідність емоційного світу, а також різноманітні емоційні порушення та проблеми функціонування емоційної сфери дітей підліткового віку такі, як: тривожність, агресивність, страхи, підвищена емоційна збудливість, відчуття незахищеності, конфліктність, депресивність, імпульсивність, емоційна напруженість, недовіра (Цумарева, 2021).

Емоційно депривованих підлітків характеризує велика нестійкість настроїв, поведінки, часта зміна самопочуття, вразливість, неадекватність реакцій. Особиста нестабільність породжує суперечливі бажання і вчинки.

Проблема виявлення наслідків емоційної депривації зумовлена тим фактом, що на дітей можуть діяти одразу кілька видів психічної депривації (наприклад, сенсорної, комунікативної, пізнавальної тощо), тому виокремити наслідки лише емоційної депривації досить складно (Бевз, 2018).

Дослідники Ф. Абдулла та М. Касесе-Хара зазначали, що недостатній соціально-емоційний розвиток дітей має своїми наслідками труднощі в адаптації до нових умов та людей, діти відчують труднощі у висловленні своїх емоцій, їм складно підтримувати тісний контакт і заводити нових друзів (Abdulla & Kasese-Hara, 2020). А. Рогуль стверджував, що емоційна депривація викликає синдром сповільненого зросту (психосоціальний низький зріст), проблеми із засвоєнням їжі, сомнамбулізм та агнозію (Rogol, 2020).

Вітчизняна дослідниця Д. Гошовська вважає емоційну депривацію негативним чинником формування патологічної особистості, що гальмує психічний розвиток особистості, створює труднощі в соціалізації та встановленні емоційного контакту зі значущими об'єктами (Гошовська, 2020).

Дослідниця Н. Цумарева підтримує поліфакторний підхід до впливу емоційної депривації на фізичну, психічну та соціальну сфери, що призводить до їх дисфункцій, порушень та розладів (Цумарева, 2021). Наслідки емоційної депривації можуть виражатися в легких порушеннях, які можна корегувати за допомогою ранніх втручань, а також мати затяжний, замаскований та відстрочений характер і проявлятися в психічних розладах у дорослому віці.

Симптоматика емоційної депривації може охоплювати весь спектр можливих порушень у фізичній, психічній та соціальній сферах: від легких, які не виходять за межі нормальної емоційної картини (тривожність, агресивність, замкненість, зниження самооцінки, підозрілість, неслухняність, незахищеність тощо), до дуже грубих та глибоких відхилень і розладів (психопатії, депресії, неврози тощо).

Висновки. Вивчення проблеми емоційної депривації у підлітків, позбавлених батьківського піклування досі є актуальною проблемою,

особливо з урахуванням її недостатньої розробленості в наукових колах. Дитяча психіка є дуже вразливою щодо впливів емоційної депривації через її незрілість, несформовані копінг-стратегії та потребу в допомозі дорослих щодо усвідомлення власних емоцій та почуттів.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.М. Особистісний розвиток дитини-сироти: діагностика деприваційних уражень. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*. 2018. Вип. 6. С. 22–34.

2. Гошовська Д.Т. Емоційна депривація як негативний чинник формування патологічної особистості. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Житомир, 2020. С. 76–78.

3. Цумарева Н.В. Теоретико-емпіричне дослідження феномену емоційної депривації. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. № 2 (21), 2021. С. 62–69.

4. Abdulla F, Kasese-Hara M. Care worker perspectives on the socioemotional adjustment of orphans in residential homes. *An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care*. Vol. 15, 2020 Issue 1. P. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1719250>.

5. Rogol A.D. Emotional deprivation in children: growth faltering and reversible hypopituitarism. *Front Endocrinol (Lausanne)*, 2020. 292 с. DOI: <https://doi.org/10.3389/fendo.2020.596144>.

А.В. Шевчук

студента 4 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

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЗАПОБІГАННЯ САМОТНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Дослідники окреслюють різні підходи, що пояснюють причини виникнення самотності у юнацькому віці. Зокрема, визначають, що особистість може відчувати себе самотньою через певні риси характеру, зовнішні обставини, а також внаслідок недостатньо високого рівня емоційного інтелекту (Барінова, 2010). Самотність завжди супроводжується емоційними переживаннями, а недостатній розвиток емоційного інтелекту не лише ускладнює розуміння свого внутрішнього світу, емоцій та емоцій інших людей, а й заважає швидко підібрати ефективну форму реагування на її

прояви та посилює дане відчуття (Лисенко & Костіна, 2013).

Термін «емоційний інтелект» вперше використали американські психологи В. Дерлега і С. Маргуліс для розкриття особливого комплексу психічних властивостей, таких, як уміння розуміти власні почуття, регулювати власні емоції та впливати на емоції інших людей (Derlega & Margulis, 2012). Найчастіше під емоційним інтелектом розуміють комплекс здібностей щодо розуміння, розпізнавання своїх, чужих відчуттів чи емоцій, а також контролю, управління своїми переживаннями і почуттями інших людей.

Д. Гоулман виділяє наступні компоненти емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, соціальну чутливість, управління взаєминами і набір необхідних навичок. Самосвідомість передбачає розуміння та аналіз своїх емоцій. Самоконтроль полягає в умінні контролювати негативні емоції, можливість вільно висловлювати свої почуття та швидко адекватно реагувати в складних ситуаціях. Соціальна чутливість надає можливість співпереживати, розуміти інших, допомагати при необхідності, брати на себе відповідальність (Гоулман, 2019). Вміння управляти взаєминами забезпечує успішність особистості у самореалізації та встановленні соціально значимих відносин, які цілком виправдовують очікування. Набір необхідних навичок (здатність розуміти свої емоції та інших, емпатія, правильність вираження емоцій за різних ситуацій), який формується протягом тривалого часу, забезпечує не лише активне включення осіб юнацького віку в соціум, а й сприяє ефективній взаємодії (Барінова, 2010).

Н. Губа вирізняє п'ять підтипів емоційного інтелекту: внутрішньо-особистісний інтелект – здатність розуміти себе і управляти собою (знання про власні емоції, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація і незалежність); міжособистісний інтелект – здатність взаємодіяти і знаходити спільну мову з іншими (емпатія, міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність); адаптація – здатність знаходити компроміс і бути реалістичним (вирішення проблем, оцінка реальності, гнучкість); управління стресом – витримувати стрес і контролювати себе (стійкість до стресу, контроль спонукань); загальний настрій – здатність підтримувати реалістичну позитивну установку і отримувати задоволення від життя, ділитися радістю з іншими (Губа, 2010).

Крім того, Н. Губа наводить компетентності емоційного інтелекту, якими має володіти особистість для успішного життя у соціумі: 1. Пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, упевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність; 2. Навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність; 3. Здатність до адаптації: рішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість; 4. Управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю; переважний настрій: щастя, оптимізм (Губа, 2010).

Ю. Железнякова до емоційного інтелекту включає особистісні

(внутрішньо-особистісний інтелект) та міжособистісні (міжособистісний інтелект) компетентності, що містять такі показники: сприйняття, оцінка та вираження емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення; розуміння та аналіз емоційної інформації; регуляція емоцій (Железнякова, 2013). Тобто, емоційний інтелект розглядають як здатність особистості розуміти стосунки, що проявляються у емоціях і управляти емоційною сферою використовуючи інтелектуальний аналіз і синтез.

Здатність до розуміння емоцій означає, що особа юнацького віку може розпізнати емоцію, тобто встановити присутність емоційного переживання у себе або іншої людини; ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію використовує вона сама або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона може привести. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, передусім, приглушати досить сильні емоції; здатна контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності вільно викликати ту або іншу емоцію, яка допоможе вирішити конфліктну ситуацію (Derlega & Margulis, 2012).

Труднощі в оцінці емоційного стану, його врівноваженні, недостатнього вміння керувати своїми емоціями та впливати на емоції інших людей вагомо впливають на суб'єктивне відчуття самотності. Оскільки така особистість не може успішно взаємодіяти з оточуючими, відчуває почуття провини, дискомфорт при спілкуванні, намагається уникати будь яких контактів (Колісник, 2012). Будувати близькі міжособистісні стосунки, які приносять задоволення та є комфортними, може особистість, що чітко розуміє свої емоції, емоції інших людей і відповідно має навички контролю в будь якій, навіть непередбаченій ситуації, тобто, має високий рівень розвитку внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту. Достатній рівень емоційного інтелекту забезпечує умови, що дають можливість зближуватися з людьми. Такі емоційні близькі відносини у юнацькому віці сприяють успішній соціальній адаптації та дозволяють уникати суб'єктивного почуття самотності (Лисенко, 2016).

Чим вищий рівень емоційної обізнаності особистості, тим вищий рівень емпатії. Людина, яка розуміє всі емоції, знає де, коли і які саме емоції необхідно проявляти, може легко відчувати настрій і емоції іншої людини. Якщо людина не може керувати своїми емоціями, її поведінка не зрозуміла для оточуючих, розцінюється як неадекватна та неналежна. Це відштовхує навіть найближче оточення і посилює самотність. Низький емоційний інтелект осіб юнацького віку призводить до погіршення настрою. Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією та фрустрацією.

На основі досвіду стосунків у осіб юнацького віку формується певна норма емоційних зв'язків, яка є прийнятною і приємною. Як результат

особистість свідомо чи несвідомо очікує таких комфортних взаємин. Якщо таких емоційних зв'язків немає або вони не задовольняють очікування особистість вважає себе самотньою (Гоулман, 2019). У цьому контексті емоційність та її основні аспекти описують здатність особистості сприймати свої та чужі емоції (емоційне сприйняття), передавати пов'язані з емоціями думки (вираження емоцій), бачити світ із точки зору іншої людини (співпереживання) та розвивати емоційні зв'язки з іншими (відносини).

Самотність є складним явищем, і тісно пов'язана з емоційною досвідченістю. Особливо це стосується осіб юнацького віку, оскільки саме цей період знаменується набуттям у людини емоційної зрілості. Гармонійний розвиток емоційної сфери юнаків дозволить їм розуміти самих себе та не втрачати зв'язок з навколишнім світом. Якщо емоційна компетентність знаходиться не на достатньому рівні розвитку, це призводить до поганого розуміння себе та оточуючих людей, людина починає самоізолюватися від інших, проводить час у самокопанні, що виявляється у відчуженні та проблемному переживанні самотності (Лисенко, 2016). Так, зв'язок емоційного інтелекту з самотністю обумовлюється тим, що розвиток емоційного інтелекту на високому рівні дозволяє людині усвідомлювати, вдало керувати власні емоції, проявляти емпатію по відношенню до інших, бути впевненим у собі та своїх можливостях, вдало здійснювати комунікацію, що відображається у навичках толерантного спілкування, правильної оцінки інших, вміннях розбиратись у різних соціальних ситуаціях, розуміти оточуючих, обирати та застосовувати належні форми поведінки, бути відкритим по відношенню до інших. Людина здатна розібратися у собі, своїх почуттях, ефективно взаємодіяти з оточуючими. Все це дозволяє людині позитивно ставитись до самотності, знаходити у моментах усамітнення джерело натхнення, час для рефлексії, відновлення балансу та саморозвитку (Гоулман, 2019).

Висновки. Розвинений емоційний інтелект сприяє набуттю вміння володіти собою, дозволяє управляти своїми емоціями і успішно організовувати взаємодію з людьми. Емоційний інтелект об'єднує в собі здібності особистості до ефективного, продуктивного спілкування та є ефективним чинником запобігання самотності.

Список використаних джерел

1. Барінова Н. Взаємозв'язок проблем самотності та спілкування. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна*. Серія : Психологія. Харків, 2010. № 902. С. 13–18.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
3. Губа Н. Теоретичний аналіз соціально-психологічних факторів виникнення самотності. *Проблеми сучасної психології*. 2012. С. 53–57.
4. Железнякова Ю.В. Теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «самотність». *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2013. Вип.

45(2). С. 65–72.

5. Колісник Л. Емоційно-психологічна ізоляція у сучасному суспільстві. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства* : зб. матеріалів Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій. Суми, 2012. С. 108–111.

6. Лисенко Л. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2016. Вип. 46(2). С. 160–170.

7. Derlega V.J., Margulis S.T. Why Loneliness Occurs: the Interrelation Ship of Social-Psychological and Privacy Concepts. *Loneliness : Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* / Ed. by L.A. Peplau, D. Perlman. New York, 2012. P. 152–166.

І.В. Яворська-Ветрова

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

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ З ПОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Індивідуальний шлях розвитку особистості дитини в дошкільному віці оцінюється відповідно до критеріїв дошкільної зрілості. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини (Базовий компонент, 2012). Водночас сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, а саме: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоствалення, самооцінка, визначено серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти.

Ґрунтуючись на положенні про те, що зрілість – це характеристика високого розвитку певних психічних функцій людини незалежно від її віку, увага до проблем «вивчення особистісної зрілості, суб'єктної реальності дитини, її «Я» та становлення особистісного рівня» її діяльності (Гуменюк & Пісарєва, 2008 : 156), коли формується власний погляд на навколишній світ, на взаємини з іншими дітьми та дорослими і, нарешті, на саму себе, є у фокусі психологічних розвідок. При цьому мова йде не тільки і не стільки про рівень зрілості щодо готовності дитини до шкільного навчання. Як зазначає І.Д. Бех,

особистісна зрілість – багаторівнева система, яка формується впродовж дошкільного дитинства поетапно.

Так, Г.В. Гуменюк і О.В. Пісарєва акцентують на появі особистісної зрілості на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, пов'язуючи її з новою соціальною позицією, успішним прийняттям дошкільником внутрішньої позиції учня, коли вона стає предметом його власних потреб і прагнень, «безпосередньою рушійною силою розвитку у дитини нових психічних якостей» (Гуменюк & Пісарєва, 2008 : 157). Найважливішою ознакою «специфікації особистісної зрілості», на їх переконання, є включення дитини у взаємодію з соціальним середовищем, якість її вступу в різні види ставлень до себе й до інших, усвідомлення свого соціального «Я».

Дослідниці наголошують, що особистість дошкільника на цьому віковому етапі є вже «достатньо стійкою інтегративною системою, яка здатна у специфічній для свого віку формі усвідомити себе у новій якості, сформувані ставлення до себе та до інших», і через це ставлення до себе, до своїх можливостей регулювати свою поведінку. У процесі діяльнісного ставлення дитини до світу розширюються і поглиблюються зв'язки з навколишнім світом й іншими людьми, зростає їх системність і багаторівневність. Ці ставлення набувають статусу ціннісно-сміслових, що сприяє зростанню цілісності, інтегрованості особистості, вияву її унікальних потенційних можливостей, розвитку сфери самосвідомості. Зокрема, як зазначають Г.В. Гуменюк і О.В. Пісарєва, зміни у самооцінці дітей на межі дошкільного і молодшого шкільного віку у бік збільшення її об'єктивності – значимий компонент особистісної зрілості. Коли дитина навчається порівнювати себе з іншими дітьми в аналогічних ситуаціях, вона може не лише «об'єктивно оцінювати себе, свої сили та можливості, але й успішно прийняти внутрішню позицію школяра, що знаменуватиме ще одну подолану нею сходинку особистісного зростання» (Гуменюк & Пісарєва, 2008 : 161).

Окреслюючи багатоплановість та ієрархічну складність особистісної зрілості, авторки висвітлюють три основні сфери взаємин дитини, які охоплює особистісна зрілість. Це – взаємини з дорослими, взаємини з однолітками і ставлення до самої себе. Взаємини з дорослими й однолітками можуть мати вияв у таких якостях, як етичність, ввічливість, правдивість, щирість чи нечесність, тактовність чи безтактність, повага до інших чи зневажання гідності іншого. У ставленні дошкільника до самого себе, свого «Я» великого значення набуває адекватність самооцінки, а також переважання таких якостей, як скромність, самокритичність, самоконтроль чи, відповідно, егоїзм, самовпевненість, безконтрольність.

Механізмом особистісного розвитку на цьому віковому етапі є перенос, коли, дивлячись на себе очима інших, дошкільник починає оцінювати себе, результатом чого буде «поступове сходження до своєї особистісної зрілості». Найкращі умови для цього, на думку Г.В. Гуменюк і О.В. Пісарєвої, створюються у процесі спілкування як з дорослими, так і в колективі

однолітків. Особистісна комунікативна культура дошкільника опосередковується усвідомленням особливостей свого внутрішнього світу, власного «Я». При цьому дослідниці акцентують на тому, що значущою умовою становлення самосвідомості, а отже й особистісної зрілості дошкільника, є стиль спілкування дорослого з дитиною у процесі діяльності, що передбачає активність, самостійність, ініціативність дитини. Окрім того, сприятлива для становлення особистісної зрілості дошкільника міжособистісна взаємодія у колективі будується на основі почуття залученості, підтримки, уваги та турботи, створює умови для розвитку прагнення до самовдосконалення й розвитку (Гуменюк & Пісарєва, 2008 : 162).

Діяльність, співзвучна закономірностям психічного та особистісного зростання дитини, стимулювання активності дитини у власному самотворенні відкриває вже у дитячі роки перспективу майбутнього, генеруючи ті базові якості особистості, які забезпечать дитині належний рівень розвитку різних складових особистісної компетенції, сформулюють уявлення про себе, свій внутрішній світ, себе у світі (Фасолько).

Автори програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» стверджують, що для особистісного зростання дитини максимально сприятливою є діяльність, яка пробуджує інтерес, сприяє формуванню відповідальної самостійності. Серед механізмів формування особистісного потенціалу старшого дошкільника, згідно філософії «Впевненого старту», – довіра, мотивація, свобода вибору, осмислений характер дій та прийняття рішень усіх суб'єктів освітнього процесу (Гавриш, Піроженко, Рогозянський, & Хартман, 2020). Автори ведуть мову про формування таких рис особистості дитини, як самостійність оцінок та суджень, відкритість розуму до нового, готовність та конструктивна активність до вирішення проблем, які постають в житті, розвинені етичні почуття любові та добра, сформованість естетичних потреб і прагнення до краси.

Висновки. Особистісна зрілість дошкільника є результатом розвитку вікових новоутворень, зміни соціального статусу, включення в нову нормативну та комунікативну діяльність, що забезпечує розвиток базових якостей особистості. Досягнення особистісної зрілості залежить від того, наскільки дитина навчиться актуалізувати і реалізовувати свій особистісний потенціал як здатність до саморозвитку та самовдосконалення (Гуменюк, 2020). Усвідомлення своєї значущості, цінності, поява довіри до себе, своїх можливостей забезпечує реалізацію особистісного потенціалу дитини у новому віковому періоді.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в. Київ, 2012. 26 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>

2. Бех І. Як сформуувати особистісну зрілість дошкільника. *Практика управління дошкільним закладом* URL: <https://ezavdnz.mcfz.ua/867889#:~:text=>
3. Гавриш Н.В., Піроженко Т.О., Рогозянський О.С., Хартман О.Ю. Програмно-методичний комплакс «Впевнений старт» як освітня система. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи*: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Мельник А.А. 2020. С. 85–93. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721181/1>
4. Гуменюк Г.В., Пісарєва О.В. Культура спілкування – вимір особистісної зрілості дошкільника. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, X (4). Київ, 2008. С. 156–164.
5. Гуменюк Г.В. Психологічне благополуччя дитини як ресурс життєстійкості дорослого. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи*: зб. наук. праць. Хмельницький: ФОП Мельник А.А. 2020. С. 124–131. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721181/1>
6. Фасолько Т.С. Використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий вісник КОГПА імені Тараса Шевченка*. URL: <https://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk3/Fasolko.htm>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Н.О. Бондаренко

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МОНІТОРИНГУ ПАЦІЄНТІВ ПІСЛЯ ТРАНЗИТОРНОЇ ІШЕМІЧНОЇ АТАКИ

Проблема наслідків транзиторної ішемічної атаки (ТІА), саме у медико-психологічному її аспекті, полягає, зокрема, у тому, що пацієнт, пересвідчившись, що інсульту у нього немає, після виписки із стаціонару фактично нехтує рекомендаціями лікаря і через деякий час опиняється у стаціонарі уже зі справжнім інсультом. Згубні наслідки важкого захворювання посилюються тим, що в групі ризику фактично знаходяться люди працездатного віку, що призводить також до небажаних, якщо не сказати важких, соціально-економічних наслідків, суттєво змінюючи контекст життя не тільки самого пацієнта, але і його сім'ї.

Наші попередні дослідження зазначеної проблеми ясно вказують на низку як загально визнаних, так і специфічних чинників, що зумовлюють порушення саногенних вимог до поведінки пацієнта, який щасливо уникнув інсульту, переживши його бліду копію у першому наближенні. Це і незадовільний комплайєнс із лікарем, і шкідливі звички, і соціально-демографічні виміри, такі як соціальний статус, рівень освіти, рід роботи, сімейний стан, професія, місцевість та район проживання тощо. Між тим, проста констатація складності цієї проблеми, так само і як посилення на те, що відповідальність за своє здоров'я після виписки зі стаціонару несе виключно сам пацієнт, не може виправдати ні високий відсоток загрозливих для життя судинних подій після ТІА, ні відсутність, як на наш погляд, специфічної моніторингової медико-психологічної служби, або інстанції, яка повинна була б виконувати місію своєрідного супроводу (нагляду) за пацієнтами, що з високим ступенем ймовірності попадають у групу підвищеного ризику з огляду на небезпеку справжнього інсульту.

Зрозуміло однак, що така моніторингова служба повинна бути забезпечена необхідним медико-психологічним контентом, який би містив конкретний обсяг як клінічних, так і особистісних, і соціально-демографічних показників щодо конкретного пацієнта на момент виписки. Це складало б конкретну орієнтувальну основу для забезпечення після-госпітального супроводу пацієнта з метою попередження виникнення загрозливих порушень його психоневрологічного стану принаймні на період медикаментозної амбулаторної терапії.

Логіка наших пілотажних досліджень із застосуванням низки психодіагностичних методик (Mini-mult; PHQ-9; HADS; опитувальник Моріски-Гріна) дозволяє висловити припущення про те, що існують певні психологічні фактори, які, по-перше, зумовлюють прийнятну вірогідність прихильності пацієнта до амбулаторної післягоспітальної профілактики. По-друге, визначають особистісний профіль пацієнта, забезпечуючи типові комунікативні ключі для вибудови визначеної стилістики особистісно-орієнтованого спілкування.

Серед таких факторів у результаті факторного аналізу методом головних компонент нам вдалося виділити такі: головний: «Особистісна акцентуація збудливого типу»; другий: «Особистісна акцентуація іпохондрично-істероїдного типу»; третій: «Суб'єктивно відчутне зниження настрою»; четвертий: «Вікове зниження оптимізму». Ці фактори охоплюють 71,2% загальної дисперсії, так чи інакше надаючи більш-менш зрозумілу орієнтовну основу для формування прийнятної психологічної платформи для наступного моніторингу пацієнтів на амбулаторному етапі лікування (Bondarenko, 2022). Водночас зрозуміло, що перелічені фактори далеко не охоплюють весь діапазон чинників, які потрібно брати до уваги розгортаючи профілактичну роботу у післягоспітальному періоді. Психологічні дослідження осіб, що виявляють схильність до інсульту свідчать: їм притаманні такі особливості як: висока емоційність, тривожність, внутрішньоособистісні конфлікти, напруженість, нестача адаптивних способів реагування на стресові події, труднощі соціально-психологічної адаптації, невпевненість у собі, відчуття власної неспроможності, чутливість до критики тощо (Книш, 2011; Максименко, 2023; Яновська, 2014).

Виходячи із вищезазначених психологічних особливостей пацієнтів, у післягоспітальному супроводі групи ризику ми вбачаємо необхідність розгортання комплексу завдань, послідовне виконання яких забезпечувало б надійну профілактику можливих ускладнень, виконуючи водночас і психологічні, і медико-біологічні, і соціальні завдання. Серед власне психологічного компоненту такої профілактики можна виокремити такі: зниження тривожності, формування навичок емоційної саморегуляції, підвищення рівня стресостійкості, пошук ефективних шляхів вирішення внутрішньо-особистісних конфліктів, розвиток нормативних навичок властивих здоровому способу життя тощо. Медико-біологічна складова такого моніторингу могла б включати забезпечення підтримки адекватного комплайенсу, дотримання дисципліни прийому призначених лікарем препаратів та забезпечення зворотного зв'язку від пацієнта. Соціальний компонент профілактично-моніторингової роботи включав би у себе всі ті можливі теми, що стосувалися б обговорення заходів, спрямованих на підвищення якості життя у доступному для конкретного пацієнта діапазоні.

Висновки. Окреслені завдання з превенції інсульту після ТІА передбачають розробку цілісної системи профілактичних заходів, центральним ядром яких, на наш погляд, повинна виступати спрямованість

на особистість пацієнта у цілісності його соціального та екзистенційного «Я». При цьому не можна залишити поза увагою той факт, що хоча способи реалізації таких завдань є надто складними, оскільки мають бути включені у загальну систему охорони здоров'я та контролюватися на державному законодавчому рівні, перші кроки на цьому шляху можуть реалізовуватися уже зараз, так би мовити, знизу, починаючи з прогностичних кроків, що впливають з психодіагностики особистісної типології пацієнта, формування й підтримки стійкого комплайенсу та медико-психологічної діагностики пацієнта. На особливу увагу тут заслуговує опрацювання інваріанту спеціального Протоколу для реалізації постгоспітального психологічного моніторингу й медико-психологічної підтримки пацієнта.

Список використаних джерел

1. Bondarenko N.A. "Personal Factors Determining the Sustainability of Compliance among Patients with Transient Ischemic Attack". *EC Psychology and Psychiatry*. 11.8 (2022).
2. Книш Н.В. Особистісні властивості жінок у відновному періоді ішемічного інсульту як мішені подальшої медико-психологічної та сімейної реабілітації. *Український вісник психоневрології*. Т.19, вип. 3 (68). 2011. С.125–132.
3. Максименко С.Д. та ін. Психічне здоров'я особистості. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.
4. Яновська С.Я. Артеріальна гіпертензія та ішемічний інсульт у фокусі медичної психології. *Збірник наукових статей ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*. Випуск (1-2) 13-14. Київ : КиМУ, 2019. 548 с. С. 502–520.

А.С. Вавілова

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна

СИСТЕМНО-ДИНАМІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПОРУШЕННЯ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ

На сьогодні нейропсихологічний підхід до діагностики порушень розвитку когнітивної сфери є одним із найбільш популярних, оскільки забезпечує пояснення психологічних труднощів на нейрофізіологічному та морфофункціональному рівнях, а також передбачає розробку методів корекції цих труднощів (Braun, Turper, Kaufmann & Mccrea, 2011). Одним із базових напрямів у нейропсихології є системно-динамічний підхід до

локалізації психічних функцій у головному мозку, який ґрунтується на наступних положеннях (Князев, 2019):

- неможливо локалізувати визначену психічну функцію в конкретній ділянці головного мозку, але можна локалізувати окремі ланки цієї функції;
- будь яка вища психічна функція є складним системним утворенням, яке включає в себе низку ланок, що поєднані між собою складними зв'язками горизонтального та вертикального характеру;
- кожна з зазначених вище ланок пов'язана з певними структурами головного мозку;
- при ураженні певної частини головного мозку не буде спостерігатись порушення визначеної психічної функції, а тільки окремих її елементів.

Так, у відповідності з системно-динамічним підходом, функція мовлення є складним системним утворенням, а її порушення обумовлюється наявністю різноманітної симптоматики та ураженням чи порушенням функціонування різних структур головного мозку.

Найбільш відомими ділянками в головному мозку, які відповідають за реалізацію функції мовлення, є зона Брока (розташована в області лобової кори на рівні лівої півкулі) та зона Верніке (розташована в області скроневої кори лівої півкулі). Мозкові структури, розміщені в зоні Верніке відповідають за гностичний компонент мовної функції – розрізнення фонем та декодування мовленнєвої інформації. Порушення даної ланки буде проявлятися у вигляді сенсорної афазії (афазії Верніке) – нездатності розрізняти звуки рідної мови і розуміти її (Тубичко, 2013).

Мозкові структури в зоні Брока відповідають за мовленнєву моторику, а їхнє ураження призводить до еферентної моторної афазії (афазії Брока) – порушення здатності утримувати мовленнєву програму (дисфункція серійної організації мовлення). Симптомами афазії Брока є мовні персеверації (нав'язливе повторення одних і тих же слів), контамінації (мимовільне створення нових слів шляхом поєднання кількох слів в одне), випадіння слів чи складів у мовленні, а також антиципації (спотворення слів у вимові шляхом зміни порядку складів або літер) (Князев, 2019).

Важливою ланкою, яка забезпечує функцію мовлення є здатність до програмування – планування і продумування мовлення. Порушення на рівні цієї ланки може обумовлювати появу динамічної афазії, яка проявляється у нездатності до формування змісту. Функція мовлення також передбачає здатність до сприймання образів та їх номінації (називання). Якщо цей процес порушується, то особистість може страждати на візуальну мнестичну афазію – труднощі розпізнавання та називання візуальних образів, складнощі у розвитку понятійної сфери. Хворі на візуальну мнестичну афазію часто нездатні пояснити, що означає певне слово і з яким візуальним образом воно

пов'язане. Порушення на рівні мозочка може призводити до появи мозочкової дизартрії – зміни тону, тембру та гучності мовлення (Князев, 2019).

Лобні ділянки кори головного мозку забезпечують ті ланки функції мовлення, які відповідають за розуміння і здатність до формування сенсів, розуміння гумору, складних соціальних контекстів. Сенсова (семантична) афазія виникає як порушення здатності до розуміння змісту за рахунок порушення квазіпросторових зв'язків (наприклад, «за», «перед», «над», «під» тощо) та логіко-просторових зв'язків (наприклад, «брат батька і батько брата») (Князев, 2019). Порушення мовленнєвої функції часто є симптомом у структурі інших психологічних розладів. Так, наприклад, розлади аутистичного спектру часто супроводжуються порушенням прагматичної сторони висловлювань, що проявляється у нездатності розуміти соціальні контексти та сприймати жарти (Braun, Tupper, Kaufmann & Mccrea, 2011).

Порушення функції мовлення може бути тісно пов'язане з порушенням навчальних навичок, таких як деякі форми дислексії (порушення здатності до читання) та дисграфії (порушення навичок письма). Зазвичай, дислексія і дисграфія виникають як труднощі з розпізнаванням текстової інформації, нездатністю прочитати текст та зрозуміти його зміст (Журавльова, 2017).

Висновки. Перевагою системно-динамічного підходу до аналізу функції мовлення та її порушень є акцентування на можливості компенсаторної здатності головного мозку, динамічній будові мовленнєвої функції, що передбачає можливість її зміни у процесі розвитку, навчання, корекційної і реабілітаційної роботи.

Список використаних джерел

1. Braun M., Tupper D., Kaufmann P., Mccrea M. Neuropsychological Assessment: A Valuable Tool in the Diagnosis and Management of Neurological, Neurodevelopmental, Medical, and Psychiatric Disorders. *Cognitive and behavioral neurology: official journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*. 2011. №24(3). P. 107–114.

2. Журавльова Л.С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис. Випуск 33. Корекційна педагогіка*. 2017. № 33. С. 16–22.

3. Князев В.М. Нейропсихологическая диагностика: практическое пособие по проведению обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Москва, 2019. 246 с.

4. Тубичко Ю.О. Нейропсихологічна діагностика основних компонентів мовленнєвого розвитку і перцептивно-когнітивних функцій в дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 222–225.

О.О. Іванова

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

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

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

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Адаптація постає одним з ключових понять у сфері вивчення особистості. Перспективним є дослідження особливостей адаптації внутрішньо переміщених підлітків в умовах освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, оскільки це може значною мірою попередити та виправити негативні тенденції, що супроводжують процес адаптації. Відносна завершеність процесу соціальної адаптації, відповідність особистості основним вимогам і соціальним очікуванням є основною умовою нормального функціонування особистості в сучасному соціальному оточенні.

У психологічній літературі проблема адаптації є досить традиційною (Ю.А. Александровський, Г.О. Балл). Виявлені особливості прояву адаптаційних процесів у різних видах діяльності (Я. Стреляу), розглянуті фактори, які детермінують цей процес (І.С. Булах, Г. Гартманн, Н. Квінн, Д. Келлі, М Раттер, Г.О. Хомич).

Як соціально-психологічне явище, адаптація таких осіб розглядається як процес входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та зайняття певного місця у структурі відносин між членами групи. Перехід до нової школи може викликати почуття страху в дитини та розгубленість. Дитина може трохи справлятися з ними на уроках, а от на перерві почувати себе самотньою, тому що ще не встигла знайти друзів. Поступово варто допомагати дитині інтегруватися в шкільний колектив. Залучення дітей до активного життя класу та школи дасть можливість швидше адаптуватися та знайти друзів. (Бочкор, 2014). Значний вплив на успішність цього процесу здійснюють особливості обраної стратегії та її відповідність конкретній ситуації. Особливості соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб зумовлені переживанням психологічної травми вигнання, сформованими на цьому підґрунті соціальними установками та регламентовано ціннісно нормативними позиціями групи (Чуйко, 2015).

Спостерігаючи за підлітками, неважко помітити їх неповторну своєрідність у загальній рухливості, швидкості мовлення, виявленні почуттів. Одні з них запальні, рухливі, веселі, інші – повільні, спокійні й холодніші, ще

інші – дуже переживають свої почуття, кволі і пасивні. Ці індивідуальні особливості зумовлені їх темпераментом. Підлітки сангвінічного і холеричного типу темпераменту набагато легше знаходять спільну мову з однолітками, в порівнянні зі своїми ровесниками меланхоліками і флегматиками, в силу своїх психологічних особливостей.

У підлітковому віці емоційні переживання якісно змінюються, тому що змінюються і самі відносини підлітка з навколишнім світом. Більш складними стають відносини з дорослими, з однолітками, особливо з ровесниками іншої статі. По-новому підлітки починають ставитись до навчальної діяльності і самих себе. Усе це є джерелом різноманітних, складних, нерідко суперечливих переживань. Разом з тим, незважаючи на загальний більш високий рівень розвитку емоційної сфери в цей період, прояви емоцій недостатньо стійкі.

Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, перевагою збудження над гальмуванням, швидкою зміною настрою, схильністю до афектів – жагучого, різкого й бурхливого вираження пережитих почуттів.

Показниками успішної соціальної адаптації школярів з внутрішньо переміщених сімей виступає достатній соціальний статус індивіда в певному середовищі, психологічне задоволення цим середовищем та його елементами: навчанням, спілкуванням, побутом, їх організацією, умовами, змістом, формами тощо. Показниками низької соціальної адаптації є прагнення суб'єкта переміститись в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці. Більша частина підлітків ВПО все ж знаходять однодумців, з якими люблять спілкуватись, гуляти, а інша частина дітей, набагато менша, проводить час за комп'ютером, книгами, фільмами (Корпач & Сидорук, 2018).

Висновки. Процес адаптації в суспільстві в цілому пов'язують з виникненням, розвитком і збереженням стану фізичного, духовного і соціального благополуччя. Ефективність адаптації внутрішньо переміщених підлітків залежить від адекватного сприймання особистістю себе і своїх соціальних зв'язків.

Список використаних джерел

1. Бочкор Н.П., Дуброувська Є.В., Залеська О.В. та ін. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.

2. Корпач Н., Сидорук І., Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*. №1 (8). 2018.

3. Чуйко О.В. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. *Соціальна реабілітація: підходи до змістових характеристик процесу*. 2015, №4 (29). С. 152–157. Режим доступу : <https://core.ac.uk/download/229859118.pdf>

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

Н.В. Михайленко

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

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З
ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

Середовище є важливим чинником соціалізації та реабілітації здобувачів вищої освіти, які мають обмежені фізичні можливості. З року в рік збільшується кількість здобувачів вищої освіти з особливими потребами у закладах вищої освіти України, що констатує успішне включення в освітній процес таких здобувачів, не зважаючи на деякі труднощі. Заклади освіти постійно покращують умови навчання і проживання «особливих» здобувачів вищої освіти. Проте ще існує чимало перешкод, які ускладнюють адаптацію та інтеграцію людей з особливими потребами в освітній процес закладу вищої школи.

Останнім часом в Україні набула актуальності проблема здобуття вищої освіти молодих людей з особливостями у розвитку. Чимало наукових досліджень вітчизняних науковців присвячено особливостям інтегрованого та інклюзивного навчання (Ю.В. Богінська, О.В. Глузман, О.М. Дікова-Фаворська, С.П. Миронова, Т.В. Пічугіна, А.Г. Шевцов та ін.). Проблемам адаптації молодих людей до навчання у ЗВО досліджували О. Борисенко, А. Захарова, О. Єрмоленко, В. Кан-Калік, Т. Каткова, М. Левченко, О. Мороз, М. Чайковський, В. Штифурак та ін. Дослідники розглядали проблеми забезпечення інтеграції осіб з особливими потребами в освітнє середовище вищої школи із урахуванням різноманітних специфічних аспектів.

Особистість постійно стикається з необхідністю соціально-психологічної адаптації до нових умов. Саме механізм адаптації, сформований у результаті еволюції, забезпечує можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організму з зовнішнім світом. У цьому зв'язку процеси адаптації включають у себе не тільки оптимізацію функціонування організму, але і підтримання збалансованості в системі «організм – середовище». Процес адаптації реалізується, коли в системі «організм – середовище» виникають значимі зміни і забезпечується формування нового гомеостатичного стану, який дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій.

Психічна адаптація розглядається як цілісна багаторівнева структурно функціональна система, яка складається з взаємопов'язаних біологічних (фізіологічних), психологічних (особистісних) і соціальних (особистісно-середовищних) компонентів. Б.Г. Ананьєв досліджував уявлення про три рівні психічної регуляції: біологічний, індивідуально-особистісний і особистісно-середовищний (Ананьєв, 1968). Ф.Б. Березін розглядав рівні: соціально-психологічний, психологічний (особливості особистості і актуального психічного стану), психофізіологічний (інтегративні церебральні системи, периферичні вегетативно-гуморальні і моторні механізми). Л.І. Васерман і М.А. Березін у руслі концепції Ф.Б. Березіна розглядають трикомпонентну модель психічної адаптації: як система, що забезпечує оптимальне співвідношення між психічними і фізіологічними адаптаційними процесами (психофізіологічна адаптація); як система, що забезпечує збереження психічного гомеостазу і стійкої цілеспрямованої поведінки (власне психічна адаптація); як система адекватної взаємодії з соціальним оточенням (соціально-психологічна адаптація).

Так, адаптація людини може бути представленою на різних рівнях, які знаходяться в відношеннях взаємозв'язку і взаємовпливу, але без всякого сумніву, мають свою специфіку мобілізації адаптаційних ресурсів.

Вважаємо, найвагомішою являється проблема особистісної (психологічної адаптації), оскільки особистість виступає як максимально узагальнена і стійка цілісність психічних властивостей та процесів, яка виявляє себе в самих різних проявах активності і в різноманітних соціальних умовах. Рівень адаптації, який забезпечує організацію соціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних відносин, урахування очікувань оточення і досягнення соціально значимих цілей, відноситься до соціально-психологічної адаптації. Соціально-психологічна адаптація розглядається як самостійний аспект психічної адаптації поряд з власне психічною і психофізичною. Взаємні впливи особливостей особистості актуального психічного стану і ефективності соціальної взаємодії визначають залежність між психічною і соціально-психологічною адаптацією (Богінська, 2009; Єрмоленко, 2016; Коць, 2006).

Соціально-психологічна адаптація є результатом процесів біологічної і психологічної адаптації в навколишньому середовищі та представляє собою один із механізмів соціалізації особистості. Вона проявляється на різних рівнях: суспільному, трудовому колективі, безпосередньому оточенні. Кінцевою ціллю психобіологічної і соціальної адаптації є досягнення рівноваги між індивідом та навколишнім середовищем, дозволяючи зберігати колишні і розвивати нові можливості для задоволення потреб.

Процес адаптації здобувачів вищої освіти з інвалідністю у групі однокурсників буде ефективнішим (є успішний досвід на першому бакалаврському рівні вищої освіти), якщо врахувати їх соціально-психологічні особливості, такі як вік; специфіка статусу, зумовленого обмеженими функціональними можливостями; нозологічні захворювання.

Період студентства відіграє важливу роль у суспільному процесі становлення особистості як завершальний етап освіти, як момент «старту» в діяльності, у засвоєнні соціальних функцій і ролей (Коць, 2006 : 108).

Найбільшої уваги у цей період заслуговує інтелектуальний розвиток особистості, який досягає оптимальності на межі юності – перших етапів ранньої дорослості (ранньої молодості) людини, а інтенсивність їх інволюції залежить від внутрішнього та зовнішнього факторів.

У якості внутрішнього фактору виступає рівень обдарованості особистості. Адже відомо, що в обдарованіших індивідів інтелектуальний прогрес триваліший, інволюція настає пізніше і проходить повільніше, аніж у менше обдарованих. У якості зовнішнього фактору виступає поєднання умов, що залежать від соціально-економічних і культурних особливостей розвитку суспільства. Таким зовнішнім фактором насамперед виступає освіта. Однак, якщо навчання у школі має загальний і обов'язковий характер, то підвищення освітнього рівня по завершенні школи має не лише об'єктивну – соціально-економічну, але й особистісну обумовленість. Тенденція до самореалізації, саморозвитку у багатьох молодих людей виступає у якості найважливішого стимулу до підвищення рівня освіти і формування пізнавальних інтересів (Єрмоленко, 2016).

Дуже важливим є те, що у студентські роки змінюється спосіб мислення особистості. Не викликає сумніву, що окреслені особливості інтелектуального розвитку ранньої молодості мають бути враховані і при побудові в інтегрованій студентській групі міжособистісних стосунків. Сучасна українська науковець Л.Е. Орбан-Лембрик зазначає, що «сприятливий соціально-психологічний клімат групи стимулює спілкування, міжособистісну взаємодію і тим самим сприяє формуванню стосунків товариського співробітництва, взаємодопомоги, взаємної поваги, задоволеності від спілкування і своєї належності до групи. Там, де панують лише формальні, байдужі, неприязні стосунки, особистість відчуває емоційну напруженість, іноді навіть стресовий стан. І як результат – людина втрачає інтерес до групи, що призводить до зниження соціальної активності індивіда, може позначитись на ефективності навчальної діяльності (Орбан-Лембрик, 2006 : 327).

На відміну від сфери дружнього спілкування, де студент може сам, на власний розсуд, обирати собі приятелів та друзів і нехтувати тим, хто йому не подобається, в навчальній групі він цього робити не зможе, що необхідно враховувати, розглядаючи міжособистісні взаємини у студентській групі. Саме міжособистісні взаємини у групі і сумісність її членів створюють те вагоме суспільно-психологічне явище, яке визначається терміном «психологічний клімат» (Орбан-Лембрик, 2006).

Міжособистісні взаємини – це взаємна готовність суб'єктів до певного виду взаємодії, що реалізуються у спільній діяльності, де розкривається характер таких взаємин, які виникають і формуються у взаємодії (Коць, 2006 : 109).

Питання міжособистісних взаємин близьке із поняттям міжособистісної взаємодії, яке трактується дослідниками як «об'єктивні зв'язки і взаємини, які існують між людьми у соціальних групах» (Булах & Долинська, 2005 : 6). Провідними потребами міжособистісної взаємодії є: потреба у приєднанні, яка інтерпретується як бажання бути залученим до тієї чи іншої спільноти, виокремлення серед інших власної позиції, перебування у центрі вирішення спільних дій; потреба у відкритості, яка трактується як налагодження близьких емоційних взаємин з іншими людьми; потреба у контролі, яка реалізується через намагання аналізувати й оцінювати поведінку самого себе та інших (Булах & Долинська, 2005 : 9–10).

Сучасний український дослідник М. Коць зазначає, що у системі офіційних взаємостосунків у групі формуються взаємини залежності, контролю, відповідальності (вони можуть бути обумовлені прагненням щось пізнати, з'ясувати при нейтральному ставленні учасників спілкування). У системі ж неофіційних стосунків складаються стосунки міжособистісної симпатії, товаришування, взаємодопомоги на основі взаємного тяжіння і загальних інтересів (Коць, 2006 : 101).

Висновки. Адаптація передбачає як обов'язкові складові, процес зовнішнього зв'язку між студентами або їх комунікації, спілкування між ними як взаєморозуміння та взаємоприйняття і забезпечується двоєдиним адаптивно-адаптуючим характером. Саме студентське середовище виступає тим фактором, який впливає на розкриття особистості здобувача вищої освіти, що має обмежені функціональні можливості, змінює його свідомість, уможлиблює відчувати себе повноцінною людиною.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : ЛГУ, 1968. 339 с.
2. Богінська Ю.В. Діяльність університетських сервісних служб для студентів з обмеженими можливостями : зарубіжний досвід. *Соціальна педагогіка : теорія і практика*. 2009. № 1. С. 78–84.
3. Булах І.С., Долинська Л.В. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2005. 106 с.
4. Єрмоленко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 313–320. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2016_15_39
5. Коць М.О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. 348 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. Київ : Либідь, 2006. 560 с. (Соціальна психологія: підручник : у 2 кн.; кн.2).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Н.В. Гаджук

студентка 4 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

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА

За результатами емпіричного дослідження нами виявлено недостатній рівень визначення структури ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних психологів за рівнями реальної структури ціннісних орієнтацій психологів

Ціннісні орієнтації	Рівні реалізації ціннісних орієнтацій, у %		
	низький	середній	високий
Приємне проведення часу, відпочинок	23,3	63,3	13,4
Висока матеріальний добробут	76,7	16,7	6,6
Пошук і насолоду прекрасним	24,1	55,2	20,7
Допомога і милосердя	3,3	66,7	30,0
Кохання	13,3	53,3	33,4
Пізнання нового у світі, природі			

За результатами, які ми бачимо у табл. 1, пріоритетними в структурі ціннісних орієнтацій психологів є «Пізнання нового у світі, природі, людині» (53,3%), «Визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (46,7%), «Кохання» (33,4%). Зазначене вказує, що психологи прагнуть визнання та поваги оточуючих, любові, пізнавати оточуючий світ і самих себе. Разом з тим, їх мало цікавить «високий рівень матеріального добробуту» (76,7% – низький рівень), високий соціальний і управління людьми (41,4% – низький рівень). Найбільш характерний для психологів середній рівень ціннісних орієнтації, а саме: спілкування (80%), допомога і милосердя до інших людей (66,7%), соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві

(56,7%), приємне проведення часу відпочинку (63,3%), пошук і насолода прекрасним (55,2%), любов (53,3%).

При цьому встановлені значущі кореляційні зв'язки, які свідчать про проблемне поле, оскільки цінність спілкування для психологів, насамперед, пов'язана з високим матеріальним добробутом (коефіцієнт кореляції Спірмена $r=0,432$, $p<0,05$), здобуттям високого соціального статусу і управління людьми ($r=0,519$, $p<0,01$), що, в свою чергу, корелює «визнання та повага людей і вплив на оточуючих».

Натомість із цінністю надавати допомогу і проявляти милосердя до інших людей чи здійснювати соціальну активність для досягнення позитивних змін у суспільстві як одними з провідних соціально значущих професійних цінностей психологів статистично значущих зв'язків встановлено не було. До того ж високий рівень прояву цінності надання допомоги і милосердя до інших людей виявлено лише у 30,0% досліджуваних, а здатність до соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві виявила лише п'ята частина досліджуваних (20%).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних психологів за значущістю цінностей для психологів

Найбільш значущі цінності	Кількість досліджуваних, %	Найменш значущі цінності	Кількість досліджуваних, %
Термінальні цінності			
здоров'я (фізичне і психічне)	63,2	краса природи	80,0
матеріально забезпечене життя	50,0	суспільне покликання	73,3
кохання	46,7	щастя інших	60,0
впевненість у собі	43,2	розваги	56,7
активне діяльне життя	30,0	життєва мудрість	56,7
свобода	30,0	творчість	53,3
Інструментальні цінності			
життєрадісність	43,3	непримиримість до недорліків у собі та інших	60,0
чесність	43,3	високі запити	56,7
освіченість	43,3	ефективність у справах	53,3
раціоналізм	40,0	освіченість	43,3
самоконтроль	40,0	терпимість	43,3
чуйність	40,0	широта поглядів	40,0

Варто також зазначити, що цінність «приємне проведення часу, відпочинку» корелює з цінністю «пізнання нового у світі, природі, людині»

($\rho=0,580$, $p<0,01$), а цінність «здоров'я» корелює з цінністю «любов» ($\rho=0,432$, $p<0,05$). Власне психологічні особливості методу дозволяють визначити критерій значущості цінностей, що порівнюється і задається самим суб'єктом, а не ззовні, ситуацією, тому методика, заснована на даному методі, можна віднести до особової. По-друге, за допомогою даного методу можна вивчати ціннісні відносини, що не тільки усвідомлюються, але і що не усвідомлюються. Випробувані тільки попарно порівнювали цінності, а не будували ієрархію і системи та ранжування. Встановлено статистично значущі відмінності показників цінностей здоров'я, спілкування, допомоги і милосердя до інших людей залежно від віку ($p<0,01$).

Щодо інструментальних цінностей, то найбільш значущими виявилися життєрадісність (43,3%), освіченість (43,3%), чесність (43,3%), самоконтроль (40%), раціоналізм (40%), чуйність (40%), а до найменш значущих віднесено: непримиримість до недоліків у собі та інших (60%), високі запити (56,7%), ефективність у справах (53,3%), терпимість (43,3%) (табл. 2).

Висновки. Отримані результати свідчать, на нашу думку, про певну невідповідність ціннісних орієнтацій психологів меті і завданням професійної діяльності, оскільки для них незначущими виступають працьовитість, продуктивність у роботі, вміння прощати іншим їхні помилки (терпимість), висока загальна культура, стриманість, самодисципліна, зрілість суджень і здоровий глузд, щастя інших, розвиток і вдосконалення інших людей. А це, на нашу думку є надзвичайно важливим для реалізації успішної професійної діяльності у сфері практичної психології.

Prof. UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski, Polska

SNOWFLAKE GENERATION AND THEIR PARENTS

Pokoleniem płatków śniegu określa się dzisiejszych nastolatków i dwudziestokilkulatków za bohaterem powieści *Fight Club* amerykańskiego pisarza Chucka Palahniuka (w Polsce książka ukazała się w dwóch tłumaczeniach – jako *Podziemny krąg* i *Fight Club. Podziemny krąg*). «Płatkami śniegu», «śnieżynkami» zaczęto nazywać młodych ludzi przekonanych o swojej wyjątkowości i mających olbrzymie oczekiwania wobec życia, a także nadmiernie wrażliwych, nieodpornych na przeciwności i mało samodzielnych. Warto wspomnieć, że w 2016 roku określenie *snowflake generation* zostało uznane przez prestiżowe brytyjskie wydawnictwo Collins English Dictionary za jedno ze słów roku.

Pokoleniowe zmiany, które miały miejsce na przestrzeni lat wywarły swoje piętno na wychowaniu i dzieciach jako spadkobiercach tychże zmian. Wyróżniono – baby boomers lata 1945-1964, pokolenie X z lat 65-79, pokolenie Y – urodzone

w latach 80-94 oraz pokolenie Z – urodzone po 95 roku plus obecni - pokolenie Śnieżynek, które cechuje różnorodność zadań, wyzwania, dynamika, swoboda, zmienność. Wydaje się, że współcześni rodzice muszą przeformułować myślenie na temat swoich pociech bowiem ich dzieci uważają iż są jedyni w swoim rodzaju, wyjątkowi, cechuje je skrajny indywidualizm, nadmierna koncentracja na sobie i roszczeniowość, ale jednocześnie są też delikatne jak płatki śniegu, przewrażliwione na swoim punkcie, nie znoszą krytyki, oceniania. Łatwo je urazić, zestresować i wyprowadzić z równowagi stąd ewentualna krytyka musi być wyważona, konstruktywna, ze wskazywaniem celu, rozwijaniem talentów, ustalaniem co dla nich jest ważne. Potrzebują informacji zwrotnej. Mają również tendencję do dramatyzowania i przyjmowania roli ofiary. W życiu społecznym taka postawa buduje tzw. kulturę oburzenia – kiedy gniew staje się argumentem w sporze, zastępującym racje i dowody.

Większość współczesnych dzieci jest zaopiekowana, wychowana pod kloszem, a «rodzice-helikoptery» niestety przedkładają potrzeby dzieci ponad wszystko inne. Nadmiernie lękają się o ich bezpieczeństwo i niepotrzebnie je wyręczają, nie przygotowują dzieci do opuszczenia domu i samodzielności i być może, między innymi dlatego, dzieci znacznie częściej niż ich rodzice i dziadkowie cierpią na rozmaite zaburzenia psychiczne.

Literatura przedmiotu dotycząca badań nad rodziną jest bogata w wielu dyscyplinach nauk, a szczególnie z obszaru pedagogiki czy psychologii. Można spojrzeć na rodzinę z perspektywy Marii Ryś, dla której rodzina jako system stanowi złożoną strukturę, składającą się z grup osób zależnych od siebie, dzielących swoją historię, przeżywających pewien stopień więzi emocjonalnej [1]. Istotny w rodzinie jest styl wychowania, który w literaturze światowej bywa współcześnie zastępowany przez termin «styl rodzicielski» (*style of parenting*). Styl wychowania jest bowiem ściśle powiązany z pojęciem postaw rodzicielskich, gdyż w danym stylu wychowania przejawiają się owe postawy [2].

Każda rodzina charakteryzuje się jakimś stylem wychowania, który jest przez nią realizowany w sposób świadomy bądź nieświadomy. O stylu wychowania decydują głównie rodzice, a w szczególności: ich poglądy i wiedza na temat form i środków oddziaływania na dziecko, odpowiednich dla danego etapu rozwojowego; ich wcześniejsze doświadczenia i wzory wyniesione z domu rodzinnego; stawiane cele wychowawcze, a także ich własna koncepcja życia [3].

Niestety media społecznościowe zastępują rzeczywiste relacje międzyludzkie i rodzinne, budują w młodych ludziach dziwaczne przekonania na własny temat, będące mieszanką zawyżonej i zaniżonej samooceny.

Pośród wielu badaczy pochylających się nad zagadnieniem samooceny wymienić należy Morrisa Rosenberga, który wniósł znaczący wkład w rozumienie tego pojęcia. Jest on twórcą jednej z najpopularniejszych na świecie metod badania owej zmiennej, rozumianej jako cechy stałej, a nie przejściowego stanu [4]. Według Rosenberga, jednostka, tak jak wobec otaczających ją obiektów, tak też wobec siebie przejawia określoną postawę, która przybiera postać pozytywną lub

negatywną. W ujęciu tego autora wysoka samoocena jednostki świadczy o jej przekonaniu, iż jest «wystarczająco dobra i wartościowa», natomiast niska samoocena oznacza niezadowolenie z samego siebie [4].

Wychowanie jest procesem, w którym dziecko przeistacza się z larwy w motyla. Świadomy rodzic nie doradza lecz pomaga budować cel, pomaga w jego realizacji, szuka zdolności do zmiany, ale by to osiągnąć musi najpierw zaistnieć relacja i więź z dzieckiem, o którą we współczesnym świecie nacechowanym pośpiechem i chaosem informacji coraz trudniej. Zaistniałe problemy należy traktować jak trampolinę do odbicia i do budowania celu, który nada sens jego życiu. Zaplanować rozwój wspólnie z dzieckiem stosownie do jego wieku, a potem wspierać i monitorować wydaje się dla wielu rodziców zbędnym zadaniem. Dziecko przychodzi często do rodzica nie po pomoc lecz MOC. Niewielu rodziców potrafi wesprzeć swoje dzieci w odkrywaniu zasobów, które w nich drzemią, niewielu szuka mocnych stron u swoich dzieci czy skupia się na rozwiązaniach. Podstawowym zadaniem rodziców jest wzmacnianie «śnieżynki». Niech moc będzie z Tobą.

Warto uświadamiać rodziców, że istotne jest by kochali swoje dzieci tylko z racji, że są ich dziećmi, natomiast nie zgadzali się na konkretne zachowania, które są niezgodne z przyjętymi normami społecznymi, wyrażali swój sprzeciw wobec krzywdzenia innych, uczyli norm, zasad postępowania. Umiejętne zadawali trafne pytania kierowane do dzieci, jak najczęściej z nimi rozmawiali, aktywnie słuchali, powstrzymywali się od opinii, oceny, doceniali nawet drobny sukces, pomagali przepracować porażki.

Wielu rodzicom trudno jest zobaczyć życie z lotu ptaka, określić wartości. Zadaniem pedagogów jest pomóc rodzicom i dopytać dzieci co widzą, co jest dla nich najważniejsze w życiu, jak chcą osiągnąć satysfakcję. Wzmacnianie motywacji poprzez dialog motywujący, nagradzanie pracowitości u dzieci skutkuje w postaci efektywności rodziców i naszych, pedagogów oddziaływań.

Za Michałem Aniołem warto zadać pytanie «Jak uwolnić z kamienia anioła?»

Bibliografia

1. Ryś M., *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, «Kwartalnik Naukowy» 2011, nr 2(6), s. 65.
2. Liberska H., M. Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia Rodziny*, (red.) I. Janicka, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 128. ISBN:978-83-01-18002-7
3. Liberska H., M. Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] *Psychologia Rodziny*, (red.) I. Janicka, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 129. ISBN:978-83-01-18002-7
4. Łąguna M., K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska, *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga- polska adaptacja metody*, «Psychologia Społeczna» 2007, t. 2. S.164. ISSN: 1896-1800

Ю.П. Данчук

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

А.Р. Кащук

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

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Психологічний стрес як особливий психічний стан – це власна форма відображення суб'єкта складної, екстремальної, такої, яка потребує вирішення (подолання), ситуації, в якій він перебуває. Специфіка психічного відображення додаткових процесів діяльності, особливості яких (їх суб'єктивна значущість, інтенсивність, тривалість проходження та ін.) значною мірою виконуються обраними або прийнятими цілями, які досягаються обґрунтованими за змістом мотивів діяльності суб'єкта (Циганчук, 2016).

У літературі виділено кілька типів стресів, зокрема: фізіологічний, емоційний, інформаційний та посттравматичний, кожен з яких має свої особливості та причини виникнення.

Людина може сприймати будь-яку подію на психічному рівні як стресову або травматичну. У період війни людина піддається постійному впливу стресу на психіку, такому як новини, тривоги, ракетні загрози, артобстріли та руйнування. Дистрес, пов'язаний із тривалими психологічними та фізіологічними навантаженнями на психіку, має деструктивні та виснажливі наслідки для організму. Людина може долати короткострокові стреси, але якщо стрес є тривалим, він стає шкідливим для здоров'я людини.

Під травматичним стресом у межах нашого дослідження розуміється особлива форма загальної стресової реакції, при якій стрес перевантажує психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини і руйнує захист. Прийнято вважати, що травматичний стрес – це нормальна реакція на ненормальні обставини, стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за межі звичайного людського досвіду, наприклад, загрозу життю, смерть чи поранення іншої людини, участь у бойових діях, насильство, стихійні лиха та катастрофи та ін. Спектр явищ, що викликають травматичні стресові порушення, досить широкий і охоплює безліч ситуацій, коли

виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному здоров'ю або образу «Я». Саме такі ситуації чинять надекстремальний вплив на психіку людини, викликаючи в неї травматичний стрес, який згодом трансформується в психологічну травму.

Психологічна травма, як проблема, не є новою. Багато практикуючих психологів виділяють такі наслідки психологічної травми: паніка, шок, тривога, депресія, розгубленість, страх, відчуження, безпорадність, агресивність.

Уперше про психічну травму почали згадувати ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Найбільш помітні дослідження із даної проблеми здійснювалися після завершення Другої світової війни, аварії на Чорнобильській атомній електростанції та тривають досі. Також велику увагу приділяється дослідженням психічної травми у людей, які постраждали від надзвичайних ситуацій різноманітного походження.

Стрес може ставати травматичним, коли результатом впливу стресової ситуації є порушення в психіці, аналогічно як фізичні порушення. Стресорами в таких випадках є травматичні події, ситуації, які загрожують життю самого себе або близьких. Ці події перш за все порушують почуття безпеки, викликаючи переживання травматичного стресу, наслідки якого можуть бути різноманітними. Докази постійно свідчать про відсутність надійних критеріїв для диференціації негативних емоцій та травматичних подій. Однак ряд проведених досліджень визначили різні види психічних травм, виходячи з типу травмуючої події (стихійні лиха, автомобільні аварії, технологічні катастрофи) та конкретного населення (ветерани бойових дій, жертви домашнього насильства, жертви злочинів). Встановлено, що травмуюча подія є стресовою ситуацією, що характеризується високим ризиком для особистого життя та безпеки, або загрозою для життя інших (Zasiekina, Kennison, Zasiakin & Khvorost, 2019). Термін «тривалий травматичний стрес» був введений у контексті політичного насильства та соціальних конфліктів, і стосується як соціальних, так і індивідуальних умов (Straker, 2013). Тривалий травматичний стрес можна спостерігати в зонах військових конфліктів низької інтенсивності; в сім'ях, де діти та підлітки тривалий час потерпають від психологічного насильства з боку батьків та рідних.

Метою нашої статті є виявлення впливу тривалого воєнного стану в Україні на психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти за допомогою психодіагностичних методик.

Дослідження проводилось з участю 60 студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка впродовж лютого і березня 2023 року.

У дослідженні використовувався такий методичний інструментарій:

1. Шкала сприйманого стресу (PSS-10);

2. Опитувальник симптомів ПТСР (PCL-5);
3. Шкала оцінки впливу травматичної події (Impact of Event Scale, IES-R).

Ми проаналізували ступінь вияву у здобувачів вищої освіти діагностичних індикаторів ПТСР та рівень стресу за використаними у дослідженні психодіагностичними методиками.

За шкалою оцінки стресу для скринінгу рівня сприйманого стресу, помірний рівень стресу спостерігається у 60% досліджуваних, у 40% респондентів рівень стресу низький, високий рівень не був зафіксований.

Згідно з опитувальником симптомів ПТСР PTSD checklist for DSM-5 (pcl-5) попередній діагноз ПТСР може бути поставлено, якщо досліджуваний набирає 33 бали і більше. За DSM-V діагноз ПТСР ставиться у випадку, коли досліджуваний ставить оцінку 2 або вище по одному пункту кластерів B і C та по двом пунктам кластерів D і E.

За результатами даного дослідження попередній діагноз «посттравматичного стресового розладу» мають 35% студентів, у інших 65% даний розлад не спостерігається.

За Шкалою оцінки впливу травматичної події високі рівні «вторгнення», «уникнення» та «фізіологічного збудження» зафіксовано у 40-50% здобувачів вищої освіти.

Тобто згідно з отриманими психодіагностичними результатами, близько 50% досліджуваних студентів мають високу вірогідність розвитку ПТСР. Так, за «Шкалою оцінки впливу травматичної події» ПТСР можливий у половини досліджуваних, а 35% з них мають попередній діагноз «посттравматичного стресового розладу» за результатами опитувальника симптомів ПТСР.

Висновки. Психологічні наслідки травми війни широко поширені та багато в чому виявляються на індивідуальному рівні та впливають на спільноти загалом. Не усунені наслідки для постраждалих можуть призвести до інвалідності і вийти за рамки того, з чим можуть упоратися існуючі місцеві служби. Також не слід недооцінювати людську стійкість та здатність відновлюватися після травмуючих подій. Крім спеціалізованої терапії, яка може знадобитися у конкретних випадках, є багато речей, які можна зробити на особистому та громадському рівні, щоб допомогти відновити впевненість та почуття контролю.

Список використаних джерел

1. Циганчук Т. В. Психологія стресу. Київ : Каф., 2016. 216 с.
2. Straker G. Continuous traumatic stress: Personal reflections 25 years on. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 2013. Vol. 19, no. 2. P. 209.
3. Zasiakina, L., Kennison, S., Zasiakin, S., & Khvorost, K Psycholinguistic markers of autobiographical and traumatic memory. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. Vol. 6, no. 2. P. 119–133.

О.О. Міненко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка,
Кропивницький, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ В
РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Сучасний світ з його швидкими темпами розвитку, постійними нововведеннями та глобальними змінами, налаштовує юнаків і юнок на те, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект у його звичному розумінні (тобто не те, що вимірюється за допомогою IQ), а якась інша складна якісна своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних задач. Зважаючи на ці вимоги, а також на те, що юнацький вік є важливим етапом розвитку розумових здібностей, актуальним стає питання про розвиток та активізацію на даному віковому етапі дивергентного мислення. Саме тому дивергентне мислення є найважливішим елементом творчої діяльності і об'єктом дослідження багатьох науковців в галузі психології та педагогіки.

На теперішній час вивченню феномену дивергентного мислення присвячено багато досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців. Незважаючи на різноманітність підходів визначають низку спільних поглядів учених щодо аналізованого феномена. Так, дослідники розглядають дивергентне мислення як: загальну здатність до творчості (Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва, Л. Пузеп, О. Ярошинська, Л. Байтімерова, В. Дружинін, О. Кононко, Л. Виготський); властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергель); здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко, Л. Пузеп, І. Гриненко, О. Дунаєва, Е. Фромм); процес прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко).

На думку Волобуєвої Т., дивергентне мислення – це мислення, «що йде одночасно у багатьох напрямках», воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Воно спирається на варіативність уявлення і є засобом продукування оригінальних ідей, на відміну від конвергентного мислення, яке чітко фіксоване на причинно-наслідкових зв'язках предметного світу (Волобуєва, 2005).

Е. Торранс, К. Тейлор, Г. Грубер визначили, що цей тип мислення функціонує задля пошуку інноваційних ідей, для використання

нестандартних форм діяльності, на формування дослідницького інтересу. Дивергентність дозволяє індивіду краще аналізувати і співставляти факти, будувати конкретні гіпотези і висувати припущення, групувати та класифікувати отриману інформацію (Torrance, 2014).

Українські дослідники Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський розглядають дивергентне мислення як багатовекторне, найчастіше як інтуїтивне, що вирізняється від конвергентного – логічного і послідовного. Ними були виділені такі особливості дивергентного мислення:

- воно спрямоване на пошук нез'ясованого;
- виходить за межі стандарту;
- шукає невідомих шляхів;
- чутливе до схожості та різниці між об'єктами;
- знаходить декілька варіантів вирішення певної задачі;
- намагається з нестандартних позицій, в новому ракурсі поглянути на відоме й застаріле (Липова, Морозова & Ренський, 2003).

Визначаються певні особливості розвитку дивергентного мислення на етапі ранньої юності. Як вважає І. Коробова, психологічними компонентами дивергентного мислення в юнацькому віці є: гнучкість розуму; систематичність і послідовність мислення; готовність до ризику та відповідальності за прийняте рішення; винахідливість; творча уява тощо (Коробова, 2000).

На думку О. Скрипченка, формування дивергентного мислення у юнаків та юнок відбувається в умовах взаємопов'язаних впливів особливостей системи шкільної/професійної освіти, особистості учителя та сімейного виховання.

В юнацькому віці розвиток дивергентного мислення провокує появу не лише нової інтелектуальної якості, але й відповідної потреби. Адже, саме в юнацькому віці хлопці та дівчата все частіше починають сперечатись щодо абстрактних тем, про які вони нічого не знають. Тому, для більшості з них абстрактна можливість здається цікавішою і важливішою за дійсну, оскільки немає ніяких обмежень, окрім логічних.

Юнацький вік характеризується посиленням індивідуальних розбіжностей, особливо в проявах інтелектуальної діяльності. І наявність розвинутого дивергентного мислення є однією з найголовніших особистісних якостей, що формуються в юнацькому віці (Скрипченко, 2001).

Дивергентне мислення забезпечує формування динамічних уявлень про навколишній світ і є відбиттям емоційного ставлення юнаків та юнок до реальних та уявних життєвих колізій. Власне період юності є тією критичною точкою, коли людина здатна сама вирішувати – переходити на вищі щаблі ціннісного розвитку, продовжувати розвивати такі свої здібності як дивергентне мислення, творчість та обдарованість, чи ні.

Висновки. Юнаки та дівчата з розвиненим дивергентним мисленням виявляють такі компоненти особистості, як емоційно-чуттєва, вольова сфера, уява та підсвідомість, що зумовлюються життєвою позицією та світоглядом.

Така людина здатна виконувати завдання творчо і нестандартно. Саме такі молоді люди сприймають життєві реалії через призму нетрадиційного підходу у вирішенні складних життєвих конструктів. Ця молодь не лише здатна емоційно відгукуватись на нові явища в науці та культурі, але й має навички до здійснення творчого результативного підходу до особистісного і професійного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Управління школою. Харків : Основа, 2005. 109с.
2. Коробова І.В. Формування дивергентного мислення як засіб розвитку творчої обдарованості школярів. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / Кол. авт. Київ : ІЗМН, 2000. Вип.12. С. 181–186.
3. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Концепція обдарованості та її види. *Рідна школа*. 2003. №4. С. 31–38.
4. Скрипченко О.В. Вікова і педагогічна психологія. Київ, 2001. 399 с.
5. Torrance E.P. Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. New York : Prentice Hall, 2014.

І.М. Олійник

студентка 4 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

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Емпіричне дослідження проводилося у військовій частині, на вибірці 108 військовослужбовців, які безпосередньо були учасниками бойових дій, середній вік 25-33 роки. У ході дослідження виявлено: високий рівень стійкості до бойового стресу у 24 (22%) військовослужбовців, свідчить про те, що вони повністю відповідають вимогам, що пред'являються до військовослужбовців в умовах бойової діяльності. Достатній рівень стійкості до бойового стресу виявлено у 63 (58%) військовослужбовців.

Задовільний рівень стійкості до бойового стресу виявлено у 18 (17%) військовослужбовців. Недостатній рівень стійкості до бойового стресу – виявлено у 3 (3%) військовослужбовців, що не відповідає вимогам, що висуваються до військовослужбовців в умовах бойової діяльності. Отримані результати відображено у рис.1.

У ході дослідження для вивчення особливостей реактивної та ситуативної тривожності військовослужбовців, виявлено наступні

показники: у 30 (28%) військовослужбовців низький рівень тривожності, бали коливаються в межах 20-30, 57 (52%) військовослужбовців, мають тривожність на середньому рівні – 31-43 балів, у 15 (14%) військовослужбовців встановлено тривожність на рівні вище середнього, показники коливаються в межах – 45-60 балів та у 6 (6%) військовослужбовців показники перевищують 65 балів, що засвідчує психосоматичні розлади на фоні підвищеної тривожності (рис. 2).

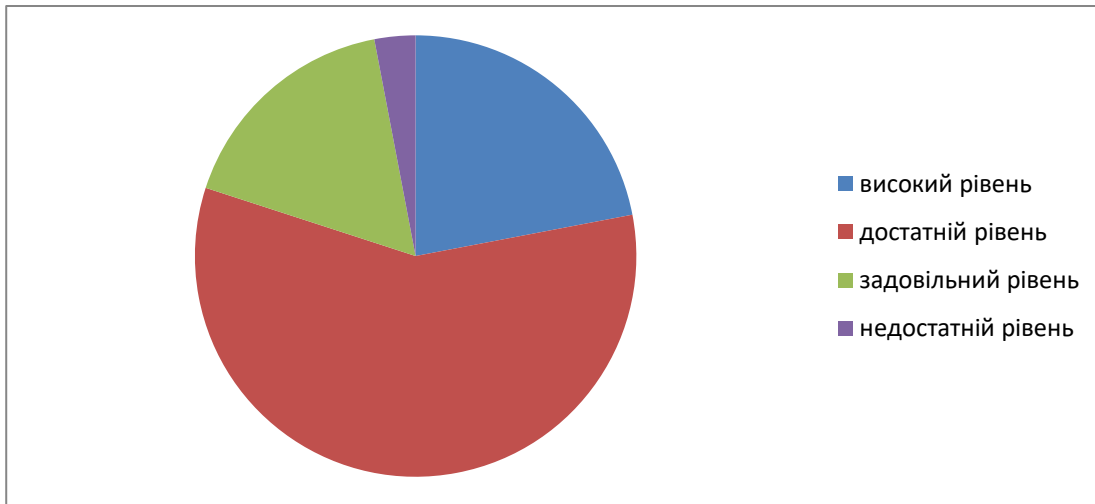


Рис.1. Рівень стійкості до бойового стресу у військовослужбовців – учасників бойових дій

Аналіз інтерпретації значень стійкості до бойового стресу, особистісної тривожності та ознак депресії військовослужбовців дало змогу констатувати такі особливості: у військовослужбовців високий рівень стійкості до бойового стресу виявлено низький рівень тривожності і відсутні ознаки депресії.

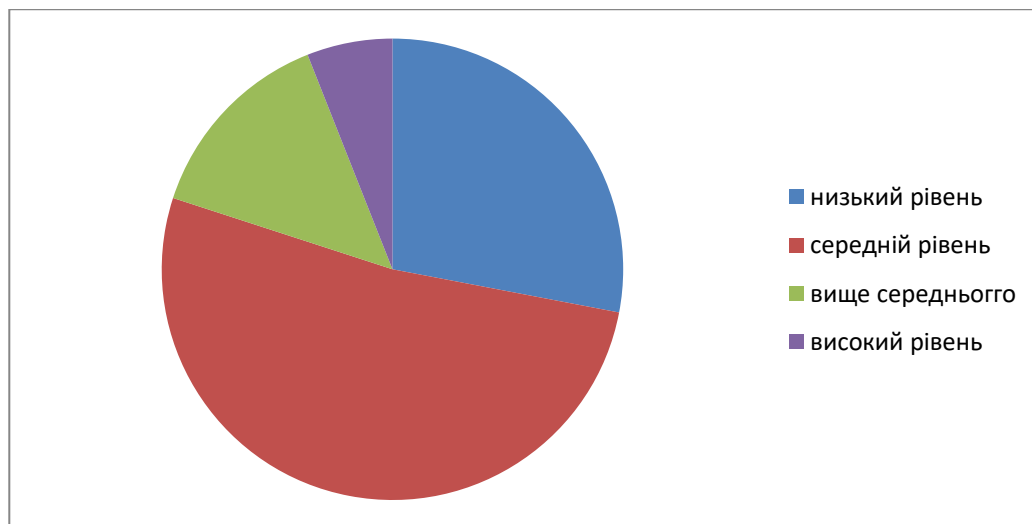


Рис.2. Рівні тривожності військовослужбовців-учасників бойових дій

Емпірично встановлено, що у військовослужбовців з низьким рівнем тривожності та достатнім рівнем стійкості до бойового стресу виявлено легку депресію.

Помірна депресія виражена у військовослужбовців з середнім рівнем тривожності і достатнім рівнем стійкості до бойового стресу та у військовослужбовців з рівнем тривожності вище середнього та з задовільним рівнем стійкості до бойового стресу.

У військовослужбовців з задовільним рівнем стійкості до бойового стресу виявлено виражену депресію, рівень тривожності вище середнього; у одного військовослужбовця висока особистісна тривожність. Симптоматика такої депресії: низька самооцінка, відчуття провини чи відчаю, часті зміни настрою і поведінки. Важку депресію виявлено у військовослужбовця, у котрого високий рівень особистісної тривожності та низький рівень стійкості до бойового стресу.

Висновки. Здійснивши аналіз результатів дослідження рівня стійкості до бойового стресу та рівень особистісної тривожності і ознак депресії військовослужбовців нами виявлено, що існує взаємозв'язок між залежними змінними. Встановлено, що у військовослужбовців, у котрих показник особистісної тривожності на низькому рівні, виявлено високі показники стійкості до бойового стресу та відсутні ознаки депресії. Отримані результати у ході психодіагностичного дослідження дозволили визначити рівень особистісної тривожності та слабкі ланки поведінкової регуляції, комунікативного потенціалу та моральної нормативності, та окреслити рамки присутніх ознак депресії.

З.С. Онішко

кандидат політичних наук, викладач кафедри психології і педагогіки,
Національний технічний університет України
«КПІ імені Ігоря Сікорського»,
Київ, Україна

ВПЛИВ РІВНЯ САМООЦІНКИ НА ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Самооцінка особистості є багатоаспектним психологічним феноменом, що є продуктом самосвідомості особистості.

Психологічний словник визначає самооцінку як «оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей (Шапар, 2007 : 446). Самооцінка впливає на формування та розвиток особистісного потенціалу особистості. Вона є як результатом, так і внутрішньою умовою її розвитку, особистісного зростання. Будучи динамічним утворенням, яке відіграє важливу роль у функціонуванні емоційно-вольової та мотиваційної

сфер особистості, регуляції її поведінки та діяльності, самооцінка сприяє особистісному зростанню, саморозвитку та самопізнанню особи.

Самооцінка тісно пов'язана із прагнення особистості до максимального прояву власного потенціалу, практичного вияву своїх здібностей і компетенцій

У психології виділяють два типи самооцінки: адекватну й неадекватну. Людина з адекватною самооцінкою досить об'єктивно оцінює власні можливості та результати своєї діяльності. Така особистість усвідомлює власні як позитивні, так і негативні риси. Відзначаючись досить високим рівнем рефлексивності, людина з адекватною самооцінкою, ставить перед собою конкретні та реальні цілі, які вона здатна досягти. У випадку, якщо ж певна ціль не досягається, адекватна самооцінка дозволяє особі, раціонально оцінити причини невдачі, щоб не допустити цього в майбутньому.

Особистість, яка відзначається неадекватною самооцінкою, характеризується викривленим уявленням про себе. Вона може або надмірно завищеною, або занадто заниженою, що також пояснюється невмінням рефлексувати.

Самооцінка особистості як формується, так і проявляється в процесі включення її в певний вид діяльності, формування її як суб'єкта. Загалом включеність у діяльність є важливою умовою формування особистості, реалізації її як суб'єкта, що здатний не лише пізнавати, а й перетворювати зовнішній світ.

Важливе місце серед усіх видів діяльності займає професійна діяльність. Більшу частину свого життя людина займається обраним видом професійної діяльності, утверджуючи своє місце серед інших людей через становлення себе як фахівця в певній сфері (сферах). Особистість фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, вона насамперед формується, розвивається та вдосконалюється в процесі власної активної діяльності людини як суб'єкта діяльності – праці (Ягупов, 2015 : 25).

Рівень самооцінки суттєво впливає на кількісні та якісні показники професійної діяльності. Самооцінка є детермінантою рівня професійної діяльності суб'єкта праці.

Вона визначає оцінку людиною своїх особистісних якостей, власних здібностей та можливостей стосовно змісту діяльності, в яку включена людина. Важливою умовою розвитку самооцінки є усвідомлення та оцінка власних результатів діяльності (Музика, 2016 : 216). Становлення особистості як професіонала суто індивідуальним процесом, який є результатом переплетіння зовнішніх умов та внутрішньої активності людини.

Адекватна самооцінка фахівця визначається низьким ступенем розбіжності між рівнем професійних якостей особистості й рівнем її домагань. (Міщенко, 2016 : 79). Фахівець з адекватною самооцінкою здатний досить об'єктивно зіставляти свої цілі та вміє прогнозувати результати своєї діяльності.

Спеціаліст з неадекватно завищеною самооцінкою, навпаки, береться за виконання завдань, не маючи для цього достатніх знань, умінь та навичок. Бажаючи досягти успіхів, особистість ігнорує об'єктивну ситуацію, викривлено сприймає як вимоги, які до неї висуваються, так і можливі наслідки.

Неадекватно занижена самооцінка, навпаки, не дозволяє людині діяти, робить її пасивною, невпевненою в собі. Така особистість або намагається взагалі не включатися в професійну діяльність, або обирає для себе одну вузьку сферу, виконання завдань в межах якої, не вимагає значних зусиль. Завдання, які ставлять перед собою працівники з низькою самооцінкою є легко досяжними й лише в межах конкретної сфери, добре відомої людині. Спеціалісти з низькою самооцінкою бояться невдач, осуду, знецінювання з боку оточуючих, а тому не беруться зазвичай за щось нове чи невідоме.

Людина зневірена у власних силах, відчуває постійну тривогу та знаходиться у стані стресу, що, в свою чергу, негативно відзначається на ефективності та результатах її діяльності.

Під час володіння професійною діяльністю, в особистості формується професійна самооцінка, як компонент самосвідомості, який виникає в результаті зіставлення людиною власних професійних якостей з соціальними вимогами та особистими стандартами і є ланкою в регуляції професійного й особистісного саморозвитку (Музика, 2016 : 219). Професійна самооцінка спрямована на регуляцію розвитку професійно важливих якостей для подальшої їх інтеграції в загальну структуру особистості.

Крім власного оцінювання себе та своїх досягнень, особистість фіксує оцінку себе як фахівця з боку інших осіб, колег чи керівництва.

Адекватна самооцінка дозволяє професіоналу навіть за умови невдачі, орієнтуючись на попередній досвід, оцінити об'єктивні причини помилок. Фахівці з неадекватно завищеною самооцінкою акцентують увагу лише на власних перемогах, приписуючи їй лише своїм непересічним якостям.

Спеціалісти з заниженою самооцінкою помічають лише невдачі, які, зазвичай, пояснюють власним якостям, хоча можуть й вважати, що інші люди або зовнішні лобюставини винні у невдачах. Внаслідок цього, вони починають вже наперед очікувати власні провали чи негативні наслідки своєї діяльності.

За допомогою самооцінки формується рівень професійних вимог, під яким можна розуміти бажання особи досягти певного рівня професійної діяльності.

Людина з адекватною самооцінкою здатна сформувати для себе належний рівень професійних вимог. Наслідком цього є можливість отримувати задоволення як від процесу діяльності, так і від результату.

Неадекватна сомооцінка сприяє, навпаки, сформованості неналежного рівня професійних вимог. Низький рівень домагань зумовлює відмову від

прийняття відповідальних рішень, зайняття керівних посад, кар'єрного росту чи включення в нову сферу діяльності.

Висновки. Оцінювання себе як професіонала здійснюється весь час упродовж усієї діяльності особистості. Самооцінка впливає не лише на самопочуття людини, а й на здійснення нею трудової діяльності.

Адекватна самооцінка, зокрема, й професійна, дозволяє людині успішно формуватися як спеціаліст, долаючи перешкоди на своєму шляху та отримувати задоволення від роботи.

Список використаних джерел

1. Міщенко М.С. Вплив самооцінки на рівень успішності професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. Херсон, 2016. Вип. 6 (1). С. 78–82

2. Музика О.Л. Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2016. Т. XII. Вип. 22. С. 213–231

3. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2007. 640 с.

4. Ягупов В.В. Професійний розвиток особистості фахівця : поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28.

Н.М. Шепель

студентка 4 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

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КОМФОРТНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У теоретичній частині нашого дослідження ми описали дистанційне навчання як діяльність, що опосередкована певним пристроєм, а також дослідили його психологічні особливості у порівнянні з традиційними формами навчання. До психологічних чинників ми віднесли сприйняття, осмислення і засвоєння матеріалу здобувачами вищої освіти, фрустрацію

освітніх потреб особистості (соціальна дезадаптованість та психологічна нестійкість в дискурсі сучасних реалій життя); фрагментарність і роздрібненість інформації, що, у свою чергу, призводить до збільшення когнітивного навантаження на її сприйняття (Baker, 2021).

Метою дослідження є виявлення співзалежності між особливостями сприймання дистанційного навчання та його вплив на мотивацію здобувачів вищої освіти. У дослідженні брали участь здобувачі різних спеціальностей першого рівня навчання. В особливостях досліджуваних явищ ми акцентували увагу саме на наявності в учасників навчального процесу запровадженої технології дистанційного навчання, тому особливості спеціальності не мав пріоритету в дослідженні. До емпіричної частини нашого дослідження ми долучили 25 осіб віком від 18 до 20 років. Більш детально інформація презентована у табл.1.

Таблиця 1

Особливості досліджуваної вибірки за статтю та віком

Частотний аналіз шкали «Стать»			
Кодування	Значення	Частота	Відсоток
1	«Чоловік»	10	40%
2	«Жінка»	15	60%
Частотний аналіз шкали «Вік»			
1	«18»	10	40%
2	«19»	8	32%
3	«20»	7	28%
Всього		25	100%

За результатами таблиці 1 можна побачити частотний аналіз шкали «Стать» та «Вік», що допоможе визначити фактичну та відсоткову частоту розподілу, а не лише наочне припущення. Загальна кількість спостережень складає 25, що відповідає 100% ($N - 25 = 100\%$).

За шкалою «Стать» можна бачити, що вибірка має розподіл на 60% жінок та на 40% чоловіків. За фактичною частотою чоловіків 10 спостережень, а за жінками 15 спостережень.

За шкалою «Вік» можна побачити, що більшості вибірки, а саме 40% віком 18 років, 32% досліджуваних 19 року та 28% віком 20 років.

Особливості сприймання дистанційної форми навчання були встановлені нами при обробці бланків опитування досліджуваної вибірки за їх оцінкою певних компонентів дистанційного навчання.

Задля встановлення обраних компонентів було сформовано опитування, яке складається з питань з 5 оціночних тверджень та 1 загального показника. Всі змінні відповідають 10-бальній шкалі.

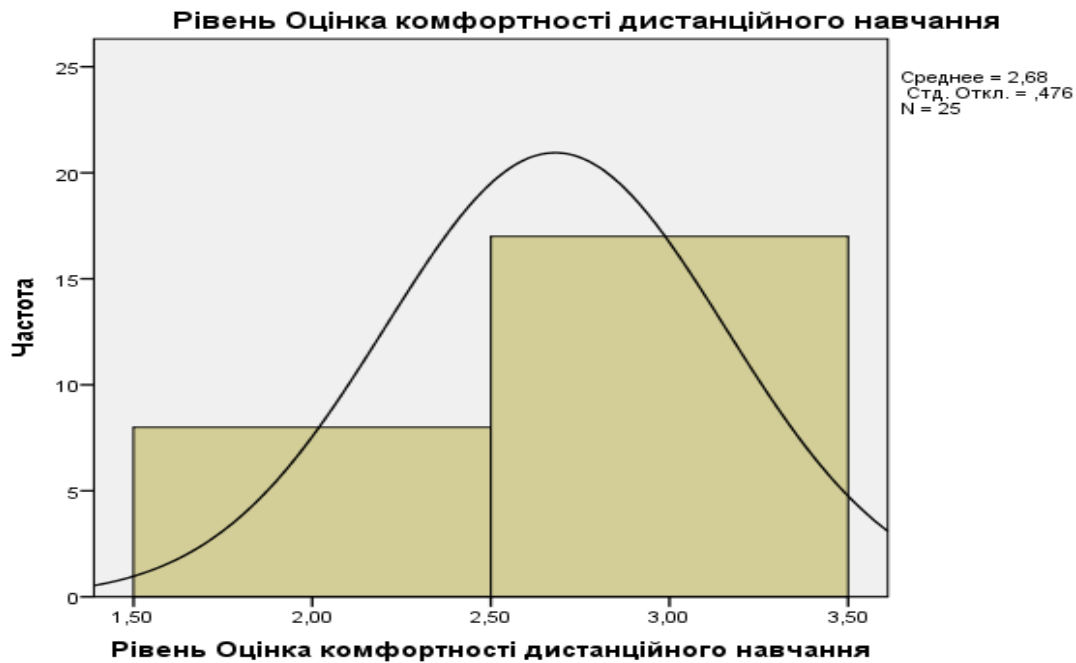


Рис. 1. Результати за шкалою «Оцінка комфортності дистанційного навчання»

За графіком можна встановити, що вибірка має правобічний розподіл, тобто більшість вибірки має дещо вищі показники за середні. Так, можна зазначити, що досліджуваній вибірці характерно оцінювати комфортність дистанційного навчання. Фактичні (частотні) значення презентовано у табл. 2

Таблиця 2

Результати за шкалою «Оцінка комфортності дистанційного навчання»

Описова статистика шкали «Оцінка комфортності дистанційного навчання»							
N	Середнє значення	Медіана	Мода	Стандартне відхилення	Розмах		
					m in	m ax	
25	7,6	8	8	1,4	4	9	
Частотний аналіз шкали «Оцінка комфортності дистанційного навчання»							
Кодування	Значення	Частота	Відсоток				
1	«Негативна оцінка»	0	0%				
2	«Нейтральна оцінка»	8	32%				
3	«Позитивна оцінка»	17	68%				
Всього		25	100%				

За результатами дослідження можна побачити аналіз середніх та частотний аналіз. Результати аналізу середніх дають можливість визначити міру центральної тенденції, стандартне відхилення та розмах. Так, представлення середнього є важливим, але це значення є дуже чутливим до числових викидів, тому треба також аналізувати медіану показника. Стандартне відхилення вказує на діапазон значення середнього, тобто чим воно менше, тим значення середнє арифметичне є стабільним. Також представлено значення розмаху, яке відображає мінімальну та максимальну оцінку або бал за зміною.

За мірою центральної тенденції можна визначити, що середнє значення 7,6 – є дещо вище за середній діапазон від 4 до 6 балів, а також варіативність значення складає 1,4, що є доволі низьким та теж підтверджує дійсність значення середнього. За частотним аналізом можна казати, що 32% (8) вибірки оцінює комфортність середньо або нейтрально, а 68% (17) вибірки оцінює комфортність високо, що вказує на прийнятність такої форми навчання у більшості.

Список використаних джерел

1. Baker, J.S. A faculty's approach to distance learning standardization. *Teaching and Learning in Nursing*, 11(4), 157–162.

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Л.М. Воевідко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ОСВІТНЬОЇ КОМПОНЕНТИ «МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА»

Задля якісної підготовки майбутніх учителів необхідно надзвичайно скрупульозно підходити до самопідготовки та організації практичних занять здобувачів вищої освіти. Структура практичних занять має наступний вигляд: визначення теми, відповідної мети, завдань з інструкціями до їх виконання; актуалізація опорних знань, вмінь, навичок та компетентностей; вибір необхідного обладнання, матеріалів, інструментів, навчального контенту; виконання самостійної роботи під наглядом і за консультативною допомогою педагога; складання звіту; обговорення практичних результатів та їх розуміння й теоретичне пояснення здобувачами.

Обрання теми практичного заняття обумовлене програмовими вимогами та є зафіксованою у робочій програмі з навчальної дисципліни. Необхідно ретельно дотримуватися послідовності та залучення тем для практичних занять із здобувачами, щоб не порушувати логіки освітньої компоненти. Мета практичного заняття повинна базуватись на цінностях задля формування у студентів всіх необхідних знань вмінь, навичок та компетентностей щодо майбутньої музично-педагогічної діяльності. Інструкції повинні носити рекомендовані вимоги, а не догматичні норми, для найоптимальнішої підготовки з виявом креативності кожного студента в силу своїх задатків та у відповідності до теми практичного заняття. Здобувачі мають вміти використовувати всі свої опорні знання та уміння, які забезпечать якісне виконання практичного завдання. Вибір необхідних матеріалів, обладнання, інструментів, навчального контенту, технічних засобів навчання здійснюється виходячи з теми та мети кожного практичного заняття з навчальної дисципліни.

На практичних заняттях передбачається як перевірка засвоєння лекційного матеріалу здобувачами вищої освіти, так і самостійне опрацювання навчального контенту передбаченого програмовими вимогами для самостійної роботи. Самостійна робота студентів в силу сутнісного навантаження набула концептуального сенсу у сучасній освітній галузі. Самостійна навчальна робота здобувачів передбачає різноманітні види індивідуальної та колективної, або групової навчальної діяльності, яка може

здійснюватися на практичних навчальних заняттях та в поза аудиторній роботі згідно запропонованих завдань та під керівництвом викладача. Реалізація даних настанов вимагає від здобувачів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань, застосування креативних рішень у підготовці до практичних занять. Найбільш поширені види самостійної навчальної роботи здобувачів з освітньої компоненти «Музична педагогіка» є: праця з підручником, навчальним посібником, дидактичними матеріалами, словниками, персональним комп'ютером, вивчення методичних систем української та світової музичної педагогіки, моделювання уроків з опорою на музично-педагогічну спадщину провідних педагогів, виготовлення наочності, підбір шкільного пісенного репертуару з урахуванням вимог українських та зарубіжних педагогів щодо репертуарної політики, створення навчального контенту для здобувачів освіти з допомогою персонального комп'ютера, написання рефератів, створення тестових завдань, самостійні спостереження музично-педагогічної діяльності.

Слід наголосити на тому, що за дидактичною метою самостійну навчальну підготовку до практичних занять студентів можна поділити на підготовчу, спрямовану на засвоєння нових знань, тренувальну, узагальнююче-повторювальну й контрольну. Для перевірки знань, умінь навичок та компетентностей студентів варто використовувати творчі завдання, тести, контрольні запитання та ін. Також, усі види творчих робіт мають носити самостійний характер, причому, завдання можуть бути як фронтальними так й індивідуальними. Самостійні навчальні роботи студентам даються з урахуванням їхніх особливостей та пізнавальних можливостей. Система даної роботи передбачає обґрунтовану послідовність, ускладненості їхнього змісту в чіткій залежності від самостійності студентів у вирішенні навчальних завдань з навчальної дисципліни.

Зауважимо, що педагогічна ефективність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від якості керівництва, тому необхідно достеменно опрацювати систему завдань з чітко визначеною метою та алгоритмами дій. При цьому необхідно навчити здобувачів вищої освіти використовувати раціональні прийоми розумової праці та вмінь вносити корективи у виправленні помилок, підведенні підсумків, аналізуванні та належним оцінюванням самостійної роботи у відповідності до критеріїв оцінювання з освітньої компоненти.

Кожне практичне заняття передбачає детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни і формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованого завдання. На практичних заняттях з освітньої компоненти передбачається використання таких аспектів роботи:

- робота з першоджерелами, куди входить розгляд наукових, методичних статей науковців з подальшим обговоренням та аналізом,

обов'язково, з проведенням паралелей щодо практичних застосувань у закладах освіти під час практичної підготовки;

- підготовка теоретичних питань до практичних занять та тем у рамках робочої програми;

- робота над тестовими завданнями для школярів різних вікових категорій з обговоренням доцільності, сутності та критеріїв добору тестових питань та їх оцінювання;

- робота з практичного використання музично-педагогічних систем українських та зарубіжних музично-педагогічних технологій, систем минулого та сучасності;

- алгоритми створення моделей уроку «Мистецтво» з використанням рекомендацій українських та зарубіжних діячів музичної педагогіки;

- робота із набуття студентами вмінь, навичок та компетентностей щодо вимог до формування музичних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти;

- аналіз та порівняння методичних систем музичного навчання учнів у провідних музично-педагогічних діячів, пошук оптимального їх використання сучасною українською школою;

- моделювання педагогічних ситуацій з опорою на музично-педагогічну спадщину провідних музично-педагогічних концепцій;

- робота над підбором наочності та іншого навчального контенту у відповідності програмам Нової української школи;

- робота над формуванням та розвитком креативного мислення здобувачів як майбутніх вчителів у закладах загальної середньої освіти;

- проведення самостійних спостережень та аналізування музично-педагогічної діяльності вчителів Нової української школи (Воевідко, 2022 : 66 – 67).

Висновки. В умовах інтеграції України у світовий освітній простір питання якісної підготовки до практичних занять здобувачами має концептуальний характер. Майбутні вчителі мають стати неповторною, патріотичною, інноваційною і творчою особистістю, стати здатними здійснювати освітню діяльність на високому професійному рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг. Вирішення цієї проблеми навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Здобувачі вищої освіти мають перейти з категорії пасивних споживачів знань, до активного їх творця, що вміють побачити, проаналізувати та сформулювати проблему (завдання), проаналізувати шляхи та алгоритми її розв'язання, знайти оптимальний результат і довести правильність свого вибору чи переконань.

Список використаних джерел

1. Воевідко Людмила. Музична педагогіка : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2022. 240 с.

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

TO THE PROBLEM OF ACTUALIZING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

According to the nature of the role performed in the communication process, initial and reactive types of oral translation activity are distinguished in scientific literature (Arbuthnott & Frank, 2000). *Speaking* is the initial process of communication that stimulates listening. *Listening*, in turn, is *a reactive process* and, at the same time, *a condition for speaking*.

According to *the direction of speech expressions*, receptive and productive types of oral translation activity are distinguished in scientific literature (Beauvillain, 1994). Thanks to *receptive types of translation activity* (in oral activity we mean *listening*), a person receives and further develops the processes of a speech message. Thanks to *productive types of translation activity* (in oral activity it is *speaking*), *the presentation of a speech message* is carried out. Both *listening* and *speaking* involves different forms of speech. There are two such forms of oral translation activity. They are *external* and *internal* ones (Brédart, 1991).

The activities are implemented using *a set of actions and methods* of their implementation, which are called *operations*. Each activity ends with *a certain result*. In the case of *a positive result the goal of the activity is achieved*. In addition, the activity is characterized by *planning* (the means and conditions of its implementation are determined), *purposefulness* (since all actions are motivated by its motives, but there are those ones, which have the aim of achieving the goal), *structurality* (the presence of actions and operations).

The basis of teaching Phraseology are Linguodidactic Approaches, patterns, principles that determine the appropriate choice of methods, techniques and teaching aids, provide the appropriate level of mastering the content of the school course of Phraseology and the formation of relevant skills and abilities of students.

In such a way we formulated the laws of learning: constant attention to the matter of language, its sound system; understanding the semantics of language units; the ability to learn the norms of literary language; the assessment of the expressive possibilities of the native language; the development of language sense, gift of speech; advanced development of oral speech; the dependence of speech skills on Grammar and Vocabulary.

These general patterns should be designed to study Phraseology, focusing on the following aspects: understanding the semantics of Language Units; the assessment of the expressive capabilities of the native language; the development of language sense, gift of speech.

In our opinion it is important to pay attention to the principles of teaching Phraseology, among which we single out:

- *systematic and consistent learning* (introduction of elements of Phraseology, that involves a systematic order of learning, in which each stage of joint activities of teachers and students is based on previous stages and opens the way to further progress);
- *accessibility* (the information is available to students in terms of their age, physical, mental, intellectual and individual abilities during the use of students their experience of intellectual, moral, physical overload);
- *the connection of learning through the whole life* (teaching Phraseology stimulates students to use acquired knowledge in practice, to analyze and to transform the surrounding reality, to develop their own views, plans and wishes);
- *consciousness in learning* (Phraseology develops a positive, serious and responsible attitude of students to learning, the influence of their understanding the vital importance of Phraseology in the foreign language);
- *actualizing students' learning activities* (Phraseology stimulates students' inner activity in a way of understanding them the essence of a particular problem, when they look for different solutions);
- *clarity* (teaching Phraseology involves the possibility of purposeful involvement of different senses in the perception and processing of educational material), etc.

We believe that in this context, in the process of teaching Phraseology the principle of openness is the most important, according to which the process of formation of phraseological knowledge, skills and abilities, in particular pedagogical conditions of formation of studied phenomenon, is characterized as an open system. Based principles are the basis of teaching Phraseology, which are implemented into the educational process, they are interconnected and interdependent.

We'll emphasize that the most important thing is to take into account specific principles, for example: the attention to the phraseological richness of the language; the selection of high-quality phraseological material; the formation of a sense of style, the gift of speech; the development of aesthetic feelings, creative abilities; the connection of language learning with speech activity; the relationships in the study of all sections of the school curriculum; the connection of language learning with the development of coherent speech.

We've to note that it is advisable to use principles that are based on comparing the words and the reality denoted by the words, actualizing lexical and grammatical meanings of the word, units of lexical paradigm comparing the words with each other, lexical units and Phraseology in their fields, word history or Phraseology with Lexicology. It is important to choose the most effective methods and techniques of teaching, among which we mainly use methods of forming phraseological skills in the English language and our speech (grouping them by thematic and semantic features, analyzing of functional characteristics of Phraseology in fiction, providing stylistic experiment, proposing the reproduction of text with Phraseology, the theory of construction the sentences).

Since contemporary Humanities Education the ability to see a linguistic fact

in a broader context was involved. The most tasks of different researches should be based on textual materials that ensure effective learning of language units and clearly demonstrate their functioning in the language, which are necessary for speech development. The use of the method of observation and the analysis of language phenomena contributes to the activation of cognitive activity of each student according to the perception and understanding of new theoretical material. In the process of observation, students are also instilled with the ability to find the main characteristics independently, which are as a result of the search formulating concepts, rules, conclusion and justifying practical actions. This method should be used to study systemic relationships between phraseological units in the analysis of their role, functions and paradigm.

Training exercises are an effective method of forming phraseological skills. We distinguish two groups of exercises, which we propose to students to form their abilities: 1) *proper exercises*, actualizing phraseological units (they actualize the meaning of phraseological units, their characteristics, structure; phenomena of polysemy, synonymy, antonymy, etc.); 2) *combined exercises* – phraseological-stylistic, phraseological-grammatical and phraseological-lexical exercises) (phraseological phenomena are recognized on the basis of attitude to the topic of lexical, grammatical or other nature).

Thus, the teacher has to convince students that knowledge of Phraseology is important, because correct and accurate use of phraseological expressions allows us to actualize our mind, abilities to speak with humor and accuracy, to avoid clichés and to choose the most appropriate unit from a series of phraseological units. Psycholinguistic data on the interaction of primary linguistic consciousness (formed under the influence of the native language) and secondary linguistic consciousness (using the language having been studied) are of great importance for our research. As a result of our scientific psycholinguistic research it was established:

1) a translator who constantly translates from language A to language B often loses the ability to speak competently by use of language A (units of language A create closer associative links with units of language B than with each other in the paradigm of one language);

2) the person who translates from A to B and from B to A has considerable difficulties in formulating a certain statement in both language systems;

3) long-term translation skills lead to the formation of direct associative links between units of language A and units of language B, and this situation negatively affects the stylistic characteristics of the translated version.

We think, that the data of psycholinguistic observations are the means of modifying existing models of implementation of translation activities. We propose a universal Transformational Model of English-Ukrainian Translation as the most possible translation model. We believe that this model includes three stages: 1) the analysis, during which the surface structure in language A is reduced to a set of grammatical transformations (the analysis taking into account grammatical relations and meanings of linguistic units); 2) transferring the analyzed material

from language A to language B; 3) the reconstruction or final adaptation of the final message taking into account the norms of the language having been used to translate the text.

Conclusions. We proved, that grammatical transformations were one of the methods of semantic analysis of the original text and one of the ways of constructing the final statement. However, reducing the translation to only grammatical transformations somewhat simplifies the real process of translation, since it uses both lexical-syntactic paraphrasing and semantic modifications due to situational-pragmatic factors, etc. As a result, the translation itself is considered by us as a combination of three components: on the one hand, it is a product, on the other one, it is a certain number of technologies, and on the third hand, it is a process of combining (for the translator) a certain set of signs (the original text) and taking into account the effectiveness of semantic perception by the recipient of a set of signs offered to him/her by the translator.

Literature

1. Arbuthnott K., Frank J. Executive control in set switching : Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. Vol. 54. 2000. P. 33–41. URL: <https://doi.org/10.1037/h0087328>.
2. Brédart S. Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 20. 1991. P. 123–137. URL: <https://doi.org/10.1007/bf01067879>.

Nataliia Khupavtseva

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

Liana Onufriieva

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

PEDAGOGICAL FACILITATION AS A WAY OF INCREASING THE PRODUCTIVITY OF EDUCATION

Pedagogical facilitation is a process of increasing the productivity of education (teaching, upbringing) and the development of the subjects of the professional pedagogical process due to their special style of communication and personality of the teacher. In the process of pedagogical facilitation, we invite teachers and pupils to do everything together. We also propose to distinguish between a teacher (who educates his/her pupils, «pulling» them to a certain level) and a teacher (who helps pupils in their own learning activities). We'd argue that one should be a teacher, the other person wouldn't be. This actualizes insufficiently important role of the Teacher in a real process of schooling, that requires great self-

esteem, remarkable personal potential, impeccable skills of constructive interaction (Engle, 2002). The teacher as a professional specialist is characterized by special empathy: he/she sees and hears all the troubles, mistakes and failures, is able to help, but only when his/her help is really necessary. A real teacher never shows initiative on his/her own, he/she doesn't even always attract attention, but he/she knows how to do everything in such a way that the pupils themselves are active (Pimperton & Nation, 2010). We speak about this when we criticize «the traditional school» approach to learning by the type of simple transfer of information. We emphasize that the learning process should be done through personal growth. Under this approach, the teacher should be more of a facilitator (a person who greatly facilitates the initiative and personal interaction of pupils with each other) than the actual initiator of personal development; pupils should be supported more than evaluated.

We also believe that mastering the skills of emotional teaching is quite important for a teacher who creates the most positive conditions for the personal growth of his/her students and himself/herself. In addition to the actual teaching of his/her subject, the teacher should actualize emotional manifestations (his/her own and the students') as containing a special meaning. A teacher who is indifferent to the feelings and experiences of students always faces difficulties in the process of teaching academic subjects. The more experienced the teacher is, the more attention he/she pays in the class to the emotional mood in the class as a whole and to each student in particular.

We think that there are three skills of such kind of emotive teaching, which can be called pedagogical facilitation techniques (empathy, respect, sincerity):

- teachers ignore the emotional manifestations of their students, thereby causing their aggression. In such a way teachers' statements, as a rule, do not correspond to the person's feelings, they are not sincere, except of some individual cases when they condemn and blame schoolchildren;

- the teacher reacts not to the real feelings of each student, but to those people whom he/she himself/herself suggests to him/her, in his/her own statements he/she is only sometimes sincere, but he/she tries not to show positive emotions;

- the teacher reacts only to the superficial feelings of the student, but does it quite precisely and often he/she is not afraid to express both positive and negative feelings, but does not confirm it out loud, expresses his/her feelings in a non-verbal way;

- the teacher reacts to the hidden, deep feelings of each student, thereby helping students to realize why the person feels what he/she feels, gives a sincere reaction both at the verbal and non-verbal level, both positive and negative evaluation, while a negative assessment in no way degrades the student's sense of self-worth.

In our opinion, the phenomenon of reflected subjectivity is revealed in the process of facilitative interaction. In its emergence, the subjective parameters of the teacher's personality, which are understood and necessarily are taken into account by the students, play a significant role. From the psychological image of the teacher,

these parameters are explained in the personal sphere of the students. The image of the teacher can be both a real and imaginary one. In some cases, the imaginary image is, at the same time, real in terms of the effectiveness of influence, like, by the way, a real teacher. In such facilitative interaction the teacher's subjectivity is broadcast, namely his/her ability to make meaningful transformations in the structure of the students' personality.

So, we proved, that one of the significant constructive phenomena of facilitative interaction is a psychological status of the individual, without the acquisition of which there cannot be a process of active, consistent progressive development and self-development of the individual. Psychological status characterizes play not only the student's real place in the system of interpersonal relationships, but also the position in the class, in a family, peer groups. They also depend on that situation how he/she attributes to himself/herself. The need to build oneself as the individual, to get self-improvement, etc. does not arise spontaneously – it is formed in the process of facilitative interaction. It is the pedagogical influence that allows the student to realize the difference between “Me-real” and “Me-ideal”, without which personal development cannot take place. Facilitative interaction performs the function of not only helping and protecting the child from insecurity, fear of failure to complete educational tasks, but also helps to establish the student's status, form his/her role position. Facilitative interaction involves considerable attention given to a person in a situation where he/she is still objectively unsuccessful; this attention may take the form of either direct utterances or implicit frames or scripts. Facilitative interaction also involves the student's implementation of influences on another person. In turn, exerting a facilitative influence on the student, the teacher addresses his/her personality regardless of his/her failures and successes, mistakes and achievements. Thus, for the effective facilitative interaction the unconditional acceptance of the other becomes decisive, and final results of the facilitative interaction, grades from the educational subject, and some more external features are unimportant. Facilitative interaction should be with each child, and for this process it is only necessary to see and actualize attention to his/her strengths constantly.

Models of facilitative interaction are not created by themselves. They have socio-cultural significance, reflect the specifics of a teacher's life path, his/her age, personal characteristics, as well as the level of professional competence and pedagogical creativity. Analyzed phenomena of facilitative interaction make it necessary to match the peculiarities of the organization of this interaction to the psychological characteristics of the participants of the educational process. To reach this the teacher has to master the techniques of psychological diagnosis, correction and counseling. In this case pedagogical actions will not be exploratory or indicative in nature, but they are balanced and scientifically based.

So, we insisted on the need to take into account the following approaches to create an environment in classes that is the most optimal for solving educational tasks based on the cooperation of the teacher with pupils:

- ♦ *interactive ones*, based on the freedom of those people who are studying;

in this case feedback in the “Teacher – Pupil” system deals with the organization of productive communication between the teacher and schoolchildren, taking into account the reactions of pupils and optimizing the educational environment in order to increase the effectiveness of the learning process, which is more much important. Interactive learning methods include, in such a way, educational discussions, heuristic conversations, debates and various role-playing and simulation games that simulate situations, which are arisen in the process of solving problems and tasks by schoolchildren;

◆ *facilitative approach*, which involves creating an environment in classes that is optimal for solving tasks and problems based on the cooperation of the teacher with schoolchildren, the acceptance and constant support of pupils, faith in their abilities, opportunities based on mutual respect and trust. The facilitative approach promotes the development of an active personal position, the most complete satisfaction of cognitive and creative needs, and, therefore, self-realization of pupils.

So, the teacher should help pupils solve not only educational, but also personally significant tasks; in this situation facilitative interaction should come to the rescue. However, in the pedagogical process, the schoolchildrens’ success/failure is the main indicator of their failures and achievements during their entire staying at school. A high level of success is usually associated by parents with the general well-being of the pupil, and low success is perceived as an indicator of considerable difficulties, the schoolchildren’s disadvantages. The latter significantly distorts and complicates the pupil’s position, because the variety of psychological factors that influence the organization of facilitative interaction, and they are often replaced by one of them. At the same time, such characteristics of a schoolboy as business and collectivist orientation, highly developed abilities, appearance, personal attributes, age, sociability, willingness to help a friend, manners of behavior, which remain unaccounted for or not taken into account.

Thus, the theoretical analysis of the scientific literature convincingly shows that facilitative interaction really greatly facilitates, promotes, stimulates the organization of the educational process in modern secondary schools, activates the personal development of pupils, which is closely related to giving them greater freedom and responsibility within a general paradigm of humanizing interpersonal communication at school.

Literature

1. Engle R. W. Working memory capacity as executive function. *Current Directions in Psychological Science*. 2002. Vol. 11. P. 19–23. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160>.
2. Pimperton H., Nation K. Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*. 2010. Vol. 62(4). P. 380–391. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>.

OSOBLIWOSTI ZBEREŻENНЯ PSYCHICZNOGO ZDOROV'JA OSOBIŠTOŠTI

Krystyna Barłóg

Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski

RODZINA Z OSOBĄ Z CHOROBAŃ PRZEWLEKLĄ JAKO SYTUACJA GRANICZNA

Czas, los i życie ludzkie nie tylko, że jest nieprzewidywalnym procesem konstruktywistycznych zmian, ale jednocześnie jest złożonym procesem, który składa się z wielu, również pełnych trajektorii cierpienia sytuacji. W ujęciu egzystencjalnym w bieg ludzkiego życia wpisują się również obok sytuacji typowych te, które obejmują traumatyczne doświadczenia i problemy dotyczące ludzkiej egzystencji. Sytuacje graniczne odnoszą się do pewnych decydujących o ludzkim życiu wydarzeń (Wrona, 2015, s. 11). To właśnie sytuacje graniczne «*ultimate situations*» dotyczą tak niepowtarzalnych doświadczeń, że prowokują myślenie o nietrwałości życia, usytuowane w ramach ludzkiej egzystencji, nieustannej walki czy cierpienia, a nawet śmierci. To sytuacje graniczne prowadzą do refleksji, przewartościowują ludzkie życie, i stają się punktem odniesienia do zrozumienia na nowo ludzkiego życia (Jaspers, 1978, za Wiśniewska, 2015). W sytuacjach granicznych, które ciągle towarzyszą człowiekowi, człowiek staje w obliczu doświadczania egzystencji, życia, świata, jego doświadczenia emocjonalne umożliwiają mu poznanie sensu, czy może jego bezsensu.

W literaturze autorzy dokonują wielu klasyfikacji sytuacji granicznych. Zaliczają do nich m. in. wydarzenia krytyczne (*critical life events*), zdarzenia krytyczne (*critical incident*), fazę krytyczną, okres krytyczny (*crisis stages*), sytuację kryzysową, kryzys, społeczny przełom życiowy, punkt przełomowy, epizody nuklearne, doświadczenia szczytowe, doświadczenia dna, doświadczenia krystalizujące czy punkt zwrotny (Wrona, 2015, s. 9-23). Są to więc kluczowe doświadczenia emocjonalne człowieka, pewien okres wrażliwości, a nawet najbardziej negatywne doświadczenie uruchamiające emocje i refleksję (Wrona, 2015).

W biegu życia czas powoduje, że ludzkie życie się zmienia, balansuje między zdrowiem a chorobą, z przewagą choroby. Dzisiejsze nastawienie na młodość, rozrywkę, indywidualizm potrzeb czy sukces powodują, że choroba czy starość należy do sytuacji granicznych przed którymi ucieka współczesny człowiek, czy nawet rodzina. Łączy się to często z bólem, bezsilnością, koniecznością pomagania, wyrzeczeń, wstydem czy zmęczeniem. Dzisiejsza współczesność powoduje, że starość, choroba zwłaszcza choroba przewlekła bliskiej osoby staje się sytuacją zbyt trudną, bezowocną, wyczerpującą, przepełnioną niekontrolowanymi emocjami i postawami.

Choroba przewlekła członka rodziny zmienia sytuację całej rodziny. Chorzy przewlekle mogą mieć bowiem tendencję do powikłań, nagłych stanów zaostrzeń

choroby, złego samopoczucia czy częstych pobytów w szpitalu. Długotrwały czas trwania sytuacji chorobowej członka rodziny powoduje zmęczenie rodziny, opiekunów oraz wymaga długotrwałej, całodobowej opieki, pomocy i wsparcia. Rodzina, opiekunowie doświadczają więc sytuacji granicznej spowodowanej opieką nad osobą chorą, której często towarzyszy ból, płacz, zniecierpliwienie, czy negatywne emocje jak: niepokój, lęk, niezadowolenie (Konieczna, 2015). Osoby z rodziny, opiekunowie powinni towarzyszyć osobie z chorobą przewlekłą w jej przeżyciach i negatywnych emocjach, w bólu w cierpieniu. W sytuacji chorobowej człowiek wchodzi w stan permanentnego zagrożenia, któremu towarzyszy lęk o przyszłość, przekonanie, że stan chorobowy się pogarsza, bezradność oraz poczucie osamotnienia. Adaptacja osoby z chorobą przewlekłą do coraz to bardziej trudnej dla niej sytuacji zmiany jest niezmiernie trudna. Jest to przykre, nowe doświadczenie, które zaburza dotychczasowe funkcjonowanie osoby, ale i rodziny, opiekunów. Człowiek postrzega swoją sytuację z perspektywy krzywdy, z takimi negatywnymi emocjami jak żal, smutek czy rozpacz. Również rodzina, opiekunowie czują się zmęczeni taką sytuacją, osamotnieni w trudnościach związanych z całodobową opieką i zaangażowaniem w pomoc w procesie pogodzenia się chorego człowieka, adaptowania się do niekorzystnych zmian w jego wyglądzie, funkcjonowaniu, ograniczeniu aktywności. Rodzina w takiej sytuacji powinna uczestniczyć w procesie pogodzenia się osoby chorej z jej niepełnosprawnością, z jej ograniczeniami i bólem (Konieczna, 2015). W procesie budowania zmiany sytuacji osoby z chorobą przewlekłą rodzina, czy opiekunowie muszą afirmować wiarę w możliwość rozwijania samoskuteczności i poczucie, że życie ma sens nawet w cierpieniu. Sytuacja graniczna, doświadczenie graniczne może być źródłem siły i prowadzić do wewnętrznej dojrzałości osoby, lub może mieć wymiar destrukcyjny. U podstaw tych uzasadnień dominuje humanistyczne upodmiotowienie osoby ludzkiej jako wartości, i wartości jej egzystencji. Istotna jest jej godność. J. Hartman, J. Piasecki piszą, że można ją ograniczyć do kilku konotacji: każdy chce być traktowany nie gorzej od innych, każdy chce mieć dostęp do godnej opieki i leczenia, każdy chce być traktowany życzliwie, oraz każdy chce korzystać w czasie choroby ze wsparcia najbliższych (B. Szczupał, 2015, s. 298).

Bibliografia

1. Konieczna (2015). Choroba przewlekła dziecka jako sytuacja graniczna (w:) J. Wiśniewska red. Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia. Wyd. APS Warszawa.
2. Szczupał B. (2015). Dobrom pacjenta czy wola pacjenta – wybrane dylematy w sytuacjach granicznych (w:) J. Wiśniewska. Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia. Wyd. APS Warszawa.
3. Wiśniewska J. red. (2015). Wstęp. (w:) J. Wiśniewska. Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia. Wyd. APS Warszawa.
4. Wrona (2015). Sytuacje graniczne w chaosie pojęciowym (w:) J. Wiśniewska red. Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia. Wyd. APS Warszawa.

С.В. Куриця

соціальний педагог ліцею №8 м. Кам'янця-Подільського,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НЕБЕЗПЕКИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Кожна травматична подія залишає після себе рану. А з початку повномасштабної війни майже в кожного українця травма супроводжується страхом, безпорадністю або жахом.

Ситуація на території України, котра пов'язана з воєнними діями та існує вже тривалий час, змушує багатьох дітей із батьками втікати зі свого міста та залишати рідну домівку. Страх за рідних і власне життя, відсутність стабільності і повсякденності, зіткнення зі смертю та жорстокістю залишають жахливі образи у свідомості дітей. У них з'являються дуже неприємні відчуття. Рівень стресу і реакція після травматичної події залежить від близькості до загрозливого подразника, а також від його інтенсивності та тривалості.

Найістотніший вплив на особистість дітей спричиняють гострі психологічні травми і хронічні психотравмуючі дії, які є ситуаціями підвищеного ризику і, власне, призводять до виникнення дезадаптивних реакцій. Як вважає В. Дорозцева, такими гострими психологічними травмами для дитини є фізичне та сексуальне насильство, смерть близької людини, втрата батьків. Також у дослідженнях останніх років йдеться про негативний вплив на психіку дитини катастроф, нещасних випадків, фізичних травм, котрі одержуються в результаті транспортних аварій тощо. До цієї ж категорії травм відносяться і хірургічні операції.

Діти відрізняються тим, що вони дуже залежні, і не можуть самі забезпечити свою безпеку, тому діє інстинктивна програма – емоційно-поведінковий комплекс. Він змушує прагнути бути поруч із близьким дорослим, мати з ним контакт і бути впевненим у тому, що, якщо раптом щось трапиться, то дорослий буде поруч. Так закладено природою. Цей дорослий не обов'язково має бути мамою, це близьке коло людей, котрі знаходяться поруч, і є емоційно значимими для дитини.

Якщо психологічна травма у дитини була дуже сильною або травматичні події повторювалися багато разів, хвороблива реакція може зберігатися впродовж багатьох років, і дитина може знаходитися тривалий час в стані посттравматичного стресу. При ПТС спостерігаються наступні клінічні симптоми: невмотивована пильність, нав'язливі спогади, думки, образи, фізіологічна реактивність, прагнення уникати всього того, що пов'язане з травмою, депресивні переживання, виникає відчуття несхожості на інших, неможливість переживати радість від життя, підвищена

збудливість, регрес в поведінці, агресивність щодо інших, низький рівень самооцінки, безсоння.

Травматичний досвід пов'язаний із ризиком втрати власного життя чи здоров'я, або життя і здоров'я близької людини. Діти, які є безпосередніми свідками драматичних подій, таких, як смерть близької людини, бомбардування міста, руйнування будинків внаслідок бойових дій, також можуть зазнати психологічної травми.

Перша реакція на травматичну подію супроводжується такими відчуттями як страх, безпорадність, відчуття втрати контролю та безпеки, дратівливість або замкнутість, гнів. Реакція дитини, яка зазнала травматичного досвіду, може бути різною.

Варто зазначити, що навіть найсильніший стрес і виражені фізіологічні реакції організму зазвичай зменшуються у випадку, коли дитина знаходиться в безпечному місці. Посттравматичний стресовий синдром після травматичної події спостерігається не у всіх дітей. Особливості особистості, попередній досвід, близькість турботливої мами чи тата, швидка психологічна та, за потреби, медична допомога, перебування у безпечному місці, використання техніки подолання стресу, особливості віку та статі дитини, рівень шкільних досягнень та інші чинники сильно впливають на те, як дитина реагуватиме на травматичну подію.

Дитина, яка зазнає раптової, несподіваної втрати, особливо потребує допомоги і підтримки батьків, відчуття впевненості в їх турботі, спокою, повсякденності та передбачуваності.

Під час контакту з дитиною допомагає уважність, емпатія, вміння слухати та бути щирим у своїй поведінці та емоціях. Підтримка дітей, які потрапили у травматичну ситуацію, це, перш за все, надання їм безпечного притулку та місця, де вони можуть подбати про себе. Матеріальна, фінансова та емоційна підтримка дуже потрібна дитині та родині.

У ситуації, коли ми усвідомлюємо, що дитина пережила дуже важку травматичну ситуацію, варто приділити їй особливу увагу і щодня перевіряти як у дитини справи – чи залучена вона до гри, повсякденних обов'язків, як проявляє себе у стосунках з однолітками.

Важливо розуміти, що соціально-психологічна робота з дітьми, котрі пережили травмуючі події, носить, в першу чергу, захисний і профілактичний характер та спрямована на вирішення питань, пов'язаних із забезпеченням дотримання прав дитини, та на попередження й протидію негативних факторів, які спричиняють або можуть спричинити поглиблення кризового стану.

Висновки. При здійсненні захисної діяльності особливу увагу слід приділяти дітям з числа внутрішньо переміщених сімей, та дітям, чії батьки перебувають на війні або загинули. У соціально-педагогічній та психологічній роботі з цими категоріями громадян важливо пам'ятати, що вони можуть мати специфічні потреби. Саме тому провідними повинні стати

діагностичний (виявлення цих потреб) та захисний і посередницький напрями професійної діяльності психолога та соціального педагога (подальше задоволення потреб клієнтів шляхом співпраці з різними суб'єктами соціальної, соціально-педагогічної та психологічної діяльності).

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби : методичні рекомендації. За наук. ред. В.Г. Панка. Київ : Укр. НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

2. Івано-Франківський обласний центр практичної психології і соціальної роботи. Кризові центри. Режим доступу : <http://ippo.if.ua/predmety/ocppsr/index.php?r=site/anot&id=379>

3. Клавдія Герберт. Розуміти травматичний досвід. Путівник для безпосередніх учасників та їхніх родин. Львів : Видавництво «Скриня», 2015. С. 72

А.Ю. Скавронська

студентка 4 курсу спеціальності 053 «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний 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

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ТА ОБСЕСИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РОЗЛАДУ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Тема посттравматичного стресового розладу та обсесивно-компульсивного розладу сьогодні є актуальною як ніколи раніше. Багато людей навіть не підозрюють, що в них присутні симптоми ПТСР та ОКР, і тому можуть жити багато років з цими розладами, не лікуючи їх. Тому дуже важливо популяризувати цю тему у суспільстві.

Згідно з даними статистики, близько 10% населення планети (з них 6,3% – жінки та 3,7% – чоловіки) мають симптоми ПТСР. Обсесивно-компульсивний розлад уражає приблизно у 2,3% людей у певний момент їхнього життя, з однаковою ймовірністю чоловіків і жінок. Зазвичай симптоми ОКР проявляються до 20 років. Дуже рідко це відбувається після 35 років. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) виникає у людей, які одноразово або періодично переживали події, що носять травмуючий

характер, і мають надпотужний вплив на психіку. Травма – реакція психіки на подію, що травмує.

Після травмуючої ситуації настає гостра реакція на стрес. Стрес – це неспецифічна відповідь організму на будь-яке представлене йому роздратування, що перевищує певний поріг. Але треба враховувати, що цей поріг у кожної людини різний. ПТСР може бути надзвичайно важким, оскільки люди часто переживаючи свій найбільш травматичний досвід, можуть справлятися з цими стресовими та складними симптомами різними способами. Чинниками, які впливають на розвиток ПТСР та ОКР, є травмуючі події, які виходять за рамки типового стресу: це смерть, важкі тілесні ушкодження, різні види насильства, стихійні лиха, бойові дії, безпосереднім учасником або свідком яких є особа. Для дітей травмуючими можуть бути ситуації, пов'язані з домашнім насильством – у тому числі, коли дитина є свідком, хірургічними втручаннями, шкільним булінгом.

Обсесивно-компульсивний розлад (абр. ОКР) – це нейрогенне психічне порушення, яке входить до десятки найпоширеніших захворювань сучасного населення. ОКР характеризується наявністю obsesій та/або компульсій. Obsesії – це повторювані та постійні думки, спонукання чи образи, які сприймаються як нав'язливі і небажані, тоді як компульсії – це повторювана поведінка або психічні дії, які людина відчуває та бажає виконати. Obsесивно-компульсивний розлад відрізняється від ПТСР наявністю ритуалів, які людина повторює постійно, або в певний період часу. Розрізнення між наявністю субклінічних симптомів і клінічним розладом вимагає оцінки низки факторів, у тому числі індивідуального рівня дистресу та порушення функціонування. Серед поширених компульсій – миття рук, підрахунок речей і перевірка, чи зачинені двері. Щоб вони стали діагнозом, такі дії мають спричинити неспокій і займати в пацієнта більше, ніж годину на день (Oldham, Schatzberg & Widge, 2013).

Поки що невідомо, чому виникає цей розлад. Проте існують певні докази того, що серед причин є генетична складова. На появу obsесій та/або компульсій також може вплинути дитяча травма (зокрема сексуальний аб'юз; сильна стресова ситуація) та вживання певних медикаментів (деяких антипсихотиків, які використовують у лікуванні шизофренії; інколи – літію, який вживають при біполярному розладі) та наркотиків (найчастіше амфетаміну, кокаїну).

Мета статті – на основі психодіагностичних методів досліджень дослідити особливості таких розладів, проаналізувати їх та інтерпретувати результати дослідження.

В емпіричному дослідженні, яке проводилось у м. Кам'янець-Подільський упродовж січня і лютого 2023 року, взяли участь 40 осіб віком від 18 до 30 років.

У дослідженні було використано такий психодіагностичний інструментарій: Тест «Шкала реактивної і особистісної тривожності»

Спілбергера-Ханіна (ШРОТ); Шкала оцінки впливу травматичної події (ШОВТП); Коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР; Шкала самооцінки проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Методика PCL-5; Клінічна шкала obsesій та компульсій Йель-Брауна.

Аналіз отриманих даних шкали реактивної і особистісної тривожності свідчить про те, що низький рівень РТ мають лише – 7% досліджуваних. Набагато більший показник помірної рівня, що становить 45%, і високий рівень, який складає 48% опитуваних. Це свідчить про стан дезадаптації і психічного дискомфорту, емоційних переживань, стану постійної тривоги. Узагальнені показники рівня особистісної тривоги у дорослих складають: низький рівень особистісної тривожності (ОТ) – 5% досліджуваних, помірний рівень складає 30% і високий рівень ОТ наявний у 65% опитаних.

За результатами методики «Шкала оцінки впливу травматичної події (ШОВТП)» описано вплив травматичної події на психіку людини, методика спрямована на виявлення посттравматичного стресового розладу. У «Субшкалі «Вторгнення» виявлено, що низький рівень мають 15% опитаних, середній рівень – 20%, підвищений – 15%, і високий рівень складає 50% досліджуваних (Агаєв & Титаренко, 2016).

Показники, в яких переважає уникнення спогадів травматичної події, представлено у субшкалі «Уникнення». Низький рівень наявний лише у 5% опитаних, середній рівень у – 20%, підвищений рівень мають 10% та у 65% – високий рівень уникнення впливу подій травматичного характеру.

Показники, для яких характерне збудження, представлено у субшкалі «Збудження», було виявлено підвищені показники за всіма рівнями субшкали. Низький рівень складає 27% опитаних, середній рівень – 10%, підвищений – 20%, і високий рівень має – 43% опитаних.

За результатами психодіагностичної методики «Коротка шкала тривоги депресії та ПТСР» визначалися такі показники як наявність тривоги, стресових реакцій, нав'язливих думок, емоційної нестабільності та посттравматичного стресового розладу, 58% опитуваних пережили різні види психічних травм, та мають симптоми притаманні ПТСР. У 43% опитуваних – відсутні прояви ПТСР, депресії та тривоги.

За результатами «Шкала самооцінки проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Методика PCL-5» можна побачити, що у 75% респондентів не виявлено або мало ймовірний розвиток посттравматичного стресового розладу, у 25% виражений прояв ПТСР.

За допомогою методики «Клінічна шкала obsesій та компульсій Йель-Брауна визначалися наявність obsesій та компульсій. З результатів можна констатувати, що у – 30% респондентів немає obsesивно-компульсивного розладу, у – 50% опитуваних легкий рівень ОКР, помірний рівень ОКР присутній у 20%. Важкий та екстремальний рівень ОКР відсутній.

Висновки. Особливостями ПТСР та ОКР є те, що дані розлади можуть розвиватися під дією сильного психотравмуючого чинника, але людина може

не зважати на погіршення свого стану. Проблематика посттравматичного стресовго розладу та обсесивно-компульсивного розладу полягає в тому, що більшість людей звертаються за допомогою, коли вже симптоми вкорінюються. Тому дуже важлива своєчасна діагностика та правильне лікування у фахівців.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н.А., Коқун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с
2. Jeffrey Akaka, M.D. Carol A. Bernstein, M.D. Brian Crowley, M.D. Anita S. Everett, M.D. Jeffrey Geller, M.D., M.P.H. Marc David Graff, M.D. James A. Greene, M.D. Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5 (5th ed.). Washington, DC London, England : American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
3. Адаптація Шкали для клінічної діагностики ПТСР та опитувальника «Перелік симптомів ПТСР» для української популяції. *Психосоматична медицина та загальна практика*. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/8> (дата звернення: 06.04.2023)

В.І. Співак

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

Н.М. Дідик

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПОРУШЕННЯ СІМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Реформи, що проводилися в Україні впродовж останнім часом, істотно позначилися на соціально економічному, демографічному, репродуктивному та виховному потенціалі української родини. На даний момент простежується тенденція до відкладання вступу до шлюбу і народження дитини у зв'язку із загальним спадом рівня життя. Загалом теперішній стан сім'ї в Україні можна характеризувати, як критичний. Особливо це пов'язано з воєнними діями на території нашої країни.

Надзвичайно сильним негативним фактором у вихованні дітей стає сам факт розлучення сім'ї. Залишення сім'ї батьком (а нині й матір'ю), що, як, правило супроводжується офіційним розірванням шлюбу, може різко змінити

морально-психологічний стан дитини і часто має руйнівний вплив на її психологічний світ, поведінку, віру в морально-духовні цінності та ідеали людей.

Проведене у Польщі дослідження ступеня задоволення основних соціальних потреб дітей від 6 до 16 років із неповної сім'ї свідчить, що у 52,4 % обстежених дітей не задовольняються психосоціальні потреби, а 49,3 % дітей відчувають невдоволення у сфері соціально-матеріальних потреб (погане харчування, відсутність нормальних житлових умов тощо). У 37,4 % дітей залишаються нереалізовані пізнавальні потреби забезпечення відповідних умов, допомога дитині у навчанні з боку школи і сім'ї, позашкільний розвиток тощо. Не задоволені реакційно-оздоровчі потреби (організація вільного часу в сім'ї, школі і поза школою участь в різних формах відпочинку тощо) вказує 38,7 % дітей, а у 36% опитаних не задоволені потреби в соціалізації; майже кожна четверта дитина відчуває потребу активної участі в житті класу, сім'ї, групи ровесників, учнівської організації.

У 35,2 % дітей не задоволені потреби у сфері творчої діяльності та участі у культурному житті, зокрема позакласній і позашкільній діяльності, а 27 % від загальної кількості дітей зовсім не беруть участі в творчих заняттях і діяльності.

Дані досліджень дозволяють стверджувати, що дисгармонійні відносини в родині, що розпадається, конфлікти і сварки чоловіка і жінки, що передують розлученню, виявляються важливим фактором, що впливає на успішність подолання дітьми його наслідків. Зростання числа проблем і реакцій дезадаптації дітей констатується у ворожій конфліктній родині як до розлучення, так і тривалий час після нього. Іншими словами, якщо ви хочете заподіяти менше шкоди своїм дітям і ваш шлюб розпався, – розлучайтеся мирно. Типовою поведінковою реакцією дітей молодшого шкільного віку і підлітків на розлучення є неслухняність, негативізм, бунт, протест, антисоціальна поведінка.

Е.М. Хетерингтон і В.Г. Клінгемпел порівнювали впродовж 3 років три групи дітей – із звичайних родин, з розлучених і з родин, що уклали вторинний шлюб. Було виявлено, що діти в родинях, що не пережили сімейну кризу (розлучення і вторинний шлюб), відрізнялися більшою компетентністю і найменшим числом поведінкових проблем у порівнянні з іншими групами. Гармонійний тип виховання у всіх групах забезпечував кращі показники соціальної адаптації дитини.

В іншому дослідженні протягом п'яти років вивчався вплив розлучення на розвиток дітей трирічного віку. Було показано, що головні фактори, що визначають успішність подолання ситуації розлучення, – це якість життя родини в період після розлучення і характер відносин дитини з матір'ю. Проте майже 40% дітей виявляли явні або помірні ознаки депресії внаслідок переривання відносин з батьком, особливо якщо раніше до нього була сформована емоційна прихильність. Іншим симптомом реакції на сепарацію

з батьком були ознаки вікового регресу. Гендерні відмінності полягали в тому, що дівчатка спочатку виявляли більш виражені реакції дистресу, ніж хлопчики, але динаміка адаптації в них була більш сприятлива.

Дослідження особливостей реагування дітей дошкільного віку на розлучення батьків показало, що дошкільники з розлучених родин відчували істотні труднощі протягом року після розлучення, але на другому році їхні показники емоційного стану і особистісного розвитку виявилися благополучніші, ніж у дітей з дисгармонійних родин. Перші два роки після розлучення в дошкільників спостерігалася несприятлива симптоматика порушень емоційно-особистісного розвитку, потім відбувалася оптимізація, і через 3-4 роки при сприятливих умовах виховання не спостерігалася ніяких ознак перенесеної психологічної травми.

Факторами, що впливають на успішність адаптації дітей 3–6 років до розлучення, виявилися тип сімейного виховання і батьківства, характер спілкування з батьками, особливості взаємин розлученого чоловіка і жінки, інформованість дитини про розлучення. Так, авторитетне батьківство, емоційне прийняття дитини, турбота і увага батьків, спілкування і спільна діяльність з ними сприяли успішному подоланню дитиною ситуації розлучення. Можливість безперешкодних зустрічей і спілкування з одним із батьків, впевненість у його любові і прихильності стали важливою умовою стабілізації емоційного стану дитини. Навпроти, конфлікти і сварки між батьками, агресивна поведінка, з'ясування відносин, взаємні погрози, залучення дитини в сферу протистояння і боротьби, використання дітей як засобу шантажу, тиски і залякування колишнього члена подружжя самим негативним чином позначалися на нервово-психічному здоров'ї дитини і її емоційно-особистісному розвитку. Позитивний вплив на успішність подолання дітьми психологічної травми розлучення робило відкрите обговорення з ними ситуації розлучення. Накладання табу на теми розлучення, відхід від «зайвих» питань, так само як і обвинувачення на адресу одного із батьків, призвели до витиснення і придушення значущої для дитини проблеми і у кінцевому рахунку до невротизації і перекручування її особистісного розвитку [2, 263–268].

Результати роботи Д. Баумрінда, який вивчав особливості реагування і переживання дітьми і підлітками розлучення батьків, дозволили виділити наступні фактори, що впливають на характер переживання дітьми розлучення: стать батька, стать і вік дитини, особливості поведінки батьків у період після розлучення.

Стать одного з батьків, з яким залишається жити дитина, впливає на ефективність подолання ситуації розлучення. Значно більше число поведінкових проблем констатувалося у випадку, коли діти залишалися в родині з батьком протилежної статі. Наприклад, хлопчики відчували більше труднощів, ніж дівчатка, якщо після розлучення залишалися з матір'ю. Відносини мати – син після розлучення складаються найбільш складно,

можливо через проєкцію на сина негативних якостей батька – винуватця розпаду родини, або почуття провини, що підсвідомо приймає на себе син, ідентифікуючи себе з батьком, або почуття солідарності з батьком і негативною установкою по відношенню до матері, як людини, що винна у руйнуванні родини. Аналогічно дівчатка важче переживали розлучення, ніж хлопчики, якщо залишалися жити з батьком. Однак у родинях з підлітками, незалежно від їхньої статі, завжди різко зростала кількість проблем, якщо діти залишалися жити з батьком. Можливим поясненням тому є припущення, що в силу більшої завантаженості батько менш контролює поведінку дітей, ніж мати, а це призводить до підвищення поведінкових проблем.

Вплив статі і віку дитини на характер переживання розлучення і адаптацію до його наслідків знаходять вираження в наступних тенденціях. Всі діти різного віку реагують різким сплеском поведінкових проблем на розлучення батьків. Однак характер, виразність, ступінь дезадаптації реакцій мають вікову специфіку. У дитячому віці такий вплив є несприятливим і позначається опосередковано через погіршення соціальної ситуації розвитку, якості материнської турботи, емоційного стану матері. У молодших школярів менш помітна негативна симптоматика – успішність, дисципліна, – але ці наслідки більш стабільні. Максимально несприятливий зазначений вплив у підлітковому віці, хоча в підлітка вже є ресурси для самостійного переосмислення ситуації. Дуже важко, коли діти вже дорослі, – розлучення батьків сприймається ними як утрата стабільності світу. І повторні шлюби батьків теж, навіть після вдівства.

Довгострокові наслідки розлучення для психічного розвитку дитини залежать від поведінки матері і батька. На ефективність переживання дітьми розлучення впливають емоційна стабільність батька чи матері, з яким дитина залишилася жити; можливість збереження повноцінного спілкування з іншим членом, що залишив родину; характер відносин між колишнім подружжям. Як правило, після розлучення діти залишаються з матір'ю, що відчуває стрес через тягар відповідальності і рольової перевантаженості, помножений на емоційний дистрес і почуття особистісної неспроможності. Після розлучення матері часто змінюються на очах у дітей – стають збудженими, напруженими, амбівалентними, хитливими у своїх емоційних проявах, схильними до тривоги, страху, обвинуваченням, агресії й ін. Недостатність часу призводить до росту вимогливості до самостійності дитини, яка, як і мати, знаходиться в стані емоційного дистресу; зміни виховного стилю вихователя в бік більшої авторитарності, директивності, твердості, непослідовності. Емоційна підтримка, спілкування, прояви любові і турботи стають все рідшими, у результаті дитина переживає почуття відштовхування, самотності, тривоги, власної нікчемності. Намагаючись повернути увагу матері, дитина схиляється до соціальних провокацій, її поведінка ще більш виходить за межі дозволеного, мати посилює натиск, використовує силові методи – і розвиток відносин відбувається за принципом негативного замкнутого кола.

Наявність братів і сестер у родині неоднозначно впливає на характер переживання важкої життєвою ситуації. Сиблінги можуть підсилювати конкуренцію за «батьківську любов, що тане», і тим самим ще більш дестабілізувати сімейне життя. Ситуація суперництва і конфронтації сиблінгів у розлученій родині більш характерна для хлопчиків. Альтернативою суперництву сиблінгів може стати ситуація зростання їхньої згуртованості і близькості, коли брати і сестри шукають емоційної підтримки один в одного.

Неповна родина, що утворилася після розлучення, представляє фактор ризику для розвитку особистості. Вплив неповної родини залежить від осмислення батьками її значення і від афективного забарвлення переживання цього факту. Відсутність батька в родині може стати причиною формування в дитини перекрученої Я-концепції, низької самооцінки і самосприйняття, низького або завищеного рівня домагань, неадекватної рольової ідентифікації, високого рівня тривожності, схильності до неврозів, страхів, сором'язливості і тривожності у відносинах з однолітками, почуття непевності й особистісної несформованості, нарешті викликати труднощі при створенні власної родини. Разом з тим подібний похмурий прогноз далеко не завжди стає реальністю. Позиція батька і матері, їхнє уміння співпрацювати після розлучення в значній мірі визначають благополуччя розвитку дитини в неповній родині. Одному з членів екс-подружжя, що проживає окремо, необхідно надати можливість рівноправної участі у вихованні і повноцінному спілкуванні і співробітництва з дитиною. Обмеженнями для такого спілкування можуть бути лише асоціальна поведінка батьків, схильність до алкоголізму, висока конфліктність, дії, що представляють загрозу фізичної, особистісної і психологічної безпеки дитини [1, 263–268].

Висновки. Найразливішими виявляються діти молодшого підліткового і юнацького віку. Найменшу толерантність до ситуації розлучення виявляють хлопчики юнацького віку. Дівчата того ж віку адаптуються значно швидше. Однак чим старше діти, тим більш сучасніші стратегії примирення з важкою ситуацією вони використовують. Старші підлітки компенсують проблеми сепарації, дефіциту любові, прийняття й інтимності відносин з батьками в спілкуванні з друзями, старшими товаришами, наставниками. Молодші, обмежені в можливості одержання підтримки поза родинною, відчують серйозні емоційні проблеми. Дуже часто для підлітків розлучення батьків стає причиною катастрофи ідеалу романтичної любові, наслідком чого буває занурення підлітка у власні сексуальні – без любові – відносини.

Список використаних джерел

1. Дитина в сім'ї. Упоряд. Т. Науменко. Київ : Ред. загальнопед. газ. 2005. 128 с.
2. Капська А.Й. Соціальна педагогіка. Київ. Каравела. 2001. 289 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Н.М. Гончарук

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

О.І. Гаврилюк

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У сучасний період часу відбувається зростання вимог до рівня професійної компетентності фахівців у психологічній галузі, що призводить до необхідності вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Для досягнення цієї мети необхідно використовувати нові методи формування та розвитку необхідних компетентностей, які будуть корисні в практичній діяльності. Варто зазначити, що специфіку діяльності психолога можна характеризувати, перш за все, значною кількістю комунікації, великою частотою різноманітних міжособистісних взаємодій, якість проведення яких впливає на успішність вирішення проблем клієнта та зростання професійності психолога (Антонова, 2012).

Так, успішність та ефективність професійної діяльності психолога залежать від передбачуваних та набутих професійних знань та навичок, а також рівня розвитку професійно значущих особистісних якостей, серед яких ключове значення має комунікативна компетентність, яка є невід'ємною та визначальною у діяльності психолога. Саме тому питання розвитку комунікативної компетентності у майбутніх психологів є однією з актуальних проблем сучасної психології.

У підготовці майбутніх психологів особливу вагу надається розвитку комунікативної компетентності. Оскільки професія психолога відноситься до соціономічних видів праці, то спілкування з учасниками педагогічного процесу є важливою складовою цієї професії. Усі напрямки роботи практичного психолога, такі як сприяння становленню особистості людини, психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, профілактика та просвітницька діяльність, вимагають вміння ефективно спілкуватися зі стороною, що супроводжує трудову діяльність, що перетворює комунікацію на важливий професійний аспект.

Комунікативну компетентність в контексті соціально-психологічної компетентності дослідники розглядають по-різному. Зокрема, Бачинська С.В. розглядає її як особистісну властивість та як знання про способи орієнтації в різних ситуаціях, а також володіння вербальними та невербальними засобами спілкування. При цьому, контекст соціально-психологічної компетентності, як багатовимірною явища, включає в себе перцептивну компетентність та компетентність в сфері взаємодії (Бачинська & Волинець, 2013).

Антонова Н.О. трактує комунікативну компетентність як здатність особистості до орієнтації в ситуаціях, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і ставить акцент на тому, що ця здатність передбачає соціально-психологічне навчання (Антонова, 2012). Оскільки комунікативна компетентність набувається в соціальному контексті то основним фактором її розвитку є досвід людини, її загальна ерудиція та певні здібності.

Андрієвська В.В. розглядає комунікативну компетентність як рівень сформованості особистого досвіду, який допомагає людині у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві (Андрієвська, 2014).

У структурі комунікативної компетентності більшість дослідників виділяє наступні компоненти:

- гностичний компонент включає систему знань про сутність, структуру та функції спілкування загалом і професійного спілкування зокрема, а також знання про стилі спілкування, у тому числі власний комунікативний стиль. Цей компонент також включає творче мислення, що робить спілкування своєрідним видом соціальної творчості;

- конативний компонент включає загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях. Культура мовлення, експресивні уміння, що забезпечують адекватний міміко-пантомімічний супровід, а також перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера по спілкуванню та розуміння самого себе, також є складовими цього компонента;

- емоційний компонент – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні до вимог професійної діяльності психоемоційні стани.

Важливо зрозуміти, що для психолога комунікативна компетентність означає не тільки вміння спілкуватися з клієнтом, але й орієнтацію на партнера як на рівноправного суб'єкта спілкування. Це активна взаємодія, взаєморозуміння та діалог між психологом та клієнтом. Для психолога діалог є найціннішим інструментом роботи, а здатність до діалогу є ключовою

професійною якістю. Діалогічна особистість здатна подолати домінантність, що забезпечує відкритість до іншої особи та спрямованість свідомості на розуміння «Я-іншого» (Антонова, 2012).

Акцентуючи увагу на психологічних складових професійної компетентності практичних психологів, варто звернути увагу на когнітивний, операційний, комунікативний та моральний її компоненти. Під когнітивним компонентом розуміється накопичення знань, які формують професійну лексику психолога-практика, що базується на розумінні специфічних текстів. Для розвитку комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів важливим напрямком є застосування активних методів навчання, зокрема, соціально-психологічного тренінгу.

Соціально-психологічний тренінг може включати в себе вправи, спрямовані на зняття м'язових затисків і напружень, розвиток м'язової свободи в процесі спілкування, навички психофізіологічної саморегуляції, розвиток довільної уваги та спостережливості, навички невербального спілкування та управління увагою партнерів по спілкуванню. У широкому розумінні, соціально-психологічний тренінг є практикою психологічного впливу, яка використовує активні методи групової роботи для навчання знанням, умінням та технікам в сфері спілкування, діяльності, особистого розвитку та корекції (Бачинська&Волинець, 2013).

Отже, після короткого теоретичного аналізу, можна зробити **висновок**, що комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії, включаючи позиції спілкування, ролі, стереотипи, установки, знання, уміння та навички. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів і емоційної сфери. Загалом, комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей професії психолога. Нажаль, сучасний стан суспільних процесів свідчить про те, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Однак, цю проблему можна вирішити цілеспрямованим формуванням комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.В. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 226 с.

2. Антонова Н.О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ: Інститут психології АПН України, 2012. Т. 7. Вип. 7. С. 13–20.

3. Бачинська С.В., Волинець Н.В. Теоретичні засади психологічних особливостей спілкування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2(8). С.16–22.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Л.В. Пастух

кандидатка психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик суспільно-гуманітарних дисциплін,
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ВІЙНИ

З початком війни педагоги отримали нові виклики: на професійність в екстремальних умовах і на здатність підтримувати себе та надавати психолого-педагогічну допомогу учасникам освітнього процесу. Адже під час війни мета та завдання освітньої діяльності і навчання реалізуються не тільки в формуванні нових знань, компетентностей, а й в забезпеченні базових потреб здобувачів освіти у безпеці, спілкуванні, підтримці.

В умовах війни діти є однією з найбільш вразливих категорій населення і потребують особливої підтримки від дорослих

Сьогодні педагогам надзвичайно важливо:

– демонструвати власний спокій та врівноваженість – це найбільш простий спосіб допомогти заспокоїтись здобувачам освіти.

– пам'ятати, що їхні емоції, психологічний стан віддзеркалюють учні;

– брати до уваги те, що в умовах війни для дітей та учнів вони – значно більше ніж вчителі; зараз педагоги – маяки та джерела стабільності, підтримки й підвищення ресурсності для тих, хто поруч із ними;

– усвідомлювати, що здійснювати ефективну підтримку дітей в умовах війни може лише ресурсний педагог з високим рівнем резильєнтності.

Як зауважує З.М. Адамська, О.Л. Нагула, Т.П. Цюман, нинішні учні та студентство потребують педагога, перш за все, психологічно стійкого, який би міг стати для них керманічем у відновленні жаги до знань, тим плечем, на яке можна спертися тоді, коли забракне власних сил (Цюман, Нагула & Адамська, 2022 : 4) .

Все вищезначене засвідчує актуальність дослідження сутності та психологічних умов підвищення резильєнтності здобувачів освіти та педагогів в умовах викликів війни.

Аналіз теоретичних публікацій засвідчив, що проблематику резильєнтності досліджували багато зарубіжних науковців (С. Лютар, А. Мастен, Дж. Річардсон, О. Фріборг та ін.). Серед українських дослідників

проблематиці резильєнтності приділяли увагу З.М. Адамська, С.Б. Кузікова, Г.П. Лазос, О.Л. Нагула, Т.М. Титаренко, Т.П. Цюман, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб, Т.П. Щербак та ін.

Г.П. Лазос, підсумовуючи розгляд наявних підходів до визначення резильєнтності зауважує, що по-перше, наразі не існує чіткого визначення резильєнтності, а по-друге, дослідники все ж таки досягли певного консенсусу щодо розгляду резильєнтності як багатовимірної концепції, що має системний характер і, узагальнюючи наявні дані, можна визначити наступні важливі характеристики:

1) резильєнтність – це біо-психо-соціальне явище, яке охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання і є природнім результатом різних процесів розвитку протягом певного часу;

2) резильєнтність загалом пов'язана зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов;

3) залежно від фокусу та предмету дослідження резильєнтність може розглядатися як певна характеристика особистості, притаманна тій або іншій людині, а також як динамічний процес;

4) резильєнтність залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів, достеменно вивченими з яких є такі: емоційний інтелект, наявність позитивних стосунків з оточенням, адекватна самооцінка, впевненість у своїй ефективності; характер ранніх дитячо-батьківських стосунків і тип прив'язаності;

5) резильєнтність відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного зростання особистості (Лазос, 2018 :2).

На нашу думку, узагальнення теоретичного аналізу доробку вітчизняних та зарубіжних психологів щодо визначення сутності поняття резильєнтності засвідчує, що незважаючи на деякі відмінності, в багатьох дослідженнях воно має спільний концепт і трактується як здатність особистості відновлюватися після несприятливих життєвих подій; розуміється як «позитивна адаптація» та відновлення після впливу стресової ситуації.

Необхідно зауважити, що сьогодні педагогам важливо знати, які чинники впливають на формування як їх власної резильєнтності, так і резильєнтності здобувачів освіти і через які форми і методи вони можуть допомагати в цьому дітям та учням.

На основі аналізу теоретичних джерел та результатів досліджень науковці (Богданов С.О., Залеська О.В., Панок В.Г., Чернобровкін В.М. та ін.) виокремлюють 6 груп чинників резильєнтності у дітей (Богданов, 2017 : 3).

1. Базова позитивна життєва позиція (забезпечується почуттям базової довіри до світу, що визначає звичайний спокійно позитивний емоційний фон процесу життя).

2. Оптимістична налаштованість, життєстійкість, самоефективність (полягає у здатності сподіватися на краще, вірити, що ситуація завершиться, буде подолана; усвідомленні власної здатності успішно впоратися зі складною ситуацією, довірі до себе, впевненості в собі).

3. Навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем (інтелект, конструктивне мислення, здатність знаходити альтернативи, різні варіанти розв'язання проблеми, гнучкість, креативність; здатність формувати план дій, наполегливість в його реалізації).

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу (здатність підтримувати стосунки з людьми, конструктивно взаємодіяти, кооперуватись).

5. Автономія, самостійність, самоконтроль: (певна незалежність у думках та вчинках; розвинена ідентичність, саморегуляція, самоактивація, самоконтроль; усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень).

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє (здорові очікування, планування, постановка завдань, спрямованість у майбутнє, на діяльність; працелюбність і працездатність; прагнення мати мету, наміри і бути налаштованим на їх досягнення).

Щоб надавати емоційну підтримку, допомогти здобувачам освіти ефективно навчатися, жити, розвивати навички резильєнтності в умовах війни, педагогам важливо розвивати власну резильєнтність.

До психологічних факторів розвитку резильєнтності педагогів К.С. Балахтар відносить: добрі стосунки в колективі, наявність партнерів та друзів, самоконтроль та саморегуляцію емоцій, спрямованість життя на певну мету, здатність планувати діяльність, мотивацію успіху, почуття узгодженості життя і професійної діяльності, перевагу позитивних емоцій, життєстійкість, адекватну самооцінку, активні копінги, самоефективність, оптимізм,

наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших, когнітивну гнучкість, високу духовність особистості (Балахтар, 2022).

Висновки. Підсумовуючи, вважаємо за необхідне зазначити, що гострота актуальності теми резильєнтності та багатоаспектність чинників і факторів її розвитку, зумовлюють завдання перед системою післядипломної педагогічної освіти щодо розроблення й упровадження тематичних освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, орієнтованих на підвищення рівня їх готовності до розвитку власної резильєнтності й розвитку резильєнтності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Балахтар К.С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка,*

Психологія. 2022. №20. С. 55–62. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16917>

2. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3.: *Консультативна психологія і психотерапія*. Вип. 14. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогальська І.О., 2018. Вип. 14. С. 26–64.

3. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В.М., Панок В.Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707663>

4. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. *Психологія. Педагогіка*. 2022. 38 (2), С. 83–89. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813>

В.М. Потемковська

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

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Специфіка проблем сучасної освіти обумовлена необхідністю набуття майбутнім фахівцем суспільного, соціально-економічного та професійного досвіду практичної діяльності ще на етапі навчання у закладі вищої освіти. Формування професійної компетенції майбутнього фахівця сьогодні вимагає від закладу вищої освіти принципово нового підходу: інтеграції професійної освіти, практичної діяльності та нових інформаційних технологій.

Водночас сьогодні проблема комунікації посідає одне із центральних місць у суспільстві, адже знання у вигляді інформації перетворилися за останні десятиріччя на головний фактор подальшого розвитку людства. За таких умов на вищу освіту покладається важлива місія підготовки майбутніх фахівців до життєдіяльності в межах інформаційного простору, формування в них здатності успішно організовувати ділову комунікацію.

Проблема комунікативної компетентності як багатовимірного феномена ґрунтовно досліджувалась у працях І.В. Ващенко, С.У. Гончаренко,

В.П. Бездухова, Б.Д. Ельконіна, С.Д. Максименка, Н.Є. Завацької, Л.А. Онуфрієвої та ін. Сучасні підходи до проблеми компетентності досліджують Е.З. Івашкевич, П.С. Атаманчук, А.М. Кух, А.В. Василюк, О.В. Овчарук та ін. Комуникативна компетентність досліджувалась також такими науковцями як Н.Є. Завацька, Л.В. Засєкіна, Н.О. Михальчук, Л.А. Онуфрієва, Е.Е. Івашкевич, Н.О. Хупавцева та ін.

Зрозуміло, що фахівець тільки у тоді зможе результативно виконувати свої професійні обов'язки, коли він виступає активним суб'єктом взаємодії зі своїми колегами, свідомо і професійно розбудовує комуникативні процеси з ними.

Об'єкт дослідження: комуникативна компетентність особистості.

Предмет дослідження: динаміка розвитку комуникативної компетентності здобувача вищої освіти під час навчання у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку комуникативної компетентності у ЗВО; підібрати методичний інструментарій для дослідження зв'язку комуникативної компетентності та рівня готовності до майбутньої професійної діяльності; здійснити аналіз результатів емпіричного дослідження; розробити психокорекційну програму корекції комуникативної компетентності.

Гіпотеза дослідження: дослідження полягає в тому, що рівень комуникативної компетентності є одним із визначальних факторів професіоналізації особистості, що підлягає розвитку за допомогою спеціальних психокорекційних впливів.

Мета дослідження: полягає у з'ясуванні впливу рівня розвитку комуникативної компетентності на процес первинної професіоналізації особистості здобувачів вищої освіти та побудові програми корекції комуникативної компетентності для студентів початкових курсів.

База дослідження. Базою дослідження виступив Буковинський державний медичний університет (м. Чернівці). Вибірку дослідження склали студенти другого і п'ятого курсів медичного факультету №2 спеціальності 222 Медицина Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці). Дослідження проводилось впродовж листопада 2022 року – лютого 2023 року. У дослідженні взяли участь 44 студенти, з них: 22 студенти другого курсу і 22 студенти п'ятого курсу.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, узагальнення і систематизація наукових даних; емпіричні методи: спостереження, експеримент, бесіда, анкетування, психодіагностичні методи, методи експертної оцінки та методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг). Одержані дані підлягали обробці прийомами математичної статистики: кореляційний аналіз, факторний аналіз, непараметричний критерій Манна-Уїтні (U), порівняння середніх за t-

критерієм Стьюдента. Для обробки даних було використано програмне забезпечення SPSS 15.0 for Windows та Microsoft Excel.

Результати дослідження: рівень комунікативної компетентності є одним із визначальних факторів професіоналізації особистості, що підлягає розвитку за допомогою спеціальних психокорекційних впливів.

На підставі теоретичного аналізу нами з'ясовано, що, згідно з сучасним уявленням, соціально-психологічний феномен міжособистісних відносин справляє істотний вплив на індивідуальну і особливо спільну діяльність, їх стан і ступінь розвитку визначається психологічними, соціальними і професійними факторами.

Комунікативна компетентність виступає як ієрархічно організоване психічне утворення, як певний рівень розвитку особистості майбутнього фахівця, що передбачає сформованість його цілісної системи мотиваційно-спонукальних особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні і поведінкові компоненти сфери особистості.

Використані в нашому дослідженні методики дають можливість зробити висновок, що здобувачі вищої освіти п'ятих курсів є комунікабельнішими, у них краще розвинена комунікативна сфера. Під час навчання у закладі вищої освіти у них виробилися такі риси як: відповідальність, професійна самосвідомість, професійна мотивація та професійне мислення, підсилилися мотиви самоосвіти та самовиховання. П'ятикурсники навчилися об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності, в них розвинулися навички співробітництва та ефективної взаємодії, ділові (професійні) якості. Це можна аргументувати тим, що процес професіоналізації студентів пройшов успішно і вони готові до майбутньої професійної діяльності.

Здобувачі вищої освіти других курсів продемонстрували нижчі результати за всіма методиками, ніж п'ятикурсники. Другокурсники ще не володіють необхідними навичками та знаннями для здійснення професійної діяльності. Рівень їхньої комунікативної активності значно нижчий, ніж у студентів п'ятих курсів. Другокурсники ще не вміють вступати в ділові переговори та співпрацювати із партнерами, необхідність нових контактів їх часто лякає та виводить із рівноваги. Це, звичайно, пояснюється малим терміном навчання студентів, але в процесі подальшого навчання повинен відбутися процес професіоналізації і тоді студенти набудуть необхідних знань та вмінь для ефективного здійснення ними трудової діяльності. Для того, щоб пришвидшити цей процес, нами розроблено спеціальну психокорекційну програму для студентів молодших курсів закладу вищої освіти.

А.В. Чумак

аспірант першого року навчання спеціальності 053 «Психологія»,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

Науковий керівник: **О.В. Діса**

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

**ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ У
СТАНІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО НАПРУЖЕННЯ**

Російсько-українська війна кожного дня кидає нові виклики українцям, підсилюючи почуття небезпеки, тривоги, страху тощо. Стан емоційної напруги впливає на чимало аспектів життєдіяльності особистості, детермінуючи певні зміни на нейрофізіологічному, когнітивному та поведінковому рівнях. У той же час, стресові ситуації, психотравмуючий досвід, хвилювання, почуття небезпеки можуть проявлятися у зовнішньому плані і через мовленнєвий канал, який також слугує індикатором зміни психічного стану особистості.

Дослідження трансформації патернів мовленнєвої поведінки у стані психоемоційного напруження на сьогоднішній день є перспективною, але маловивченою проблемою, яка потребує ретельного доопрацювання.

Українськими дослідниками встановлено, що під дією емоціогенних ситуацій мовлення людини характеризується: більшою стереотипністю, тобто, мовець значною мірою спрощує стратегію пошуку слів для вираження власної думки та використовує лексичні одиниці, які найбільш характерні його ідіолекту; спостерігається збіднення словникової різноманітності; з'являються семантично нерелевантні повтори слів або складів (мовленнєві персеверації пошукового типу); вдвічі збільшується використання слів-паразитів (які слугують «заповнювачами» пошукових пауз для вираження думки) та ін. У цілому стверджується, що у ситуації психічного напруження відбувається послаблення самоконтролю за власним мовленням [2]. Також, у стані емоційної напруженості людина найчастіше відволікається від викладу основної думки, повідомляючи другорядні відомості, що значною мірою ускладнює сприйняття мовлення й зумовлює комунікативну невдачу [4].

А.І. Яловець зазначає, що психоемоційна напруга відноситься до однієї із форм зміненого стану свідомості при якій людина змушена приймати рішення в умовах дефіциту часу. При цьому вчений стверджує, що в такому стані привалює симультанна обробка інформації. Це може виражатися у мовленні шляхом застосування людиною *семантично дифузної лексики* (тобто, у мовленні актуалізуються більш узагальнюючі лексичні одиниці, такі як: *вічно, завжди, ніколи, повністю, цілком, абсолютно* та ін.) [6].

Симультанна обробка діючих подразників дозволяє людині миттєво виокремити той чи інший об'єкт шляхом співставлення його з існуючим у пам'яті еталоном та сприяє швидкої фільтрації зайвої інформації без послідовного аналізу його властивостей [3].

З огляду на дослідження, присвячені дослідженню мовленнєвої поведінки, можна припустити, що в екстремальних умовах (у тому числі на війні) у стресових ситуаціях, психіка працює більш економічним шляхом для прийняття миттєвих рішень. Це у свою чергу позначається і на мовленнєвій поведінці, яка стає більш спрощеною у порівнянні зі станом спокою. Однак, необхідно відмітити, що існують певні відмінності в реагуванні на емоціогенні подразники, детерміновані особливостями нервової системи.

Згідно дослідження Е.Л. Носенко, залежно від психофізіологічних особливостей нервової системи, умовно можна виділити два типи емоційної напруженості – збудливий та гальмівний. Для досліджуваних, у яких в емоціогенних ситуаціях наявний гальмівний тип емоційної напруженості, характерним є: звуження діапазону рухів; поява одноманітної пози; підвищена прикованість уваги до певного об'єкту тощо. Для збудливого типу емоційної напруженості, навпаки, притаманним є: психомоторна збудливість, імпульсивність, легке відволікання уваги. Всі ці особливості моторно-поведінкових реакцій проявляються на фоні помітних ускладнень в осмисленні ситуації в цілому. Наприклад, досліджувані збудливого типу починали реагувати на репліку співбесідника, не дослухавши її до кінця (скорочення латентного періоду реакції на репліку) і не зрозумівши її змісту, у зв'язку з чим їх відповіді не завжди були адекватними [2].

Цікавим є дослідження О.М. Турчак, яке було спрямоване на аналіз вербальних проявів тривожності студентів під час іспиту. За дослідженням вченої у 85% студентів у мовленні були виявлені слова-паразити: «ну», «там», «як би», «ось». У мовленні респондентів під час іспиту спостерігалися такі висловлювання: «Спочатку, **ну**, починаємо рахувати, **ну**, загальну кількість, **ну**...»; «**Ну**...я спочатку їх виписую **ось**...**ну** і потім вже намагаюсь розібрати **ось**»... На думку автора отримані дані свідчать про те, що у людей в стані емоційної напруги з'являються значні проблеми з випереджувальним плануванням висловлювань. Авторка стверджує, що у звичайному психічному стані випереджувальне планування подальшого висловлювання відбувається паралельно з породженням мовленнєвого сигналу. Однак, в емоціогенних ситуаціях людині складно виконувати ці дві дії одночасно. Отже, для того, аби виконати подальше планування власного висловлювання комунікант перериває своє мовлення, що і пояснюється появою у нього пошукових пауз (заповнених та незаповнених), слів-паразитів, мовленнєвих персеверацій тощо [5].

М. Баган, М. Навальна, А. Істоміна відмічають, що спонтанні вербальні реакції, які слугують інструментом саморегуляції особистості у стресогенних ситуаціях (або несподіваних, непередбачуваних обставинах), можуть бути

певним засобом кодування світобачення і цінностей мовця. Якщо раніше психорегулювальну функцію в побутовому спілкуванні українців виконували, наприклад, прокльони («*Хай йому грець!*»; «*Бодай йому добра не було*» та ін.) або слова, пов'язані з християнською тематикою («*Хай Бог милує*», «*Матір Божа*»), то на сьогоднішній час такі вербальні коди спонтанної психорегуляції серед нашої молоді є застарілими, неактуальними та «не ефективними». Науковці стверджують, що вербальна форма автоматичної емоційної реакції українського студентства характеризується застосуванням ненормативної лексики, суржикових заміників нецензурних висловів (*Блін! Капець!*), а також впливом інших мов, що говорить про деякі трансформації у лінгвокультурі [1].

Висновки. Зауважемо, що у час війни в мовленні українців почали спостерігатися певні тенденції до зміни та трансформації лінгвопсихологічного середовища. У зв'язку з цим проблема психологічних особливостей мовленнєвої поведінки у стані психоемоційного напруження на сьогоднішній день стає дуже важливою і актуальною. Дослідження глибинних механізмів мовленнєвої поведінки та психологічних чинників її реалізації уможливить розробити ефективні методи впливу на підвищення мовленнєвої культури українців.

Список використаних джерел

1.Баган М., Навальна М., Істоміна А. Індивідуальні вербальні коди спонтанної емоційної психорегуляції сучасної української молоді. *Psycholinguistics*, 2022 р. № 31(2). С. 6–32.

2.Носенко Э.Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности: пособие к спецкурсу по психолингвистике. Днепропетровск: Редакционно-издательский отдел ДГУ, 1975. 123 с.

3.Рібцун Ю.В. Роль сукцесивних і симультанних факторів у психомовленнєвому розвитку дітей. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XIX- ої Міжнар. науково-практ. конф.*, м. Вільнюс, 07 берез. 2022 р. С. 280–284.

4.Соловей О.А. Психолінгвістичні особливості усного мовлення особистості в ситуації емоційної напруги. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2014 р. № 23. С. 276–286.

5.Турчак О.М. Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуації емоційної напруги: дис. ... кандидата психолог. наук : 19.00.07. Острог, 2015 р. 245 с.

6.Яловець А.І. Психолінгвістична структура мовлення індивіда у стані емоційної напруги. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Київ, 2011 р. № 4. С. 379–383.

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О.М. Чайковська

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

І.В. Данілова

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

СУТНІСТЬ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА

Успіх як результат роботи будь-якого підприємства залежить від багатьох чинників: організаційної структури, виробництва, збуту, фінансів. Проте в наш час в умовах ринкової конкуренції, швидкого економічного і технологічного розвитку вирішальне значення для розвитку бізнесу відіграє керівник та його стиль керівництва. Саме він формує цілі організації, забезпечує її ресурсами, планує і здійснює контроль, приймає рішення й організовує діяльність. Від управлінської діяльності керівника залежить задоволеність працівників своєю роботою, морально-психологічний клімат колективу, виробничі та фінансові результати. Вміло підібраний стиль керівництва дозволяє успішно використовувати потенціал всіх співробітників підприємства, розкривати їх творчі можливості, вміння та таланти.

Проблеми керівництва є предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних учених. Серед них слід виділити таких, як М. Армстронг, І. Алексєєв, М. Альберт, Л. Батченко, Р. Блейк, М. Бондарчук, М. Вудкок, С. Давимука, Р. Дафт, П. Друкер, І. Іванова, А. Казанцев, О. Кузьмін, Р. Лайкерт, О. Мельник, М. Мескон, Т. Мітчел, Д. Моутон, В. Ньюстром, Б. Паригін, І. Скворцов, Д. Френсіс, Н. Чухрай, Н. Шпак та інших.

У роботах цих авторів зроблено істотний теоретичний внесок у дослідженні проблем керівництва, зокрема, сутності та значення даної категорії, концептуального та типологічного аналізу діяльності керівників, феноменології та систематизації традиційних та сучасних методів впливу, видів влади та стилів керівництва, особливостей визначення основних вимог, якостей, характеристик, притаманних сучасному керівнику, оцінці трудової діяльності керівника.

Проте, незважаючи на вагому кількість наукових праць та значущість здійснених досліджень, у предметній області залишається низка питань, які є об'єктом науково-прикладних дискусій та досі не знайшли свого узагальнюючого вирішення. Зокрема, сюди слід віднести питання

психологічних особливостей стилів керівництва колективом, впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на результат діяльності, що визначається результативністю керівництва, моделювання вибору ефективного підходу в керівництві діяльністю підприємств тощо.

Таблиця 1.

Підходи авторів щодо визначення поняття «стиль керівництва»

Автори підходу	Позиції авторів щодо трактування поняття «стиль керівництва»
Р. Блейк, Дж. Моутон	Спосіб, система методів впливу керівника на підлеглих.
Л. Дідковська, П. Гордієнко	Відносно стійка система способів, методів і форм практичної діяльності менеджера.
А. Гаврилишина	Прояв певних особистих якостей керівника у його стосунках із підлеглими, способах розв'язання виробничих та інших проблем.
О. Кузьмін, Н. Мала, О. Мельник, І. Процик	Характерна манера поведінки керівника, що переважає в його управлінській діяльності та за допомогою якої управлінець може впливати на підлеглих та стимулювати їх для досягнення цілей організації.
Р. Пушкар, Н. Тарнавська	Звична манера стосунків керівника з підлеглими, ступінь зусиль, яких він прикладає, щоб вплинути на них, спонукати їх до досягнення цілей організації; ступінь делегування повноважень, типи влади, які він використовує та його ставлення до виробничих завдань і людських стосунків в колективі.
Л. Федулова	Сукупність найчастіше застосовуваних менеджером принципів і методів управління.
С. Мочерний	Цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника на колектив для ефективної реалізації управлінських функцій; вияв певних особистих якостей керівника в його стосунках з підлеглими, способах розв'язання виробничих та інших проблем.

Накопичено великий емпіричний матеріал, побудовано багато теоретичних моделей, які розрізняють на різній основі стилі керівництва. У своїх дослідженнях науковці розкривають сутність поняття «стиль керівництва», види стилів керівництва, підходи щодо їх вибору. У таблиці наведено підходи авторів щодо визначення поняття «стиль керівництва» (див. табл.1.)

Стиль керівництва – важливий психологічний феномен. У процесі управлінської діяльності керівник організації виконує важливі адаптаційні функції, зокрема, сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює та впливає на успішну взаємодію з оточенням.

Найчастіше визначення стилю керівництва зводиться до сукупності характерних для менеджера прийомів і способів вирішення завдань управління, тобто стиль – це система постійно вживаних методів керівництва. Як видно, стиль і метод керівництва існують в певній єдності. Стиль керівництва і метод є категоріями менеджменту. Стиль і метод керівництва співвідносяться як форма та сутність явищ. Стиль є формою реалізації методів керівництва, прийнятою певним менеджером відповідно до його особистих, суб'єктивно-психологічних характеристик. Менеджер із певним стилем керівництва може використовувати різні методи менеджменту (Калушка, 2012).

Стиль керівництва – явище суто індивідуальне, тому що він визначається специфічними характеристиками конкретної особистості, відображає особливості роботи з людьми та технологію прийняття рішень саме цією особистістю. Отже, стиль керівництва регламентується особистими рисами керівника, менеджера. У процесі трудової діяльності формується виключно індивідуальний тип керівника, дії якого повторити в деталях практично неможливо.

Визначення літературних джерел дало змогу уточнити сутність поняття «стиль керівництва». Стиль керівництва – це стиль поведінки керівника щодо своїх підлеглих, який змінюється залежно від ситуації, охоплює суб'єктивно-психологічні характеристики керівника і є спрямованим на досягнення поставлених завдань (Гаврилишина, 2002).

На думку Л. Карамушки, поняття «стиль керівництва» і «стиль управління» не є синонімічними. Стиль управлінської діяльності виявляється при розв'язанні як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва – тільки при вирішенні власне психологічних ситуацій, причому лише певного типу, пов'язаних зі здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків (Карамушка, 2000).

Висновки. Важливим елементом процесу управління в організаціях є керівництво – процес налагодження керівником міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей.

Список використаних джерел

1. Дідковська Л.Г., П.Г. Гордієнко. Менеджмент: навч. пос. Київ : Алерта, КНТ, 2007. 516 с.
2. Економічна енциклопедія. Т. 3 / Під ред. А. Гаврилишина та ін. Київ : Академія, 2002. 472 с.
3. Керівництво організацією : навч. посібник / О.Є. Кузьмін, Н.Т. Мала, О.Г. Мельник, І.С. Процик. Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2008. 50с.
4. Калушка Л.В. Вплив стилю керівництва на ефективність управління персоналом. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2012. Вип. 2 (7). С. 74–80.
5. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Нікацентр, 2000. 332 с.
6. Мочерний С.В. Економічна енциклопедія : У трьох томах. Т.3. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 952 с.
7. Пушкар Р.М., Тарнавська Н.П. Менеджмент : теорія та практика : підручник. 2-ге вид., перероб і доп. Тернопіль : Карт-бланш, 2003. 490 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

І.Т. Ларіонова

старший викладач кафедри тактичної
та спеціальної фізичної підготовки,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
Харків, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДРІБНИХ КОРУПЦІОНЕРІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ І ОБОРОНИ УКРАЇНИ

З метою визначення соціально-психологічних особливостей дрібних корупціонерів сектору безпеки і оборони України проведено дослідження в якому приймали участь військовослужбовці, яких призначали на вищі посади та посади, що передбачають облік товарно-матеріальних цінностей, і які проходили обстеження за допомогою поліграфа відповідно до наказу МВС України від 01.09.2017 № 749 «Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення опитування особового складу НГУ з використанням поліграфа». Цим особам було запропоновано взяти участь на добровільних засадах у дослідженні. Так, у дослідженні взяли участь 87 військовослужбовців. За даними поліграфічного обстеження всіх учасників дослідження було розділено на дві групи відповідно до їх корупційного статусу: на тих, хто здійснював корупційні дії в ході виконання посадових обов'язків (основна група дослідження), і тих, хто не вдавався до корупційних дій під час виконання посадових обов'язків (контрольна група). Зазначимо, що до групи військовослужбовців-корупціонерів увійшло 40,23 % учасників дослідження.

За результатами проведено дослідження було встановлено, що корупційна діяльність є достатньо поширеним явищем серед військових керівників та військовослужбовців, посадові обов'язки яких передбачають облік товарно-матеріальних цінностей (до 40,23 %). Зазвичай – це дрібні поодинокі чи з незначною періодичністю випадки хабарів у вигляді грошей (80,00 %), спиртних напоїв (71,43 %) та продуктів харчування (65,71 %). Таким чином, отримані в цьому дослідженні висновки поширюються лише на явища дрібної корупції у НГУ.

За даними поліграфічного обстеження близько половини виявлених випадків дрібних корупційних дій пов'язані з прагненням збагатитися та самоствердитися (37,14 % і 28,57 % відповідно). Інша половина є наслідками залежного стану чи страху за власну безпеку (34,28 % та 17,14 % відповідно), що робить необхідним диференціювання групи дрібних військових корупціонерів за внутрішніми диспозиціями корупційної діяльності.

Військовослужбовці, яких було віднесено до загальної групи дрібних корупціонерів, на відміну від військовослужбовців контрольної групи, більш здатні визначитися зі своїми життєвими пріоритетами, смислами, зосередитися на своїх бажаннях і не відступати від них, навіть, якщо така поведінка стає не зовсім адаптивною. Вони цінують свої посади, вважаючи їх матеріально вигідними, проте, переконані, що їх професійні зусилля недооцінені, що вони заслуговують на значно більше, ніж те, що їм може запропонувати суспільство як винагороду за їх службу. Вони дійсно мають деякі добре розвинені професійні навички і вміння, якими можуть хизуватися, демонструвати свою перевагу над іншими. При цьому вони не схильні допускати, що їх спосіб дій і погляди є не єдиними можливими, правильними. Виставляючи на показ свою компетентність, вони демонструють доступність, готовність до співпраці, відкритість, можуть бути відвертими щодо наявності у себе дрібних недоліків для підкреслення своєї щирості, створення атмосфери довіри. Таким чином, вони намагаються обміняти свої окремі вміння, отримані під час професійної діяльності, на додаткові вигоди. Для «збільшення попиту на свої послуги» для них цілком припустимим є створення ситуації неуспішності у оточуючих (підлеглих, залежних) осіб, критикування їх способу дій і поглядів та пропонування своїх послуг як порятунку, «щирої» допомоги за невеличку винагороду.

Зрозуміло, що відшліфовування працівником-корупціонером окремих професійних навичок у цьому випадку не приводить до підвищення його професійної компетентності в цілому і до збільшення боєздатності підрозділу, в якому функціонує корупціонер. Працівнику-корупціонеру вигідно залишатися єдиним носієм «ексклюзивних можливостей» у підрозділі і тримати своє оточення у стані усвідомлення власної некомпетентності, нездатності. Успішно реалізуючи окремі свої вміння, такі працівники-корупціонери можуть бути незацікавленими у якісному виконанні іншими своїх службових обов'язків, за які вони не отримують додаткові «бонуси».

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ БУЛІНГУ, НАСИЛЛЯ ТА ДИСКРИМІНАЦІЇ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ І ПРОФІЛАКТИКИ

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

С.С. Майданюк

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Питання суїцидальної поведінки у підлітковому віці є надзвичайно актуальним і потребує детального аналізу та вивчення. Умови життя та формування особистості сучасного підлітка постійно змінюються через різні зовнішні чинники, зокрема такі як зміни умов навчання, епідемії, військова агресія тощо. Тема суїциду, у тому числі і дитячого, досить довгий час була предметом табу. Існувала, а в окремих випадках і до цього часу існує, думка, що розмова про самогубство може заохотити людину до такого вчинку. Розмова про самогубство не може бути причиною його заподіяння. Якщо не говорити на цю тему, то немає ніякої можливості дізнатися, чи є небезпека суїциду реальною. Крім того, така розмова буває першим кроком до запобігання самогубства.

Суїцид – це один з видів насильницької смерті; умисне, наперед обдумане позбавлення себе життя. Відповідно, суїцидальна поведінка – це думки про самогубство, суїцидальні мотиви, відповідні емоційні переживання (безнадія, почуття провини, туга, тощо), наміри позбавити себе життя.

Протестні форми суїцидальної поведінки мають на меті негативно вплинути на значущих для суїцидента осіб (групи), які вороже, агресивно ставляться до нього. Підліток передбачає, що карою для кривдників будуть каяття, муки совісті, громадські, правові санкції. Цей тип суїцидальної мотивації базується на високій самооцінці її суб'єкта. Самогубство-заклик покликане активізувати допомогу, втручання з метою радикальної зміни ситуації. Самопокарання є наслідком почуття провини перед ким-небудь, відмова ж проявляється рідко, насамперед у ситуаціях філософсько-песимістичного ставлення до світу в цілому [1]. Здебільшого підлітковий

суїцид зумовлений віковими психологічними особливостями, серед яких домінують егоцентризм, негативізм, емоційна нестійкість, інфантилізм.

Прояви суїцидальної поведінки відбуваються в період підліткової кризи, коли підлітки є найбільш вразливими та боряться за своє місце в соціумі. Психіка підлітка має ряд особливостей, які можуть спровокувати суїцидальну поведінку у будь-якої дитини. Не можна дати однозначної відповіді і стосовно того, що суїцидальна поведінка частіше зустрічається у дітей із неблагополучних сімей. Та сім'я, яка називається неблагополучною, як правило, у полі уваги усіх спеціалістів. Суїциди можуть провокувати критичні ситуації, які виникають у благополучних сім'ях. Адже що таке благополучна сім'я? Це нерідко закрита сім'я, яка відповідає соціальним вимогам, а ось якою ціною це досягається – нікому невідомо. А тому акцент має бути зроблений на профілактиці суїцидальної поведінки серед дітей та підлітків.

Факторами ризику скоєння самогубства вважають такі: біологічний, демографічний, психопатологічний, психологічний, психічні травми та інші фактори (до цієї групи належить доступ до вогнепальної зброї, медикаментів, хронічні хвороби).

Особистісно-психологічною основою суїцидальності неповнолітніх є депресивні розлади, насамперед імпульсивність, емоційна незрілість і нестійкість. Імпульсивність дітей-суїцидентів проявляється в нездатності осмислювати, критично зважувати своє суїцидальне рішення, передбачати наслідки свого вчинку, шукати несуїцидальні можливості ефективно захистити себе, свої інтереси. Підліток не може тривалий час обмірковувати прийняття рішення. Емоційна нестійкість, нестриманість провокує різноманітні конфліктні ситуації. Емоційна незрілість підлітків як нерозвинене співпереживання співчуття до страждань інших людей, відсутність самовідданої прихильності, любові, емоційний егоцентризм, а також сугестивність (навіювання) є важливою передумовою суїцидальності. Вона проявляється в тому, що неповнолітній некритично переносить у сферу свого «Я» душевні переживання як реальних суїцидентів, так і героїв художніх творів, які справили на нього сильне «привабливе» враження [1]. У підлітків виражені здібності до самопереживання та співчуття, при цьому вони часто залежать від думки оточуючих.

Висновки. Знання психологічних чинників суїцидальної поведінки дає можливість робити акцент на профілактиці суїцидальної поведінки серед дітей та підлітків.

Список використаних джерел

1. Янішевська, К.Д., Савицька І.В. Поняття, фактори та ознаки суїциду неповнолітніх. *Правові горизонти*. 2019. Вип. 16 (29). С. 81–86.

А.П. Шупарська

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

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА КІБЕРБУЛІНГУ ЯК СУЧАСНОЇ
ФОРМИ АГРЕСІЇ**

В сучасному світі технологій, невід'ємною частиною життя для дітей стали інтернет ресурси, які легко замінюють їм реальний світ. З формуванням віртуального простору, тобто інтернету, який постійно розширюється, змінюються можливості спілкування людей, що водночас створює проблеми для комунікації. Безпека в інтернеті є більш актуальною проблемою, психіка дітей стає вразливою до інформаційних загроз. Це все пов'язано із так званим «браком» життєвого досвіду та психічними особливостями дітей підліткового віку. Причиною нестійкості до загроз в мережі є імпульсивність їхньої поведінки, слабка воля та емоційна сфера, недорозвинена саморегуляція. Підлітки зовсім не розуміють з чим вони можуть стикатись у віртуальному світі та що може нести їм загрозу, а навіть нашкодити їхньому психічному здоров'ю, що може призвести до летальних наслідків.

Кібербулінг за останнє десятиліття досить інтенсивно вивчається зарубіжними дослідниками, у працях яких з різних позицій розглядається суть цього виду булінгу, його чинники, класифікація, напрями відповідної превентивно-корекційної роботи В. Belsey, С. Blaya, R.M. Kowalski, S.P. Limber, D. Olweus, S. Hinduja, J. Patchin, P. Smith, K. Mehari, N. Willard. Відносно недавно кібербулінг став предметом психологічного вивчення і в Україні, зокрема у працях вчених Т. Миронюк, Л. Найдьонова, О. Лапа, М. Грінченко, О. Момот, Н. Пантелєєва, І. Лубенець та інших.

Кібербулінг варто визначати новою формою агресії, за якої насильницькі дії здійснюються для роздратування, заподіяння шкоди або приниження людини за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальної мережі. І освітній процес, і вільний час молоді нині відбувається здебільшого у формі інформаційно-комунікаційних технологій.

За українським законодавством, кібербулінг є адміністративним правопорушенням, яке включає в себе насильство, що здійснюється через інформаційно-телекомунікаційні системи, спрямоване проти окремої особи або групи осіб та супроводжується психологічною травмою.

Сучасні вітчизняні дослідники, зокрема Т. Миронюк, А. Запорожець, визначають кібербулінг як новітню форму протиправної поведінки, яка виявляється у агресивних, жорстоких діях з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні мережі тощо (Миронюк & Запорожець, 2018 : 277).

Л. Найдьонова характеризує кібербулінг як використання інформаційно-комунікаційних технологій для заподіяння нападів на однолітків – не тільки в шкільному середовищі, але і в його онлайн аналогах відкритого інформаційного простору, в соціальних мережах, опосередкованому технологіями міжособистісному спілкуванню (Найдьонова, 2018 : 145).

Сьогодні в Інтернеті зростає кількість негативних повідомлень, в яких використовується мова ненависті. Віртуальні технології є одним із інструментів цькування, де діти потерпають від насильницьких дій інтернет користувачів. Такі користувачі є однолітками, або взагалі незнайомі люди.

Однак, перші випадки кібербулінгу були задокументовані в 1990-х роках, коли люди почали використовувати Інтернет для спілкування та обміну інформацією. З появою нових технологій та засобів комунікації, які дозволяють людям залишати анонімні коментарі або використовувати псевдоніми, кібербулінг почав набирати обертів. Зараз кібербулінг може статися будь-коли і будь-де, тобто там де є доступ до Інтернету (Миронюк, 2018).

Узагальнюючи підходи науковців ми дійшли висновку, що кібербулінг – це умисні дії, що скоюються однією особою або групою осіб відносно іншої особи, посередництвом електронних засобів комунікації, з метою завдання шкоди, що можуть здійснюватися напряду, або анонімізовано і можуть призвести до низки негативних наслідків в результаті створення ситуації напруження, тиску, залякування, переслідування.

Одна з особливостей кібербулінгу полягає в тому, що він може бути анонімним, що може спричинити відчуття безпорадності у жертви. Така шкідливість пояснюється також тим, що жертви не можуть його уникнути, залишаючись в онлайн просторі та навіть після того, як вони залишають Інтернет.

П. Воропаєв стверджує, що кібербулінг може відбуватися у будь-якому віці та має вплив на різні соціальні групи. Він також зазначає, що кібербулінг може мати серйозні наслідки для жертв, такі як депресія, тривожність, зниження самооцінки та навіть самогубство. Науковець акцентував увагу на необхідності вирішення проблеми кібербулінгу шляхом створення ефективних систем попередження та захисту в Інтернеті, а також на підвищенні культури взаємовідносин в мережі та вихованні здорової поведінки в Інтернеті (Воропаєв, 2020).

За даними джерел, відомо про розповсюдження кібербулінгу в освітньому середовищі. Часто, це може мати негативний вплив на фізичне та психічне здоров'я учнів, їх самооцінку та успішність в навчанні.

Незважаючи на різні трактування, основні ознаки кібербулінгу включають навмисність, тривалість і повторюваність, а також нерівність взаємин між потерпілим і агресором.

Висновки. З кожним роком кібербулінг стає все більш актуальною проблемою в сучасному світі. Це є серйозним викликом для нашого суспільства, оскільки це може впливати на фізичне і психічне здоров'я людей, зокрема дітей та молоді. Належне розуміння та попередження кібербулінгу вже є першим кроком до зменшення випадків цього явища в нашому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Воропаєв П.С. Насильство у кіберпросторі. *Попередження та протидія насильству у суспільстві (зарубіжний досвід)*. Харків, 2020. С.15–38.
2. Найдьонова Л.А. Кібербулінг у підлітковому рейтингу інтернет-небезпек. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Київ, 2018. Вип. 1. С. 141–159.
3. Миронюк Т.В., Запорожець А.К. Кібербулінг в Україні – соціально небезпечне явище чи злочин: визначення та протидія. *Юридичний часопис Національної академії внутрішніх справ*. Київ, 2018. № 2(16). С. 275–284.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

О.А. Вовченко

доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями слуху,
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІД ЧАС ВІЙНИ ДІТЯМ З ООП, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ НАСИЛЛЯ

Підвищена тривожність, різна негативна психологічна симптоматика, що виявляється вдома, в дошкільному закладі (під час відвідування гуртків, якщо дитина вже почала відвідувати певні установи із розвитковими заняттями) може залежати від обставин, які пережила дитина за умов війни, ситуацій, які побачила, поведінки дорослих на ті чи інші ситуації. Саме вище зазначене фруструє і змінює звичну поведінку дитини з типовим та атиповим розвитком.

Найбільший вплив на особистість незахищеної свідомості дитини спричиняють акти насилля. Основними наслідками фізичного насилля (дитина відчула на собі, спостерігала його під час воєнного конфлікту) є відсутність контролю за своєю поведінкою, зокрема не регульована імпульсивність, надмірна активність або навпаки – повна інертність (прагнення забитися в куточок, «реакція двох стін»), зниження здатності та бажання до самовираження, відсутність довіри до людей, замкнутість, депресії.

Безпосередньо після травми (фізичної жорстокості, насилля) дитину з особливими освітніми потребами (*далі – діти з ООП) можуть турбувати різні «гострі» стани страху, навіть панічних атак. Відтермінованими наслідками фізичного насилля можуть бути садистські нахили, споглядання із задоволенням від болю батьків, тварин тощо (Барковець, 2018).

Діти дошкільного віку, які зустрілися із насиллям, можуть на досить тривалий час забути про травмівний досвід, згадуючи про нього вже дорослими, часто, під час неусвідомлених, неконтрольованих актів агресії до коханих людей або під час психотерапевтичної зустрічі (Goldsmith, 2018).

Діти, які пережили насилля, відчують себе безсилями, розгубленими, слабкими, їм характерне таке почуття як зниклоість, сором та у більш старшому віці – почуття провини. У розмовах діти зазначають, що поведінка насилля, яка відбулась по відношенню до них обумовлена саме їх поведінкою, характером чи станом родини (Юрьєва, 2018). Діти зростаючи, особливо без відповідної психологічної допомоги, терапевтичних бесід, починають вірити у те, що їх тіло, або їх поведінка викликали насилля, стали причиною їх побиття, знущання над батьками/смерті батьків (під час воєнних дій). Наслідком таких думок для майбутнього дітей будуть різні харчові

розлади, знуцання над тілом аутоагресія тощо. Наприклад, у більш дорослому віці, починаючи з підліткового періоду, діти можуть почати худнути або багато їсти, ховати тіло під довгим, широким одягом, також, їм характерні спроби самокатування (наприклад, порізи лезом рук) чи самопокарання/самознуцання. Дитина дошкільного віку з ООП, яка пережила насилля по відношенню до себе чи членів сім'ї, стала свідком нанесення каліцтв іншим людям, особливо близьким, відчуває такі ж сильні почуття страху, безпорадності, що й дорослі (страх повторення події, швидке дорослішання, руйнація ілюзій наявності справедливості світу, безпорадність тощо) (Рогальська, 2008). Пряме ж насилля над дитиною з ООП може виявитися психологічно дуже важким, емоційно «болючим», що проявлятиметься у заціпенінні, небажанні навчатися, рухатися, здійснювати буденну гігієну тіла, встановлювати навіть у безпечному місці дружні стосунки з однолітками тощо (Jenet, 2015).

Окремо варто розглядати не лише насилля, а саме його різновид – сексуальне насилля. Оскільки дитина, яка стала свідком, або найгірше – учасником такої травмівної події потребує особливої, інакшої допомоги, ніж за умов насилля. Дитина у дошкільному віці з ООП, наприклад, є вже більш свідомою, ніж дитина раннього віку і здатна відчувати сильні переживання: почуття провини, сорому, безпорадності, жорстокості оточуючих, страх через те, що «всі дізнаються», огиду до власного тіла.

Залежно від того, хто здійснював акт насилля (незнайомий чи знайомий), психологічно ситуація сприймається по-різному. Якщо насилля вчинила незнайома людина, то дитина під час психотерапевтичних зустрічей досить часто описує причину того, що сталося через зовнішні обставини («це були вороги», «війна у всьому винна», «ділянка дороги, дім, що із ворогами були близько до нас» тощо) (Doroshenko, 2019). Якщо винна – знайома людина, то причину дитина зараз, або з часом шукає в собі (поведінка, характер, образа тієї особи, що вчинила насилля тощо). Стрессова реакція дитини після насилля, що здійснила знайома особа є менш гострою, але триває набагато довше.

Психологічну допомогу дітям, що пережили сексуальне насилля, підтримку, терапію, бажано отримувати від людини (тобто психолога) такої ж статі, що й потерпіла дитина. Основними, простими, але вкрай важливими правилами спілкування з такою дитиною є (Луценко, 2016):

1. Не «бігти», «не кидатись» одразу обіймати потерпілу дитину. Краще і доречніше буде взяти за руку або покласти свою руку на плече. Якщо психолог помічає, що це неприємно дитині – варто уникати тілесного контакту.

2. Не вирішувати за дитину, що їй зараз потрібно. Наприклад, поспати, подихати на самоті в лісі, проговорювати почуття замість дитини, які на Вашу думку вона має переживати тощо.

3. Не розпитувати постраждалу дитину про деталі, подробиці події, що сталася, якщо сама дитина не готова про це говорити.

4. Не звинувачуйте дитину у тому, що сталося, прослідкуйте Ваше мовлення, щоб навіть тон його не був подібним до осудження.

5. Давайте дитині зрозуміти, що вона може розраховувати на Вашу підтримку не лише «тут і зараз», а й у інший час, коли вона буде до того готова.

6. Коли дитина починає розповідати події, пережиту ситуацію, спонукайте до діалогу, але не стільки про конкретні деталі, скільки про емоційні переживання. Основна задача психолога – домогтися того, зоб дитина сказала щось подібне до фраз «Це не моя вина, винний злочинець»; «Я зробив все можливе для захисту в цих обставинах» та ін.

7. Якщо постраждала дитина вирішує звернутися до правоохоронних органів, психологу варто туди поїхати разом із постраждалою родиною та дитиною. Дитині буде потрібна допомога у такій ситуації, щоб пережити травмівні спогади (Юрьєва, 2018).

Окремо варто наголосити на ситуаціях та психологічному стані дітей з ООП, які стали свідками заподіяння шкоди своїм близьким, рідним (вбивство, приведення до самогубства). Такі ситуації є найбільш травматичними для дітей, окрім таких факторів, як безпосередня загроза здоров'ю та життю самої дитини. Травмівне переживання, яке дитина постійно переживає та під час співпраці з психологом описує є стан безпорадності.

Висновки. Дітям, які перенесли такі травми, в більшості випадків, характерними є низка симптомів ПТСР (посттравматичного синдрому), а саме: нав'язливе, повторне відтворення травматичної ситуації; уникання місць, пов'язаних із подією, або тих, що її можуть нагадувати; підвищена фізіологічна та емоційна збудженість, порушення систем функціонування особистості (афективної, когнітивної, поведінкової, саморегуляційної).

Список використаних джерел

1. Барковець Н. Психиатрия катастроф и чрезвычайных ситуаций. Херсон : Практическая медицина, 2018. 448 с.

2. Луценко І. Ефективний психолого-педагогічний супровід учня з особливими освітніми потребами. *Заступник директора школи*. 2016. № 1. С. 45–54.

3. Рогальська І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

4. Юрьєва Л. Кризисные состояния: монография. Днепропетровск : Арт-пресс, 2018. 164 с.

5. Doroshenko D. Psychology of stress of people with atypical development: Ukrainian realities. Khmelnytskyi : Veles. 2019. 186 p.

6. Jenet P. Neuroanatomical hypotesis for panic disorders. *Amer.J.Psychiatry*. 2015. Vol.146 (2). P.148–161.

7. Goldsmith S., Kelley E. Associations between emotion regulation and social impairment in children and adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism Dev Disord Published online*.2018. №48. P.1–10.

І.Р. Дем'янчук

студентка 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Дідик**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ»
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Мовлення є значимою характеристикою людини, що дозволяє відрізнити її від інших живих істот. Мовлення є процесом практичного застосування людиною мови з метою спілкування. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін., зауважили, що мовлення – це конкретне використання мови для висловлювання почуттів, думок та настроїв (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & ін., 2012 : 413). Мовлення відіграє важливу роль для розвитку когнітивних процесів, тому що мовлення включається у функціонування психічних процесів (відчуття, сприйняття, мислення) та забезпечує вербалізацію людиною інформації, що отримується. Мовлення – психічне явище, воно завжди суб'єктивне та індивідуальне, оскільки відображає ставлення людини до реальності. Мовлення у кожної людини відрізняється за особливостями вимови, виразністю, інтонацією та ін.

Р.В. Павелків також описує, що мовленнєва діяльність – це процес використання мови з метою спілкування (Павелків, 2011). Учений висловив думку, що мовлення є конкретним застосуванням мови для висловлення думки та почуттів.

Науковці виділяють різні види мовлення. Мовлення поділяється на усне та письмове; зовнішнє та внутрішнє; діалогічне та монологічне мовлення. Усне та письмове мовлення може виражатися в діалогічній та монологічній формах і є зовнішнім мовленням.

Монологічне мовлення передбачає висловлювання однієї особи (повідомлення, доповідь, лекція). Монологічне мовлення є організованим, активним видом мовлення, коли одна людина говорить інформацію, заплановану попередньо, а інші слухають її промову. Монологічне мовлення за структурою складніше, ніж діалогічне, його форми розвиваються значно пізніше в онтогенезі. Монологічному мовленню характерна активність, конкретність, розгорнутість, зв'язність, організованість, доказовість, послідовність, граматична правильність. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук зауважують, що, на відміну від діалогу, монологу властиве менше застосування додаткових засобів (надмірної міміки чи жестикуляції) (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & ін., 2012 : 415).

Монологічне та діалогічне мовлення належать до активного мовлення. Монологічна мова – вища форма мови, що історично сформувалася пізніше, ніж діалог. Особливість монологу та діалогу у їх особливій структурній побудові та складності, у потребі максимально застосовувати слова.

Діалог є найдавнішим видом в усному мовленні. Р.В. Павелків описує, що діалог є усним видом мовлення, що відбувається через безпосереднє спілкування двох та більше осіб, що здійснюють обмін репліками та розмовляють (Павелків, 2011). На думку М. Філоненко, характерною ознакою діалогу є наявність у інших учасників спілкування інтересу не тільки до переданої інформації, але й до позиції мовця (Філоненко, 2008). Діалог відбувається під час спілкування, тоді людина самовизначається, проявляє власні індивідуальні особливості.

За визначенням І.І. Брецько, Т.М. Кравченко, діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох і більше учасників спілкування. Тому у межах одного мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і як слухач, і як мовець (Брецько & Кравченко, 2016 : 40). На думку Н.П. Наволкової, діалогічне мовлення – це розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання, сутність предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування (Наволкова, 2009). В.В. Черниш зауважує, що діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії, у межах якого кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат) (Черниш, 2011). Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції: 1) повідомлення інформації; 2) пропозиції, прийняття чи неприйняття запропонованого; 3) обміну судженнями, враженнями, думками; 4) обґрунтування власної точки зору (Філоненко, 2008).

О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & ін., 2012 : 414), Р.В. Павелків (Павелків, 2011) зауважують, що діалогічне мовлення є завжди мотивованим, оскільки: 1) відбувається у конкретній ситуації із застосуванням невербальних засобів спілкування; 2) має у собі наказ або прохання, висловлює почуття, чи передає повідомлення.

На думку О.В. Скрипченка, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук, мотив входить до поведінки одного зі співрозмовників (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & ін., 2012 : 414). Мотивації до використання діалогічного мовлення сприяють позитивний соціально-психологічний клімат, зацікавленість у діяльності, доброзичливі.

Під час діалогу ставляться уточнюючі запитання, застосовуються репліки, що полегшує людині висловлювання власної думки, уточнює її. Діалогічне мовлення – мовлення між двома чи кількома співрозмовниками, що змінюють ролі: по черзі виконують роль слухача або мовця, тобто стають активними або пасивними співрозмовниками. Поділ на активного і пасивного учасника діалогу досить відносний, тому усі співрозмовники виявляють активність, хоча й різного плану (Цимбалюк,

2007).

О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук зауважують, що властивим для діалогічного мовлення є те, що воно відбувається в умовах відповідної ситуації та його супроводжують невербальні засоби спілкування (міміка, жести, пантоміміка) (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & ін., 2012 : 414).

Важливою особливістю діалогічного мовлення називають ситуативність, оскільки зміст його можна зрозуміти відповідно до умов ситуації, в якій воно відбувається. Водночас, діалогічне мовлення є контекстуальним, тому що здійснюється як певна діяльність двох або кількох осіб, кожне висловлювання значною мірою зумовлено попереднім висловлюванням (Філоненко, 2008). Разом з тим, діалогічне мовлення більше залежить від ситуації, ніж монологічне мовлення. Діалогічне мовлення більш динамічне, ніж монологічне.

Особливістю діалогічного мовлення є емоційна забарвленість, оскільки діалог включає емоційні реакції співрозмовників (захоплення, подив, незадоволення, розчарування та ін.). Ще однією особливістю діалогічного мовлення науковці називають спонтанність, тому що діалогічне мовлення неможливо розпланувати заздалегідь, так як монологічне мовлення.

І.І. Брецько, Т.М. Кравченко описують такі риси діалогічного мовлення:

1) діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності: аудіювання і говоріння. Тому завданням другого співрозмовника є зрозуміти репліку першого і адекватно та швидко на неї відповісти реактивною реплікою. Потреба правильного сприйняття свого партнера та одночасна підготовка власної відповіді зумовлює розсіювання уваги і, відповідно, неможливість продовжувати діалог у заданому темпі із використанням відповідних мовленнєвих засобів;

2) непередбачуваність діалогу, оскільки його неможливо спланувати заздалегідь. Поведінка у діалозі кожного співрозмовника залежить від мовленнєвої поведінки іншого партнера у діалозі. Інколи несподіваність поведінки співрозмовника може змінити предмет спілкування у діалозі (Брецько & Кравченко, 2016: 40).

Діалогічне мовлення скорочене, неповне, фрагментарне, недостатньо побудоване граматично і стилістично. Разом з тим, воно є зрозумілим, тому що кожне висловлювання є зумовленим з попереднім. Діалогічне мовлення є малоорганізованим, значну роль в ньому відіграють звичні сполучення слів, репліки, шаблони та кліше («так би мовити», «от», «і хто б міг подумати») тощо (Цимбалюк, 2006).

Висновки. Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох і більше учасників спілкування; це особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ та ситуацій об'єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною спрямованістю.

Діалогічне мовлення є неспланованим, необ'ємним, нерозгорнутим, емоційним, з невербальними засобами спілкування, репліками співрозмовників, відбувається в умовах відповідної ситуації. Діалогічне мовлення виконує такі функції: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття чи неприйняття запропонованого; обміну судженнями, враженнями, думками; обґрунтування власної точки зору.

Список використаних джерел

1. Брецько І.І., Кравченко Т.М. Діалогічне мовлення – основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *International scientific journal*. 2016. №1 (1). С. 39–42.
2. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 400 с.
4. Наволкова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
5. Філоненко М. *Психологія спілкування* : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 244 с.
6. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 464 с.
7. Черниш В.В. Засоби формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови : Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. 2011. Вип. 3 (67). С. 15–22.

Р.С. Приц

магістрантка 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гаврилов**
кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У сучасних умовах відбувається зростання вимог до рівня освіти та компетентностей учнів і великої кількості різноманітних мовленнєвих та психологічних проблем, що негативно позначаються на навчанні і вихованні молодших школярів, дуже важливою є проблема пошуку і розробки різноманітних форм і прийомів професійної взаємодії з метою організації комплексного підходу до подолання мовленнєвих порушень.

Корекція мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є складним та важливим процесом, який вимагає комплексного підходу та особливої уваги до організаційно-педагогічних умов. Для формування соціальних компетентностей у таких дітей, необхідно створювати спеціальні умови, що враховують їхні особливості та потреби.

Організаційно-педагогічні умови корекції мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення повинні передбачати індивідуальний підхід до кожної дитини, оскільки кожна дитина має свої особливості та потреби. Тому, важливо проводити комплексну діагностику стану мовлення кожної дитини та розробляти індивідуальні плани корекції мовлення.

Крім того, необхідно забезпечувати дитині сприятливе середовище для навчання та розвитку. Це може бути особливий кабінет для занять з логопедом, де створені сприятливі умови для розвитку мовлення та соціальних компетентностей. Також, можуть застосовуватися різні методики та технології, що допомагають дітям з тяжкими порушеннями мовлення навчатися краще спілкуватися та взаємодіяти зі світом.

Окрім навчання техніці мовлення, важливо також вдосконалювати соціальні навички дітей з порушеннями мовлення. Для цього можна застосовувати різні тренінги та групові заняття, де діти будуть вчитися взаємодіяти з іншими людьми, розвивати соціальну адаптацію та взаємодію зі світом.

Також важливо залучати до процесу корекції мовлення батьків та близьких людей дитини, оскільки вони мають значний вплив на її розвиток. Батьки можуть допомагати дитині у підтримці набутих навичок та виконанні рекомендацій логопеда.

При корекції мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, важливо забезпечити позитивну атмосферу під час занять. Діти повинні відчувати підтримку та заохочення від логопеда, батьків та оточуючих. Це можна досягти за допомогою різних методик та технік, таких як групові та індивідуальні заняття, ігри, експериментальні технології тощо.

Б. Чижевський вважав, що організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах».

У процесі корекції мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, необхідно також забезпечити систематичність та постійність навчання. Це означає, що заняття повинні проводитися регулярно та враховувати прогрес дитини. Також важливо створити систему підтримки дитини та її батьків після закінчення корекції мовлення, оскільки це допоможе підтримати досягнуті результати та запобігти повторному виникненню порушень мовлення.

Висновки. Організаційно-педагогічні умови корекції мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення включають індивідуальний підхід до кожної дитини, створення сприятливих умов для навчання та розвитку,

розвиток соціальних компетентностей, залучення батьків та близьких людей дитини, створення позитивної атмосфери та систематичність навчання.

Список використаних джерел

1. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психологічний і лінгвістичний аспекти [навч. пос. для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : НМЦВО, 2003. 300Логопедія. Підручник : За ред. М.К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
2. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.
3. Трофименко Л.І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць*. Вип. 8. за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 160-165.
4. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ. Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

Yevhen Kharchenko

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

Liudmyla Komarnitska

Ph.D. in Philology, Assistant Professor of the Department of Social Work,
Psychology and Socio-Cultural Activities named after T. Sosnovska,
Educational and Rehabilitation Institution of Higher
Education «Kamianets-Podilskyi State Institute»,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

DISORDERS OF SENSORY SPHERE OF THE PERSON AND DISORDERS OF PERCEPTION

When we talk about brain damage in different periods of the personal development, we mean disorders of sensory sphere of the person and disorders of perceptions. These disorders are actual in our article, that's why we've to show them in detail. Sensations and perception (in general, the sensory sphere, perception) is the initial stage, the first stage of cognitive activity, such as sensory cognition, "living contemplation" of the surrounding reality. Together with ideas, sensations and perceptions form the basis of visual-active and concrete-figurative thinking, and also serve as a source of abstract-logical thinking (Onufriieva, Chaikovska, Kobets, Pavelkiv & Melnychuk, 2020).

According to the anatomical and physiological mechanism of sensations and perceptions, depending on the analyzers, sensations and perceptions are divided

into exteroceptive (visual, auditory, gustatory, olfactory, skin – tactile, temperature, etc.) and proprioceptive and interoceptive (from the musculoskeletal side), such as kinesthetic, and from the side of internal organs). In childhood feeling and perception as a mental (conscious) act are formed as a result of individual development under the influence of learning, upbringing and using the experience of elders. The process of their assimilation goes from the perception of simple, the brightest signs of surrounding objects to the perception of their complex combinations (objects and phenomena, space, time, etc.).

Children's perception is often recorded as sensuously vivid representations (eidetism – vivid visual representations). Sensations and perceptions are characterized by: sensory vivacity, extra-projection and lack of arbitrary changeability (Onufriieva & Ivashkevych, 2021). Pathophysiological mechanisms of disorders of sensations and perceptions are complex (it is assumed that hallucinations are based on the inertia of the irritating process and phase states in the area of the cortical nucleus of the analyzer). Sensation is a mental process of reflecting of individual characteristics of objects or phenomena in a person's consciousness when they are directly affected by senses. Perception is a mental process of reflecting objects or phenomena in the person's consciousness in the aggregate of their personal characteristics, under their direct influence on the sense organs. Perception is a synthesis of a complex of cash sensations with ideas. Perceptions are subjective images of objects and phenomena of the objective world, perceived earlier and which directly affect the sense organs at this time, such as traces of feelings and perceptions.

Violations of sensations and perceptions (perceptual pathology) are diverse. In childhood they are usually more elementary, visual disorders are more common than other disorders.

So, the classification of disorders of sensations and perceptions is:

- I. Hypoesthesia and anesthesia.
- II. Hyperesthesia, synaesthesia and senestopathy.
- III. Psychosensory disorders.
 1. Visual psychosensory disorders (metamorphopsia): a) micropsia; b) macropsia; c) dysmorphopsia.
 2. Intero- and proprioceptive disorders (disruption of the body scheme).
- IV. Illusions (according to different analyzers).
 1. Physical. 2. Physiological. 3. Mental.
- V. Hallucinations.
 1. By analyzers – visual, auditory, olfactory, gustatory, tactile, general sense (visceral and proprioceptive). 2. By complexity – simple (photopsias, akoasms, etc.) and complex (having meaning). 3. According to the completeness of the development – true complete and pseudo-hallucinations. 4. Regarding personality – neutral, commenting, imperative. 5. Special types – hypnagogic, ekustracamping, etc.

Let us show syndromes with predominant disorders of sensations and perceptions. They are: 1. Verbal hallucinosis syndrome. 2. Visual hallucinosis

syndrome. 3. Tactile hallucinosis syndrome.

Hyperesthesias are a decrease in the subjective brightness and intensity of sensations and perceptions, which manifests itself in their loss of sensual concreteness, liveliness and brightness, up to the emergence of a feeling of their alienation (included in the structure of depersonalization and derealization syndromes). Anesthesia – exclusion of sensations and perceptions due to disturbances in the course of the projection system or damage to the cortical nucleus of the analyzer (optical, auditory, tactile and other agnosias). Hyperesthesias – aggravation of sensitivity to previously neutral stimuli, accompanied by hyperpathic coloring; in the field of interoception and proprioception, this manifests itself in various senestopathy (burning, pulsation, tightening, and others).

Senestopathy is a severe, unpleasant bodily sensation localized on the surface of the body or in internal organs, devoid of objectivity (as it differs from visceral hallucinations), occurring without an objective pathological process in the place of its localization. Senestopathy is a frequent symptom of mental disorders that are included in the structure of hypochondriacal delusions, depressive syndrome, Kandinsky-Clerambault syndrome, and others (Mykhalchuk, Pelekh, Kharchenko, Ivashkevych, Ed., Ivashkevych, Er., Prymachok, Hupavtseva & Zukow, 2020).

Synaesthesia is a neurological phenomenon in which stimulation in one sensory or cognitive system leads to an automatic, involuntary response in another sensory system. A person who goes through a similar experience is a synesthete. Another definition of synesthesia is a phenomenon of perception in which the irritation of one sense organ (as a result of the irradiation of a disturbance from the nervous structures of one sensory system to another) along with its specific sensations, also causes sensations corresponding to another sense organ. It should be taken into account that synesthesia has ceased to be a mental disorder. Tactile synesthesia is included in the list of symptoms and clinical signs of the ICD-10 under code R20.8 («other and unspecified disorders of skin sensitivity»).

Visual psychosensory disorders (metamorphopsia) – distortion of the perception of surrounding objects while preserving the understanding of their meaning and essence, as well as the patient's critical attitude towards them (dysmorphopsia – distortion of the shape of objects, macropsia – enlargement of objects, micropsia – reduction of their size). Intero- and proprioceptive psychosensory disorders (disorders of the body scheme) are manifested in the feeling of lengthening, shortening, twisting of the limbs, head, and internal organs. They are usually included in the structure of depersonalization, dysmorphophobia and hypochondriacal syndromes. Illusions are perverted feelings and perceptions of actually existing objects and phenomena, in which the understanding of the latter (images) always corresponds to reality and may have a different meaning. It is possible to have a critical attitude and the ability to correct (Brodsky, Oquendo, Ellis, Haas, Malone & Mann, 2001).

Types of illusions are:

A) physical illusions – arise as a result of the peculiarities of the physical properties of objects and things (refraction of objects at the boundary of two

environments, mirages, etc.);

B) physiological illusions – related to the physiological features of the analyzer's functioning (for example, the feeling of movement of surrounding objects after the train stops);

C) mental illusions – arise as a result of an affective change in consciousness, which prevails over perceptions and changes in other mental functions, can be observed in healthy people who are in a state of anxious anticipation or overfatigue, and in patients with delirious, twilight and other changes in consciousness.

Depending on the disorder of activity of this or that analyzer, auditory (distorted perception of the meaning of real speech, hearing voices in noise), visual and other illusions are distinguished. Tactile hallucinosis syndrome – is characterized by the presence of abundant tactile hallucinations (insects, worms) with clear consciousness, but often in combination with delirium. In order to detect violations of perception (feelings and perception), reports about it both by the patient himself and by his relatives and friends can be used.

However, patients are often reluctant to talk about their painful experiences or try to hide them. In such cases, the so-called objective signs of hallucinations, which are revealed during observation of the patient, are of great importance for diagnosis. These include various measures taken by the patient to protect himself/herself from the “influences” he experiences (plugging his ears during auditory hallucinations, searching for their sources, removing radio receivers from the room), then – an anxious look, horror on his/her face, attempts to hide from someone, accusing others of obscene conversations.

Literature

1. Brodsky B.S., Oquendo M., Ellis S.P., Haas G.L., Malone K.M., Mann J.J. The relationship of childhood abuse to impulsivity and suicidal behavior in adults with major depression. *The American Journal of Psychiatry*. 2001. Vol. 158(11). P. 1871–1877. DOI: 10.1176/appi.ajp.158.11.1871.

2. Onufriieva L., Chaikovska O., Kobets O., Pavelkiv R., Melnychuk T. (2020). Social Intelligence as a Factor of Volunteer Activities by Future Medical Workers. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. Vol. 9(1). P. 84–95. URL: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2536>.

3. Onufriieva L., Ivashkevych Ed. The development of learner's autonomy by the way of the formation of social intelligence. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2021. Вип. 51. С. 9–32. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.9-32>.

4. Mykhalchuk Nataliia, Pelekh Yurii, Kharchenko Yevhen, Ivashkevych Eduard, Ivashkevych Ernest, Prymachok Lyudmyla, Hupavtseva Nataliia, Zukow Walery. The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine (March-June, 2020). *Balneo Research Journal*. 2020. 368. September, 2020. Vol. 11(3). P. 393–404. DOI: <http://dx.doi.org/10.12680/balne>.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

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

Б.М. Олійник

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

ДО ПРОБЛЕМИ ПОВЕДІНКИ ПОДРУЖЖЯ У СІМЕЙНОМУ КОНФЛІКТІ

Сім'я – феноменальне утворення, яке демонструє цінність аспектів зростання, виховання та удосконалення. Особливості подружніх відносин є предметом аналізу психологічних, соціологічних досліджень протягом кількох десятиліть. Значна частина сучасних психологічних досліджень спрямована на виявлення протиріч, котрі, власне, зумовлюють певну дисгармонію. Проблемі сімейних конфліктів, зокрема різним аспектам розлучень, виявленню причин конфліктів, форм конфліктної взаємодії присвячено праці А. Анцупова, А. Шипілова, В. Сисенка, Н. Юркевича, Н. Гришиної. Здебільшого наукові праці стосуються вивчення факторів конфліктної взаємодії у молодих сім'ях: причин розлучення, переживання криз, розподілу сімейних ролей (Ю. Альошина, А. Волкова, О. Бодальов, М. Обозов та ін.). Проблема поведінкового реагування представників середнього віку в сімейному конфлікті, наразі, вивчена недостатньо.

З-поміж чинників сімейних конфліктів психологи та соціологи називають перехідні періоди сімейного циклу, індивідуальні особливості членів сім'ї, особливості комунікації подружжя. Автори вказують, що латентні сімейні порушення можуть бути зумовлені дією двох сил: а) особливостями внутрішньосімейних відносин; б) індивідуально-психологічними особливостями членів сім'ї. У першому випадку Е. Ейдеміллер і співавтори виокремлюють такі труднощі як, зокрема, порушення міжособистісних комунікацій в сім'ї, порушення механізмів інтеграції сім'ї; в іншому випадку в їх основі лежать сексуальна дисгармонія подружжя, психологічна несумісність, несумісність рівня духовності і культури.

Стабільність сім'ї значною мірою залежить від того, наскільки подружжю вдається виробити згоду стосовно своїх прав і обов'язків, загальних цілей і завдань, а також спільну думку щодо основних сімейних сфер. Поведінку подружжя вчені розглядають як результат взаємних поступок і пристосування, оскільки чоловік і дружина у шлюбі є

взаємозалежними. Так у сім'ї формується складна система взаємодії і співробітництва. Конфлікт у сімейних стосунках, зазвичай, є сигналом про суперечність у потребах, поглядах, інтересах. У його основі лежать також особистісні прояви кожного з членів подружжя: гендерні характеристики та вікова специфіка поведінки, зокрема переживання вікових криз.

У сімейних конфліктах жінки схильні тривалий час зосереджувати увагу на причинах, перебігу та наслідках конфлікту. Під час сімейного конфлікту чоловіки здатні більш об'єктивно оцінити характер його перебігу; вони схильні орієнтуватися у межах різних стратегій вирішення конфлікту.

Як правило, найбільш очевидними, а тому тими, які фіксуються в свідомості, є деструктивні функції конфліктів. Так, більшість конфліктів має виражену негативну дію на психічний стан його учасників. Це може виражатися в станах загальної пригніченості та розчарованості у власному партнері. Конфлікти, які розвиваються несприятливо, як результат, можуть супроводжуватися психологічним і фізичним насильством, травмуванням опонентів, та практично завжди супроводжуються стресом. При частих і емоційно напружених конфліктах різко зростає ймовірність серцево-судинних та інших захворювань.

Конфлікт нерідко трактується як деструкція системи міжособистісних відносин. З'являється ворожість до іншої сторони, ненависть порушує сформовані до конфлікту взаємні зв'язки. Іноді в результаті конфлікту взаємини учасників припиняються.

К. Томас виокремив п'ять способів регулювання конфліктів відповідно до двох основних вимірів (кооперація і напористість):

- конкуренція – прагнення досягти своїх інтересів за рахунок іншого;
- пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
- компроміс – угода на основі взаємних поступок; пропозиція варіанту, котрий усуває протиріччя;
- уникнення – відсутність прагнення до кооперації і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- співробітництво – учасники ситуації шукають альтернативу, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Висновки. Проблема вивчення сімейних конфліктів пов'язана з образом ідеальної сім'ї, що трактується як безконфліктна. Сучасне вивчення сімейних відносин засвідчує, що стабільний шлюб – це шлюб, де конфлікти відбуваються без значного негативного впливу на особистість кожного з подружжя, а розуміння специфіки конфлікту неможливе без виявлення його конструктивних та деструктивних аспектів.

Список використаних джерел

1. Кругла Т.О. Сімейний конфлікт : причини виникнення, попередження, врегулювання. *Медсестринство*. Київ, 2017. Ч. 4. С. 71–74.
2. Психологія сім'ї : навч. посіб. В.М. Поліщук, Н.М. Ульїна, С.А. Поліщук та ін.; за заг. ред. В.М. Поліщука. 2-ге вид., доповн. Суми : Університет. кн., 2009. 282 с.
3. Федоренко Р.П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.
4. Matud M.P. Gender Differences in Stress and Coping Styles. *Personality and Individual Differences*, 2004, 37 (7), P. 1401–1415, doi : 10.1016/j.paid.2004.01.010

Mgr Agnieszka Krauz

Szkoła Podstawowa nr 21 w Rzeszowie

Znaczenie czasu wolnego w procesie rozwoju osobowości i wychowania dzieci w rodzinie

Artykuł przedstawia problematykę dotyczącą wyjaśnienia, jaki wpływ i znaczenie na rozwój osobowy i wychowania dziecka w rodzinie ma organizacja i zagospodarowanie czasu wolnego. Relacje rodzinne, szkolne mają szczególnie wpływ na dziecko oraz jego dalszy rozwój i wychowanie. Na wstępie wyjaśniono implikacje najważniejszych pojęć czas wolny, osobowość, występujących w procesie rozwoju osobowości dziecka oraz w procesie wychowania dzieci w rodzinie. O czasie wolnym kontemplowali nawet filozofowie greccy, jak Sokrates, czy Platon. Uważali oni bowiem czas niezagospodarowany za swego rodzaju świętość, kiedy to mogli spokojnie rozmyślać o prawdzie, dobru, pięknie czy nawet szczęściu. Z wielu źródeł wiadomo, że to właśnie Platon jako pierwszy wprowadził do obiegu wyraz *scholé*, który oznacza wyższe pojęcie czasu wolnego. Kolejny - Arystoteles uważał jednak, że „czas wolny ani nie jest wypoczynkiem ani końcem pracy”¹. W *średniowieczu*, każdy dysponował czasem wolnym, jednak jego ilość uzależniona była od przynależności do danej warstwy społecznej. *Nowożytność* przyniosła ludzkości wielkie odkrycia geograficzne, ale również dynamiczny rozwój naukowo techniczny. Była to pierwsza (okres pary, silników parowych) i druga rewolucja naukowo techniczna (okres elektryczności). Zmieniły one cały globalny świat we wszystkich dziedzinach życia społeczno gospodarczego ekonomicznego świata. Przedstawiciel czasu wolnego J. A. Komeński uważał: uczniowie nie powinni być przeciążeni materiałem na lekcjach, tak aby ich umysł pozostawał ciągle świeży i mógł energicznie pracować. Uważał, że lekcje nie powinny trwać dłużej niż 8 godzin. Odrzucił gry myślowe takie jak karty, szachy, warcaby, kości. Twierdził, że powyższe gry bardziej dręczą umysł

¹ M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Fenomen Czasu wolnego*. Gdańsk 2012 wyd. I, s. 40-41.

niż wprowadzają go w stan odpoczynku. Autor był zdania, że na terenie szkoły powinno znajdować się duże boisko, aby dzieci aktywnie spędzały czas wolny oraz ogród, w którym znajdowałoby się mnóstwo kwiatów. Był przeciwnikiem biernie spędzanego czasu, popołudniowe drzemki były bowiem, jego zdaniem, szkodliwe dla zdrowia i umysłu. Jednakże uważał lektury za pożyteczne i nakazywał dzieciom, aby oddawały się „najwierniejszym przyjaciółom”². Przywiązywał bardzo dużą uwagę do przedstawień teatralnych w szkole. W wielu dziełach Komeński podkreślał również znaczenie zajęć pozalekcyjnych. Potępiał lenistwo, gry bierne, które wymagałyby tylko siedzenia. Wszelkie niebezpieczne lub złe zabawy np: zapasy i boks nie były akceptowane przez autora, uważał, że wywołują one agresję, a także frustrację.

Omówiono także funkcje czasu wolnego, jego znaczenie dla dzieci. W różnych dziełach najczęściej spotyka się podział na funkcje: *edukacyjne, wychowawcze, integracyjne, rekreacyjne, kulturalne, kompensacyjne, cech*³. Wymieniony podział to podstawowe funkcje czasu wolnego, które potrzebne są dzieciom do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju. Należy tak zorganizować młodemu człowiekowi czas wolny, aby nie miał możliwości na zmęczenie, znudzenie, zniechęcenie. Wszystko dzieje się za sprawą natłoku nauki, braku odpowiedniego podejścia do dzieci. W szkole potrzebne są przerwy śródlekcyjne, aby umysł miał chwilę czasu na regenerację, żeby mógł przyswoić ważne informacje. Dlatego też ćwiczenia ruchowe są bardzo ważne, aby dotlenić mózg i przygotować go na przyswajanie wiedzy.

Omówiono także czas wolny, jak ma się to do bezpieczeństwa dzieci. Organizując dzieciom czas wolny nie należy zapominać o ich bezpieczeństwie, zarówno w szkole jak i w domu. To właśnie są ich główne środowiska życia i funkcjonowania. Dobrze zorganizowany czas wolny prowadzi do samorozwoju, rozrywki oraz odpoczynku. Szkoła odbierana jest jako środowisko życia, które w sposób zamierzony przygotowuje dzieci do dalszego życia. Jest to możliwe poprzez tworzenie optymalnych warunków organizowania czasu wolnego dzieci. Ważne jest, aby na terenie szkoły znajdowało się na przykład boisko, dodatkowo biblioteka, aby uczniowie czytając poszerzali horyzonty swojej wiedzy. W wielu szkołach istnieją świetlice, na których dzieci odrabiają lekcje. Zajęcia pozalekcyjne powinny być nakierowane na zainteresowania dzieci. Na przykład teatr, tańce, trening piłki nożnej, siatkówki, piłki ręcznej, zajęcia muzyczne. Szkoła również powinna organizować wycieczki tematyczne. Wycieczki, jak i zajęcia pozalekcyjne, świetlicowe dbają o poprawny rozwój emocjonalny i psychiczny dziecka oraz chronią go przed nudą. Szkoła, oprócz rodziny, jest główną instytucją, która ma na celu wychowanie dzieci. Według M. Grochocińskiego współczesna szkoła wykazuje trzy zadania wychowawcze: *wychowanie społeczne, estetyczne, rekreacyjne*. Czas wolny powinien być

². J. A. Komeński, *Orbis sensualium pictus*. Bregae Silesiorum 1667, s. 349-351.

³. V. Tanaś, W. Welskop, *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016 s. 11-12.

zróżnicowany pod względem organizacji. Może to być spędzanie czasu z rówieśnikami, rodziną lub indywidualnie. Nie należy jednak zapominać o czuwaniu nad bezpieczeństwem dziecka⁴.

Przestawiono także funkcje rodziny w procesie organizacji czasu wolnego dzieci. Oczywistym jest, że rodzina pełni najważniejszą funkcję jaką jest wychowanie. Rodzice powinni stworzyć dziecku dom, w którym zostanie ono pobudzone do wszelkich aktywności, które pozwolą rozwinąć się mu w taki sposób, aby uzyskało siły życiowe, odnalazło swoje talenty oraz zdolności. Aby uzyskać pożądany efekt należy dziecku organizować odpowiednio czas wolny. Najważniejszym jest, aby to właśnie najpierw rodzice zastanowili się czy sami potrafią sobie zorganizować czas wolny, a następnie rozplanowywali go swoim dzieciom. Z. Dąbrowski wyróżnił cztery funkcje czasu wolnego, które powinni brać rodzice pod uwagę organizując go swoim dzieciom: *wypoczynek, rozrywka, rozwój zainteresowań i uzdolnień, poszukiwanie miejsca w społeczeństwie*⁵. Organizując czas wolny zarówno sobie jak i dziecku nie powinno się zapominać o tych zasadach. Każda z wymienionych funkcji jest niezbędna, aby rozwój dziecka przebiegał prawidłowo. Rodzice w głównej mierze organizując czas wolny swój oraz swoich dzieci powinni zwracać uwagę na trzy podstawowe funkcje czasu wolnego: *wypoczynkowa, rozrywkowa, rozwój zainteresowań*. Rodzice powinni pamiętać, aby urozmaicać formy spędzania czasu wolnego. Nie powinno się popadać w monotonię, gdyż w końcu się to znudzi. R. Wroczyński dokonał następującego podziału form spędzania czasu młodzieży i dzieci: *zabawy i gry ruchowe – sport, turystyka uczestniczenie w imprezach artystycznych i amatorstwo artystyczne środki masowej komunikacji – film, czytelnictwo, telewizja, radio aktywność intelektualna aktywność społeczna i towarzyska zajęcia techniczne Inna aktywność*⁶. Spędzanie czasu wolnego przez dzieci jest bardzo rozbudowane. Istnieje duża różnorodność jeżeli chodzi o jego formy. Każde dziecko może odnaleźć jakąś dziedzinę dla siebie. Ważnym jest aby chociaż raz w swoim życiu dziecko spróbowało swoich sił w danej formie spędzania czasu wolnego. Bardzo dużą rolę w organizacji czasu wolnego dzieci odgrywają rodzice. To właśnie od nich w głównej mierze zależy w jaki sposób dzieci będą go spędzać. Czy będzie przeznaczony na wypoczynek, rozrywkę, rozwój osobisty dziecka, czy raczej będzie to czas bezwartościowy, zmarnowany, nic nie wnoszący w rozwój jednostki. Współcześnie obserwuje się przewagę indywidualnych form spędzania czasu wolnego. Związane jest to głównie z prężnie rozwijającą się technologią oraz dostępem do różnych mass mediów. Już od najmłodszych lat dziecko posiada dostęp do komputera, tabletu, telefonu, gdzie w Internecie jest w stanie wyszukać sobie informacje, filmy, piosenki, które go interesują. Jest to obszar swoistego odizolowania się od świata rzeczywistego, być może w poszukiwaniu lepszego

⁴ M. Grochociński, *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*. Warszawa 1979, s. 105.

⁵ Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966, s. 200.

⁶ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1979, s. 228

życia w świecie wirtualnym. Właśnie dlatego rodzice powinni poświęcać dzieciom więcej czasu, aby nie zatraciły się w świecie fikcji⁷.

Bibliografia

- Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966, s. 200.
- Grochociński M., *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*. Warszawa 1979, s. 105.
- Kowalczyk A., *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [W:] Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli nr 1, Kraków 2015, s. 101.
- Komeński J. A., *Orbis sensualium pictus*. Bregae Silesiorum 1667, s. 349-351.
- Tanaś V., Welskop W., *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016 s. 11-12.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., *Fenomen Czasu wolnego*. Gdańsk 2012 wyd. I, s. 40-41.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1979, s. 228

⁷. A. Kowalczyk, *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [W:] Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli nr 1, Kraków 2015, s. 101.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ
ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН**

**МАТЕРІАЛИ XV МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

21 квітня 2023 року

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

Головний науковий редактор
Головний редактор
Відповідальний секретар

С.Д. Максименко
Л.А. Онуфрієва
Д.І. Куриця

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 17.04.2023 р. Формат 60x84/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний

Ум. друк. арк. 10,32. Тираж ---. Зам. ---

Видавець Ковальчук О.В.

32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р